COL,T.



PEDAGOGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

JOSE MANUEL GUILLE
Y LA ENSEÑANZA OBJETIVA:
(Análisis del libro La Enseñanza Elemental)

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA

PATRICIA MENDEZ IRIGOYEN

ASESOR DE TESIS: PROFRA. MARIANA MARTINEZ ARECHIGA

MEXICO, D.F.

1998

Para Estefanía con todo mi amor, por tu cariño, paciencia, comprensión y motivación.

Para mis padres, por su apoyo, cariño y ayuda incondicionales, con todo mi corazón las gracias les doy.

INDICE:

			PÁGINA
INTRODUCCIÓN.			1
METODOLOGÍA.			6
CAPÍTULO I.	EL CON	ITEXTO HISTÓRICO EN EL ORIGEN DE LA PEDAGOGÍA MEXICANA.	11
CAPÍTULO II.	LA ENS	EÑANZA OBJETIVA.	28
a) La c	oncepció	n de la Enseñanza Objetiva en pedagogos europeos.	32
b) La c	oncepció	n de la Enseñanza Objetiva en México.	38
CAPÍTULO III.	JOSÉ M	MANUEL GUILLÉ Y LA ENSEÑANZA OBJETIVA	47
CAPÍTULO IV.	ANÁLISIS DEL LIBRO DE JOSÉ MANUEL GUILLÉ		
	LA ENSEÑANZA ELEMENTAL (1877):		59
	a)	La intuición.	62
	b)	Desarrollo de facultades.	64
	c)	La observación.	65
	d)	La pregunta.	65
	e)	Concentración de la enseñanza.	68
	f)	Análisis, síntesis y comparación.	69
	g)	Aprendiendo a escribir.	75
	h)	Aprendiendo a leer.	81
	i)	Aprendiendo los números.	85
×0	j)	Memorizar para alimentar el alma.	88
	k)	El canto.	90
	i)	El rol del maestro.	91
CONCLUS	IONES	S ₊	102
BIBLIOGRAFÍA.			106

INTRODUCCIÓN

La pedagogía mexicana de la segunda mitad del siglo XIX tuvo aportaciones muy significativas para el desarrollo de la educación. Las escuelas primarias elementales, primarias rurales, primarias superiores y normales se vieron beneficiadas gracias a una etapa de consolidación por la que atravesó la instrucción oficial, producto de la pacificación del país, de una mayor estabilidad política y social y del continuo progreso de las nuevas teorías sobre la enseñanza. Todo ello sin dejar de considerar las leyes orgánicas de instrucción implementadas durante el gobierno de Benito Juárez que le dieron a la educación las tres categorías esenciales que posibilitarían llevar a cabo una educación a nivel nacional: libertad, gratuidad y obligatoriedad.

Por las razones anteriores este período tuvo gran auge, ya que como consecuencia de los planteamientos pedagógicos que se presentaron, los cuales venían provistos de las experiencias, reflexiones y críticas brindadas por conocidos personajes de este tiempo, quienes con su preocupación por la educación, la cultura, la instrucción y la enseñanza brindaron al sistema educativo mexicano de los fundamentos teóricos, metodológicos, de los planes y programas educativos que conformaron la incipiente educación pública nacional.

Para tal efecto, los pedagogos mexicanos "iniciadores de la teoría pedagógica" pensaron en la utilidad de contar con un método que además de integral se encargara de proponer soluciones adecuadas a los problemas planteados en torno a las necesidades reales que requería la enseñanza elemental y que iban desde considerar la mejor edad para comenzar los estudios primarios, la duración que se le dedicaría a estos, el tipo de edificio, el mobiliario escolar, etc. Al respecto, Tenti expuso que: "La educación mexicana no solamente es abordada desde el punto de vista ideológico-político de la obligatoriedad, la gratuidad, la

necesaria uniformidad, sino que es analizada en su propia especificidad pedagógica". ¹ Por tal motivo la Enseñanza Objetiva fue el método empleado y defendido que se propuso específicamente para la instrucción en las escuelas primarias del país.

La finalidad de la Enseñanza Objetiva consistía en enseñar a los niños por medio de objetos que se les mostraban para que aprendieran a hacer uso de todas sus facultades intelectuales, físicas y morales a través de los sentidos y la razón, de manera que el aprendizaje se diera en forma real, práctico y objetivo, ya que sólo así recibirían una educación verdaderamente integral.

La Enseñanza Objetiva intenta llevar al niño de un conocimiento concreto y particular a uno abstracto y general, además de que le hacía ver la ventaja que se conseguía al observar y experimentar todo hecho educativo. "La pedagogía positivista -dice Tenti- propone conciliar la teoría y la práctica. La abstracción y el concepto deben marchar a la par con la observación y la experiencia. La educación no consistirá ya en imponer una serie de preceptos a modo de verdades deducidas de algún principio de autoridad. El deber ser de las cosas será desplazado por el conocimiento de las verdades propias de los fenómenos naturales. La razón y la experiencia serán las herramientas básicas para producir el conocimiento". 2

Precursores de este método fueron los mexicanos Vicente H. Alcaraz y J. Manuel Guillé. Es de este último pedagogo que se ocupa la investigación que he realizado, por haber sido uno de los maestros más sobresalientes que proporcionó los fundamentos necesarios de la Enseñanza Objetiva practicada en México.

² Ibíd. p. 96.

¹ Tenti, Emilio. <u>El arte del buen maestro</u>. Editorial Pax México. México, 1988. p. 107.

J. Manuel Guillé abogó porque la enseñanza se llevara a cabo por medio del método objetivo, el que hacía que la observación fuera la base principal de todo conocimiento. La observación posibilitaba que entraran en actividad las facultades de los sentidos (en especial el de la vista y el oído) y las facultades intelectuales con la finalidad de alcanzar la perfección del discurso.

Por otra parte, Guillé fue uno de los maestros que más polemizaron sobre las ventajas de la Enseñanza Objetiva, la que fue motivo de grandes debates llevados a cabo en el Liceo Hidalgo -el centro científico-literario más notable durante esa época-, debido a que se encontraron con que algunos educadores erróneamente pensaban que el método de la Enseñanza Objetiva era una más de las materias del plan de estudios y no un método que servía de ayuda a todas las demás asignaturas, además de que se presentó la problemática en torno a la manifestación en contra de que médicos e ingenieros que no eran maestros normalistas estuvieran encargados de dar estas lecciones. 3

Con los conocimientos adquiridos, la experiencia obtenida durante su práctica magisterial y su amor por la niñez Guillé escríbió en 1877 el libro <u>La Enseñanza Elemental</u>, el cual sirvió de guía a los maestros para la adecuada introducción de la enseñanza objetiva en las escuelas primarias. Con esta obra pretendía que los niños aprendieran todo lo necesario de las cosas que tenían a su alrededor y pudieran desarrollar armónicamente sus facultades intelectuales, físicas y morales, pues sólo así se les facilitaría el conocimiento posterior de las letras y los números.

³ Alcaraz, Vicente H. <u>La Educación Moderna</u>. "Lecciones sobre Cosas", Tomo I, 2a. serie. Tipografía de Aguilar e Hijos. México, 1884. p. 13-21.

De ahí que la intención que conlleva el estudio de la obra de J. Manuel Guillé sea presentar los planteamientos didácticos y metodológicos que este autor encontraba pertinentes para el progreso de la enseñanza en la escuela elemental; examinar la concepción que tenía de la enseñanza objetiva y sus fundamentos, así como lo relativo a los conceptos de observación, intuición, desarrollo de facultades y análisis, síntesis y comparación; identificar la crítica a la enseñanza memorística y a los problemas educativos a los que pretendía dar solución mediante el empleo del método para la enseñanza objetiva; analizar la propuesta metodológica del autor para la enseñanza de la escritura y la lectura de caracteres manuscritos, de la lectura y la escritura de caracteres impresos, la aritmética, el canto, el dibujo y la recitación durante el primero y segundo grados, considerando para tal efecto los recursos didácticos que proponía, tales como: las actividades del maestro y del alumno, materiales, contenidos, técnicas, etc.; y, por último, dar a conocer la suficiente información acerca de su trayectoria pedagógica, ya que en la actualidad es poco conocida la gran labor educativa de este hombre al que tanto se le reconoció y leyó cuando vivió.

Por medio de esta investigación pretendo mostrar cómo Guillé con su didáctica y su método daba los primeros pasos para cambiar el método de la enseñanza memorística del sistema tradicional de la escuela lancasteriana que hasta 1869 4 se trabajaba todavía en la mayoría de las escuelas del país, por un procedimiento más natural y práctico que se basara en la intuición y que les permitiera a los niños aprender a relacionarse con su entorno.

De acuerdo al análisis que hice del texto <u>La Enseñanza Elemental</u> se puede advertir que los maestros que se valían de la enseñanza objetiva encontraban en ella la forma más sencilla y

⁴ Castellanos, Abraham. <u>Asuntos de Metodología General</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret, México, 1905. p. 31.

accesible de llevar el conocimiento a sus discípulos, de tal manera que con base en la observación y la intuición los niños podían ir haciendo las deducciones e inferencias correspondientes de las cosas que se les presentaban para su aprendizaje. Esto también tenía el propósito de evitar la memorización, ya que lo único que se conseguía con ella era que los discípulos aprendieran las cosas de manera temporal y sin tener verdadera conciencia de lo que estudiaban.

Las proposiciones anteriores fueron la razón por las que consideré que la obra de José Manuel Guillé necesariamente tenía que rescatarse y hacerse del conocimiento público, en especial, de todas aquellas personas a quienes nos interesa la historia de la pedagogía en México, debido a que sus aportaciones a la doctrina y teoría pedagógicas fueron muy significativas para el desarrollo del acontecer educativo y las que no han tenido en la actualidad la notable difusión que tuvieron en su tiempo.

La aportación que Guillé hiciera a la pedagogía, por consiguiente, no ha recibido el merecido enattecimiento por los logros que alcanzó en favor de la educación mexicana de mediados del siglo XIX, sobrada razón para hacerle un reconocimiento ulterior a través del rescate pedagógico del trabajo de este eminente maestro que con su perseverancia, amor y dedicación contribuyó a la formación de mejores profesores y estudiantes a lo largo de su vida magisterial.

METODOLOGÍA

En todo trabajo de investigación se requiere de un método que nos ayude a seleccionar la información con la que trabajaremos; clasificar y organizar las fuentes primarias y secundarias que nos permitan llevar a cabo el procesamiento de los datos con los que desarrollaremos nuestro documento; así como de planificar la indagación mediante la preparación de un cronograma que nos auxilie en las etapas del proceso de investigación.

Para ello, este trabajo lo realicé de acuerdo con el criterio y las aplicaciones de la metodología de la investigación histórica empleada por el historiador Ciro F. S. Cardoso 1, la cual requiere de una sistematización en el proceso de investigación que nos ayude a distinguir claramente cuáles son las partes de un todo dentro del período que se pretende estudiar; esto es, delimitar claramente la etapa histórica de nuestro estudio para poder proceder inmediatamente después a la revisión pormenorizada y ordenada de cada uno de los elementos o componentes del desarrollo histórico que nos interesa, de tal forma que se pueda analizar e interpretar la información de nuestra fase de estudio posteriormente.

De acuerdo con Cardoso a la función de buscar y reunir las fuentes necesarias para realizar una investigación histórica se le denomina "heurística" ². Por medio de la heurística y previo "al tratamiento de un tema cualquiera en historia, es preciso saber si hay documentos, cuántos son, y dónde están" ³, como consecuencia de que es la observación indirecta de los hechos históricos la que nos hablará sobre los acontecimientos, personas y procesos del pasado; todo ello a través de fuentes primarias como los documentos escritos,

¹ Cf. Cardoso, Ciro Flamarion S. <u>Introducción al trabajo de la investigación histórica</u>. Conocimiento, método e historia. Editorial Crítica. Barcelona, 1989.

² Ibid. p. 136.

³ Ibid.

principalmente, o los vestigios arqueológicos, monumentos, monedas, etc.

Un punto importante que nos recuerda Cardoso es que, como investigadores principiantes que somos, debemos resistimos a la tentación de abordar temas demasiado amplios y difíciles que escapen a nuestras posibilidades reales y que nos exijan, a lo mejor, muchos años de trabajo para llegar a hacer algo aceptable, aún en el caso de que trabajáramos en las más óptimas condiciones y contáramos con los recursos económicos, materiales y humanos: "Una tesis de licenciatura, por ejemplo, debe ser considerada como un ejercicio relativamente modesto de investigación, no como una ocasión de intentar solucionar los más graves dilemas teóricos o metodológicos de una disciplina. Es mucho más útil una monografía bien hecha ... acerca de un tema limitado, que un trabajo vasto y mal construido, en el que fácilmente se percibiría el contraste entre la pretensión desmedida y la realización mediocre". 4

Para tal efecto, durante la investigación el método histórico debe seguir dos pasos que son conducentes e indispensables: 5

a) El análisis y el procesamiento de los datos que contemplan:

 la revisión y la lectura de cada uno de los documentos que nos proporcionan los datos necesarios para la interpretación de las fuentes;

- la crítica (externa e interna) de las fuentes para el establecimiento de los hechos históricos.

b) La síntesis y redacción. La primera nos sirve para la reconstrucción de los hechos históricos

Ibid. p. 167.

⁵ Ibid. p. 181-188.

dentro de su mismo contexto, con la finalidad de emitir opiniones, reflexiones, juicios y presupuestos, pero ya desde un punto de vista particular. La redacción es el resultado de la investigación que se presenta por escrito en forma de texto, el cual debe contar con tres divisiones fundamentales: introducción, cuerpo del texto (con sus consabidas partes y capítulos) y conclusión.

Ahora bien, en todo trabajo de investigación que tenga la pretensión de comunicar algún tipo de conocimiento fundamentado según las reglas científicas, no basta con afirmar nuestras ideas u opiniones sino que, por el contrario, es necesario apoyarlas, de ahí que la función del aparato de erudición -fuentes y bibliografía- sea tan fundamental y valioso.

En la lista de fuentes y bibliografía se pueden utilizar todos los instrumentos de trabajo disponibles como son: listas bibliográficas, ficheros de bibliotecas, hemerotecas y archivos, bibliografías de obras anteriores sobre asuntos relacionados con la investigación, catálogos de documentos elaborados por archivistas, etc.

En toda investigación histórica normalmente se examinan tres tipos de fuentes que nos proveerán de la información necesaria: fuentes primarias manuscritas, fuentes primarias impresas y bibliografía. De éstas sólo fueron utilizadas las dos últimas, ya que no se encontraron fuentes con datos manuscritos para la consecución de este trabajo.

Se consideraron fuentes primarias impresas los documentos, libros, folletos, periódicos y revistas publicados en el mismo período estudiado o a veces posteriores, pero que tuvieron vinculación directa con el tema investigado y que se encuentran exclusivamente en acervos históricos por ser muy antiguos, originales y únicos.

Las fuentes secundarias son: toda la documentación bibliográfica en libros, diccionarios, antologías, obras de carácter teórico-metodológico y enciclopedias que versan sobre el tema estudiado o relacionado en alguna forma con éste. Algunas fuentes secundarias pasan a ser primarias por haberse basado en fuentes primarias escritas, no escritas (como son: templos, tumbas, monumentos, monedas, muebles, cuadros, etc.) o en testimonios voluntarios e involuntarios.

Las fuentes primarias consultadas para la elaboración de este trabajo de investigación se encuentran en:

- <u>La Enseñanza Elemental</u> de José Manuel Guillé y la "Introducción" a los <u>Artículos</u>

 <u>Pedagógicos del señor don Carlos A. Carrillo</u> de Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero

 localizados en la Biblioteca del Instituto Luis Mora.
- Los ejemplares de la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u> y el periódico <u>El Siglo Diez y Nueve</u> situados en el Fondo Reservado de la Hemeroteca Nacional de la UNAM.
- Las "Lecciones sobre Cosas" en <u>La Educación Moderna</u> de Vicente H. Alcaraz, <u>Asuntos de Metodología General</u> de Abraham Castellanos, <u>Maestros ilustres de México y lugares donde reposan</u> de Antonio Barbosa Heldt y los periódicos <u>El Educador Mexicano</u> y <u>La Escuela Moderna</u> ubicados en la Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" de la UPN.
- El <u>Curso de Pedagogía: Teoría y Práctica</u> e <u>Historia de la Pedagogía</u> de Gabriel Compayré encontrados en la Biblioteca de la Escuela Normal de Maestros.
- El <u>Tratado Elemental de Pedagogía</u> de Manuel Flores y el de Luis E. Ruiz son reproducciones

estenográficas de los originales publicados por la UNAM.

El resto de la bibliografía, las fuentes secundarias, se localizan en cualquier librería o biblioteca pública de nuestra ciudad.

A continuación se encontrará el desarrollo del trabajo de investigación sobre José Manuel Guillé y la Enseñanza Objetiva (Análisis del libro La Enseñanza Elemental) preparado para ser presentado como tesina, la cual consta de introducción, cuatro capítulos, conclusiones y bibliografía.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL ORIGEN DE LA PEDAGOGÍA MEXICANA

Después de haber derrotado el Partido Reformista al Imperio de Maximiliano en 1867, se inició en México un nuevo período histórico al que sus propios ideólogos llamaron "República Restaurada" (1867-1876).

Con el triunfo de la República el presidente Juárez se encargó de ordenar la administración pública del gobierno federal, así como de planificar todo lo relacionado con el ámbito educativo, iniciándose de esta manera la etapa de estructuración y consolidación de la pedagogía institucional.

Con las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública de 1867 y 1869 se logró organizar por primera vez la enseñanza, aún cuando dichas leyes, en particular la Ley de 1869, tuvo jurisdicción sólo en el Distrito Federal su influencia fue nacional, lo que permitió se convirtieran en modelos de legislación educativa para los demás Estados de la República.

Ante la inminente transformación del sistema político del país, la única corriente que aportaba una solución integral y un proyecto social fue la "liberal", la cual era partidaria del capitalismo. Fue así como el positivismo "...fue traído a nuestro país para servir los intereses de una nueva clase social; pero estos intereses cambiaron, siendo menester adaptar las ideas del positivismo a los nuevos intereses; ...".

El Partido Liberal se propuso reformar a México en los aspectos político, social, económico y

¹ Zea, Leopoldo. <u>El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia.</u> Fondo de Cultura Económica. México, 1988. p. 51.

cultural en vista de la confianza y tranquilidad que se respiraba en ese momento, estabilidad que parecía indicar que las condiciones políticas y sociales permitirían la reconstrucción y modernización del país bajo el amparo de la Constitución, la cual había sido la razón de lucha y era la clave para la felicidad, seguridad, paz y progreso de los mexicanos. Al respecto, Gabino Barreda señalaba que "... el interés de la sociedad, de la nación, es el progreso, esta evolución exige un orden material y la función del Estado no debe ser otra que la de dirigir dicho orden". ²

La libertad se convirtió también en el medio por el que se alcanzó el pleno fortalecimiento de los diversos planes, leyes y reglamentos educativos, los que posibilitarían el progreso y una vida independiente basada en el orden social; de ahí la necesidad de contar con un sistema educativo normado por las necesidades que el país afrontaba en ese momento, en donde los ciudadanos fueran educados para comprender el sentido de la justicia social, el sentido cívico y político esencial para el funcionamiento de las instituciones, así como conseguir un sentido mayor de responsabilidad que permitiera la modernización del país. Por tales razones, la planificación educativa se fundamentó en la filosofía positivista, la cual "es la única que podía hacer posible el orden, porque los supuestos en que se apoyaba no podían provocar el desorden, ya que estaban al alcance de cualquier hombre que desease comprobar la verdad, al alcance de todos los mexicanos; era la única que estaba capacitada para ofrecer a éstos un fondo común de verdades por medio del cual fuese posible el orden social y el bienestar de todos los mexicanos". 3

Ahora bien, dado que la riqueza significó para la burguesía el principal e indispensable

² Barreda, Gabino citado por Salvador Martínez de la Roca en: "Estado, educación y hegemonía en México", antología de la Universidad Pedagógica Nacional: <u>El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos 1857-1920</u>. UPN, 1991. p. 195.4

³ Zea, Leopoldo. Op. cit. p. 133.

instrumento del progreso, el positivismo representado por Barreda surgió entonces como un instrumento adecuado para establecer el orden liberal. Esta fue la razón por la que Barreda adoptó el lema del filósofo francés Augusto Comte: "Amor, orden y progreso" y lo modificó para su adecuación al entorno político y social mexicano por el de: "Libertad, orden y progreso".4

Así fue como desde que se inició la lucha política entre los liberales y los conservadores se llevaron a cabo debates sobre el proyecto educativo y en relación a la posición que el gobierno liberal adoptaría con respecto al control que ejercía aún la Iglesia en el sistema educativo del país. Mora insistía en sus discursos que: "Lo primero que exige la nueva educación es un divorcio de la religión. La educación debe ser laica, debe formar hombres ciudadanos y no teólogos. La educación del progreso insiste en que ésta salga del monopolio que ejerce el clero". 5

En el aspecto educativo, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867, promulgada por el presidente Juárez, se declaraba que la educación elemental en México tenía que ser: obligatoria, gratuita y laica. Para tal efecto, encomendó a su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, nombrara una comisión que emprendiera dicha tarea. Los integrantes principales en esta comisión fueron: "los hermanos Díaz Covarrubias (el ingeniero Francisco y el licenciado José), los doctores Pedro Contreras Elizalde e Ignacio Alvarado (uno a punto de convertirse en yerno de Juárez y el otro, su médico de cabecera) y el licenciado Eulalio M. Ortega, defensor de los jefes imperialistas apresados en Querétaro. Además, Leopoldo Río de la Loza (1807-

1 lbid., p. 69.

Mora, José María Luis citado por Gustavo Alberto Valenzuela Escobar en: "El liberalismo ilustrado del Dr. José Ma. Luis Mora" en antología de la Universidad Pedagógica Nacional, op. cit. p. 238.

1876), ilustre químico, el licenciado Agustín Bazán y Caravantes, colaborador de Martínez de Castro (1825-1880) en la Secretaría de Justicia y futuro maestro de la preparatoria, el licenciado Antonio Tagle, último director del Colegio de S. Ildefonso y primero de la nueva escuela de jurisprudencia y el doctor Alfonso Herrera (1838-1901) joven y sabio naturalista". 6

Meneses también señala que Gabino Barreda tardó aproximadamente un mes más en integrarse a la Comisión; sin embargo, desde su incorporación a ésta su presencia fue de gran importancia porque Barreda "aceleró y afinó los trabajos iniciales, le imprimió el ideario positivista, -común denominador del grupo- y el sentido práctico y adaptable a la realidad mexicana" 7, además de que "con destreza consumada, condujo los debates por el sendero ideológico que la comisión se había trazado, hasta la creación de la preparatoria. De ahí que se le atribuyera casi por entero la paternidad del proyecto, y se hablara de la *ley Barreda*". 8

Con esta Ley se pretendió modernizar la educación y colocarla al mismo nivel que tenían, por sus avances pedagógicos, algunos países de Europa. Para ello, se elaboraron diversos planes de enseñanza que formarían a los alumnos de manera integral, asimismo, se comenzó a dar a la educación un carácter nacionalista, lo cual involucró a los maestros y logró se preocuparan por escoger de entre los libros propuestos para la primaria aquéllos escritos por mexicanos que contaran con un método más práctico que facilitara la uniformidad en la instrucción.

Cabe recordar que tanto los planes y las orientaciones pedagógicas para modernizar la

⁶ Meneses Morales, Ernesto. <u>Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911</u>. Editorial Porrúa, S.A. México, 1983. p. 168.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

educación siempre estuvieron influenciados por la filosofía del positivismo, ya que con estas ideas se podía organizar un verdadero y sólido sistema de educación popular que fuera el más eficaz instrumento para la reforma social que se quería llevar a cabo en ese momento. 9 Para poder cumplir con esos propósitos la educación en general debía atender tres principios esenciales, los cuales se dividieron en tres etapas a atender:

la. etapa: Educación Intelectual.- Estaba dirigida al desarrollo de la inteligencia. El fin material de la enseñanza era la transmisión de conocimientos.

2a. etapa: Educación Física.- Tenía por objeto el desarrollo y la salud del cuerpo. El fin formal de esta enseñanza era el desarrollo de las facultades físicas.

3a. etapa: Educación Moral.- Enseñaba al hombre a practicar lo bueno, lo justo y lo honesto en todo momento de su vida. El fin ideal de esta enseñanza era la educación ética y estética.

Castellanos escribió para referirse a la Pedagogía Moderna que: "... con la reforma filosófica iniciada por el Barón de Verulamio, las ciencias de observación tomaron nuevas vías, y la educación, la más delicada de todas, no pudo eximirse de la benéfica influencia, ni podría ser de otro modo. En el siglo XVIII, Rousseau predicó los principios de una nueva educación, dándole importancia suma al desarrollo de facultades antes que á (sic) la transmisión de conocimientos.- Pestalozzí, á (sic) principios del siglo XIX, puso en práctica los ideales de Rousseau, y probó en los bancos de la escuela la superioridad infinita de la doctrina de formar inteligencias sobre aquella que almacena saber.- Además, tanto Rousseau como

⁹ Cf. Zea, Leopoldo. Op. cit. pp. 122-131.

Pestalozzi, estaban convencidos de que era necesario FORMAR EL CORAZÓN (sic) de los educandos... De este modo se realiza el ideal supremo de toda educación completa: forma al individuo para la felicidad por el camino del bien". ¹⁰

A esto fue a lo que se llamó "Educación Integral" y a la que se le dio tanta importancia debido a que perseguía la finalidad de proporcionar al alumno una educación lo más amplia posible, que no descuidara ninguno de los aspectos en la formación del ser humano. Esta fue la razón por la cual a la primera pedagogía se le consideró integral, ya que al mismo tiempo que cuidaba que el estudiante, antes meramente receptor porque utilizaba únicamente la facultad de memorizar una serie de contenidos, "es ahora un estudiante activo, que utiliza su razón y su entendimiento en el aprendizaje de un método" 11. De este modo, se comenzaba a priorizar la necesidad de una educación integral que tomara en cuenta la naturaleza física, intelectual y moral del niño.

Barreda era, sin lugar a dudas, partidario de este modelo de enseñanza integral u objetiva - como se le denominó más tarde-; postulado pedagógico que también provenía de la filosofía del positivismo: "La pedagogía positivista y la enseñanza objetiva comienzan a proponer un estilo pedagógico, donde lo que se inculca ya no es sólo la cultura como hecho consumado, sino el método o los instrumentos que en la época se consideraban como los más adecuados para producir el saber". 12 Este planteamiento científico de la pedagogía condujo a que la enseñanza ya no se basara exclusivamente en aquella relación simple en la que se imponía directamente un determinado conocimiento, sino que proponía la introducción y la aplicación del método científico-experimental -razón más observación- en

¹⁰ Castellanos, Abraham. <u>Asuntos de Metodología General</u>. Libreria de la Vda. de Ch. Bouret. México, 1905, pp.

⁷⁴⁻⁷⁵

Tenti, Emilio. El arte del buen maestro. Editorial Pax México, México, 1988. p. 97.

¹² Ibid.

la práctica educativa, la cual debía de estar debidamente ordenada conforme a un plan y reglas específicos necesarios para lograr el fin verdadero de la educación, el cual no tenía como objetivo únicamente instruir.

En el marco de lo social lo que se pretendía era que a través de la educación se llegara al bienestar común, igualando las conciencias para terminar con los desórdenes sociales, los cuales tenían su origen en la ignorancia y en la incultura. De ahí que el objetivo era llegar al estado positivo, en donde el Estado sería el promotor de un sistema educativo que uniformara las conciencias, ya que sólo a través de la uniformidad se podía llevar el orden a la sociedad: "... una educación, repito, emprendida sobre tales bases y con sólo el deseo de hallar la verdad... no puede menos de ser, ... el más seguro preliminar de la paz y del orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y, por lo mismo, uniformará las opiniones hasta donde esto es posible... El orden intelectual que esta educación tiende a establecer es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester". 13

La Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal del 15 de mayo de 1869 modificó algunos aspectos de la Ley de 1867, entre otros dejó asentados los nuevos ordenamientos que regirían la instrucción primaria:

- "1) Establecer una amplia libertad de enseñanza.
- 2) Facilitar y propagar cuanto sea posible la instrucción primaria y popular.
- 3) Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y naturales.
- 4) Conservar y perfeccionar para la enseñanza secundaria la instalación fundamental de

¹³ Barreda, Gabino citado por Salvador Martinez de la Roca. Op. cit. p. 196.

las escuelas especiales" .. 14

Sin embargo, Meneses señala que: "Un examen cuidadoso de la ley -de 1869- no revela cambios sustanciales, a no ser algunos en el plan de estudios de la preparatoria ..." . 15

Con las Leyes Orgánicas de Instrucción el gobierno liberal pretendía difundir la ilustración en el pueblo de México, de forma que se le educara en el orden social para el bienestar común, como ya se ha visto, además de que se pensaba, por primera vez, en un sistema que uniformara la enseñanza, en especial la de la escuela primaria, que era a la que podía aspirar la población en general y la cual podría proporcionar los medios para mejorar la situación de cada individuo.

Hay que reconocer entonces que la presidencia de Juárez benefició enormemente al sistema educativo nacional. Durante su administración se promulgaron las dos leyes orgánicas de instrucción (1867 y 1869) las cuales reglamentaron:

- a) la escuela primaria;
- b) la escuela preparatoria fundada e institucionalizada por Barreda;
- c) la Normal para niñas de secundaria que estuvieran interesadas en la enseñanza de las primeras letras; y,
- d) las escuelas de estudios superiores.

15 Meneses M., Ernesto. Op. cit. p. 188.

¹⁴ Iglesias, José M. citado por Ernesto Meneses Morales. Op. cit. p. 188.

Se redactaron tres memorias (Martínez de Castro, 1868 ¹⁶; Iglesias, 1869 ¹⁷; Iglesias, 1870 ¹⁸); por otra parte, se reiteró el compromiso del gobierno federal para ofrecer la enseñanza primaria junto con los municipios; y, se publicaron las obras de Antonio P. Castilla (1871) y de Eugenio Rendú (1868).

De la obra de Rendú (1868) hay que decir que en ella hizo especial énfasis por la educación de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre mediante el empleo de la enseñanza objetiva propuesta por Pestalozzi. La importancia del Manual de la enseñanza primaria... ¹⁹ de este autor radicó en que se convirtió durante mucho tiempo en el libro de consulta que los maestros de las escuelas lancasterianas debían estudiar y seguir para el mejor empleo del método, para la correcta observación de las reglas en la distribución del tiempo, así como del modo de dar a cada lección un carácter de utilidad práctica y de elevación de los principios morales. Igualmente instruía a los maestros sobre la organización general de la escuela, la disciplina, la enseñanza, las disposiciones legislativas, los deberes del instructor y el material.

Martínez de Castro, Antonio. Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión. Imprenta del Gobierno en Palacio. México, marzo de 1868, citada por E. Meneses, op. cit. p. 729.

17 Iglesias, J. Ma. Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión. Imprenta del Gobierno en Palacio. México, noviembre 15 de 1869, citada por E. Meneses, op. cit. p. 729.

¹⁸ Iglesias, M. Ma. <u>Memoria de Justicia e Instrucción Pública que el secretario del ramo presenta al Congreso de la Unión</u>. Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José María Sandoval. México, octubre 8 de 1870, citada por E. Meneses, op. cit. p. 729.

Rendú, Eugenio. Manual de la enseñanza primaria para uso de los instructores, de los directores de las escuelas normales, de los inspectores, de los delegados cantonales, de los curas y de los corregidores, etcétera. (Traducido por M. Baz). Imprenta del Colegio de Tecpan. México, 1868, citado por E. Meneses, op. cit. p. 692.

Antonio P. Castilla en 1871 comenzó a publicar el semanario didáctico <u>La Voz de la Instrucción</u> 20, del que era fundador, redactor y editor propietario. Este periódico estaba dividido en tres secciones:

- I. Sección Oficial, donde se publicaban las leyes de instrucción;
- II. Sección Facultativa, dedicado exclusivamente a Pedagogía General; y,
- III. Sección de Anuncios.

"Como periódico esencialmente didáctico, trató con extensión y según el criterio de la época, el "sistema simultáneo", el "sistema mutuo", el "sistema mixto" y "métodos especiales de enseñanza", donde, en cuatro extensos capítulos, se refiere á (sic): I. Ideas generales. II. Escuelas Normales. III. Organización de las Escuelas Normales; y IV. Vigilancia de las escuelas". 21

Antonio P. Castilla fue uno más de los educadores preocupado por la teoría del método, del que pensaba era una de las cuestiones principales que debía cuidar el profesorado mexicano, de ahí que considerara al método como "el camino, el medio más pronto y fácil que nos conduce á (sic) realizar una cosa útil, y conforme á (sic) un fin propuesto y determinado". ²² De ahí que a los procedimientos especiales para realizar su fórmula general del método los dividiera en: Método analítico o de descomposición y Método sintético o de recomposición, los que unidos por su utilidad pasaron a formar el Método compuesto ó de substitución (Método analítico-sintético), el cual proporcionaba los recursos para utilizar el análisis y la sintaxis alternativamente.

²⁰ Castilla, Antonio P. <u>La Voz de la Instrucción</u>. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales. Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria México, 1871, citado por E. Meneses, op. cit. p. 679.

²¹ Castellanos, Abraham. Op. cit. pp. 38-39.

²² Castilla, Antonio P. citado por Abraham Castellanos. Op. cit. p. 39.

Al respecto, Castilla afirmaba que: "Estos tres principios son el fundamento ó clave principal de todos los métodos conocidos. Con el auxilio de cualquiera de ellos, ó de todos á la vez, se crean otros para determinados objetos. A estos tres principios se les ha denominado de investigación, de demostración y de comprobación". ²³

Sin embargo, para lograr el fin de la enseñanza era necesario hablar, interrogar, preguntar, responder, narrar y ejecutar; para ello elaboró una segunda subdivisión de su concepción general de Método. Las fórmulas independientes secundarias que se ocuparían de cada uno de estos aspectos fueron los siguientes métodos:

- I. Método Acromático o recitativo.
- II. Método Erotemático o interrogativo.
- III. Método Catequístico o interlocutivo.
- IV. Método Narrativo.
- V. Método Racional (se acompaña del análisis y de los razonamientos propios).
- VI. Método Popular (si la enseñanza era práctica o intuitiva).

En México defendió el modo mixto bajo el nombre de simultáneo, que consistía en: "formar distintos grupos ó secciones de niños según su grado de instrucción, hacerles leer, escribir y recitar el mismo maestro, sucesivamente por secciones, de modo que la lección dada á uno, la escuchen y aproveche á todos los discípulos de la misma sección". ²⁴ Asimismo, se ocupó de los problemas relacionados con las escuelas normales lancasterianas, de los "Métodos especiales de enseñanza" y de las condiciones que debían llenar los aspirantes a

²³ Ibid. p. 40.

²⁴ Ibid. p. 39.

maestros, todos ellos tratados en extensos capítulos denominados:

- Ideas generales;
- II. Escuelas Normales:
- III. Organización de las Escuelas Normales; y,
- IV. Vigilancia de las escuelas.

En su obra <u>La perta de la juventud</u> ²⁵ ofrece lecciones de religión y moral conforme al Método Catequístico, en donde le asigna a la mujer un papel muy importante en la sociedad; como consecuencia de ello se hace necesario que asista a la escuela primaria y continúe sus estudios en "escuelas profesionales" que deberían ser establecidas para su formal educación, tema que es abordado en el libro tercero y que está dedicado especialmente a la educación de la mujer, de quien se expresa en la siguiente forma: "...cuando niña, es el encanto de sus padres; cuando joven, es la delicia de la sociedad; cuando esposa, es un elemento de progreso y de ventura, y cuando madre es la dicha de sus hijos y el núcleo del porvenir ...", de ahí la necesidad de establecer "escuelas profesionales para que la mujer digna y capaz pueda entrar en posesión de muchos derechos que el hombre, sin saber por qué razón, los ha considerado exclusivos de su ser". ²⁶

Para 1870, México había ya dado los primeros pasos hacia un régimen democrático, había surgido una conciencia de nacionalidad y la educación era considerada la panacea que resolvería el cúmulo de conflictos políticos, económicos y sociales. La filosofía positivista había ya madurado en el pensamiento liberal de los educadores mexicanos, lo que trajo

⁶ Castilla, A. P. (p. 104) citado por E. Meneses, op. cit. p. 192.

²⁵ Castilla, Antonio P. <u>La perla de la juventud o lecciones de religión y moral</u>. Imprenta y Libreria de la Enciclopedia de Instrucción. México, 1871, citado por E. Meneses, op. cit. pp. 191, 192 y 679.

consigo que los interesados en esta materia volvieran a replantearse la problemática sobre cuál era la mejor manera de conducir la enseñanza, ahora ya concebida como concreta y objetiva, que elevara los principios, las leyes y las reglas de un método eficaz al verdadero propósito de la educación.

De conformidad con el nuevo orden social, la educación positivista se presentó entonces como un intento de formar hombres prácticos en busca del progreso, en lugar de idealistas que en la práctica nada sabían de la realidad. Durante esta década los principios liberales de una educación laica, gratuita y obligatoria caminaron paralelamente con el método de enseñanza que establecía la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico e intelectual de los educandos. "El ideal educativo de Barreda comenta Zea- empezaba a dar sus frutos, los mexicanos iban sintiéndose unidos en un nuevo terreno, el de la ciencia práctica, la ciencia positiva. La ciencia, como instrumento para dominar a la naturaleza, se ofrecía a los mexicanos llena de posibilidades, que estaban, además al alcance de todos". 27

Fue así que esta época se caracterizó por la trascendencia que políticos y pedagogos mexicanos le dieron a la necesidad de contar con una teoría y un método pedagógico que le hablara al alumno de las cosas antes de las palabras, para que a partir de ellas pudiera ir infiriendo los conocimientos que podía ir aprendiendo. Este método recibió en México el nombre de Enseñanza Objetiva.

José Díaz Covarrubias, Secretario de Justicia e Instrucción Pública durante el período del 1o. de diciembre de 1872 al 18 de noviembre de 1876, en su Memoria de 1873 afirmaba: "Hay una técnica de enseñanza muy de acuerdo con el progreso de las ciencias positivas: las

²⁷ Zea, Leopoldo. Op. cit. p. 288.

lecciones sobre las cosas. Su característica estriba en adiestrar el entendimiento, enseñándolo a investigar y reflexionar de un modo lógico. Esta técnica de enseñanza evita o descarta las explicaciones verbales y prolijas de una parte, y de otra, presenta los objetos mismos usados por el hombre en la vida civilizada, explica su origen, cualidades, utilidad y aplicaciones, así como las transformaciones sufridas por dichos objetos para servir a los seres humanos. Un hombre educado con esta técnica tendrá nociones exactas de las cosas". 28

Díaz Covarrubias basaba la implantación de la enseñanza objetiva en las obras de Comenio 29, Pestalozzi 30 y Calkins 31, quienes insistieron en la necesidad primera de educar las facultades intelectuales, lo que implicaba dar el conocimiento al alumno con el propósito de ponerlo en aptitud de adquirir otros nuevos por sí mismo, todo ello mediado por la observación, la cual era la base de todo conocimiento. Sólo así el verdadero conocimiento era posible, pues no se dejaba a la imaginación del niño lo que él mismo podía mirar, de tal forma que la educación siempre debía ir de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de los hechos a las causas, esto es, ir paulatinamente de las ideas a las reglas.

Se puede apreciar cómo desde comienzos de los setenta se hacía patente la urgente necesidad de llevar educación a todos y cada uno de los rincones del territorio nacional. La escuela lancasteriana ya no representaba la mejor opción, la escuela moderna requería de métodos y técnicas que influyeran armónicamente en el espíritu infantil de los educandos, porque ya se veía en una clase de la escuela lancasteriana que: "El espíritu del niño

Díaz Covarrubias, José. Memoria que el encargado de la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión, en septiembre 15 de 1873. Cumpliendo con lo prevenido en el artículo 89 de la Constitución. Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José Ma. Sandoval. México, 1873, citada por E. Meneses, op. cit. p. 249.

²⁹ Cf. Comenio, J. A. <u>Didáctica Magna</u>. Editorial Porrúa, S.A. México, 1991, p. 105.

³⁰ Cf. Pestalozzi, J. H. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Carta sobre la educación de los niños. Libro de Educación Elemental, Editorial Porrúa, S.A. México, 1976. p. 95.

³¹ Cf. Calkins, N. A. "Manual de Lecciones sobre Objetos para padres y maestros". Naturaleza y fines del sistema objetivo en la revista La Enseñanza Objetiva. Tomo II, núm. 2. México. 10 de enero de 1880.

cohibido, y muerta la espontaneidad, la iniciativa, y por lo mismo, todo lo que al presente significa educación propiamente dicha. Una escuela de esta naturaleza, tenía, por fuerza ineludible, que ser puramente mnemónica, y, por ende, imperfecta. Agregábanse á (sic) este suplicio mecánico el suplicio injustificado, irracional de los duros castigos de la palmeta y la disciplina, aplicados por la sentencia del monitor, de este pobre niño que también no sabía discemir el bien del mal, lo justo de lo injusto". 32

A partir de ese momento se hizo prioritario realizar una completa y urgente reforma escolar, para ello se decretaron una serie de leyes y reglamentos que normaron la instrucción primaria, entre los que se encuentran: 33

4 de abril de 1873 la Ley Orgánica de Instrucción Pública de Veracruz.

25 de julio de 1873 Proyecto de Reforma de la Instrucción Primaria en las Escuelas Municipales de México.

14 de agosto de 1873 Proyecto de la Obligatoriedad de la Instrucción.

22 de oct. de 1875 Proyecto de la Escuela Nacional de Profesores para las Escuelas

Públicas Primarias y Secundarias Elementales.

13 de dic. de 1875 Proyecto sobre la Instrucción Obligatoria.

30 de dic. de 1877 Reglamento para las dotaciones de los establecimientos de

Instrucción Pública.

28 de feb. de 1878 Reglamento para las Escuelas Primarias para niñas y Secundarias

de niñas.

12 de enero de 1879 Decreto del Gobiemo: Reglamento de las Escuelas Nacionales

Primarias para niños.

³² Castellanos. A. Op. cit. pp. 26-27.

³³ Cf. Meneses M., Ernesto. Op. cit. pp. 723 y 738.

15 de sept. de 1879 Secretaría de Justicia: Bases para el establecimiento de Academias de Profesores de Instrucción Primaria.

31 de enero de 1880 Decreto del Ejecutivo: Se reforman varios artículos de la ley Instrucción Pública.

21 de abril de 1881 Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.

así hasta llegar al primer Congreso Higiénico-Pedagógico del 21 de enero de 1882, cúspide de la grandiosa tarea realizada con el propósito de analizar y solucionar la problemática teórica y práctica de la educación: "En teoría, el Congreso Higiénico-Pedagógico cierra el período histórico de la evolución escolar desde 1870 y representa los ideales de toda esa generación de maestros que buscaba el conjunto de doctrinas, ya en pleno desarrollo práctico en los países europeos". 34

Uno de los ilustres pedagogos de este tiempo que se distinguió por su preocupación en la materia educativa y por encontrar el método y la didáctica pedagógicos que le dieran a la educación alternativas diferentes para llevar a cabo el proceso de la enseñanza-aprendizaje de forma más rápida y efectiva fue, sin lugar a dudas, **José Manuel Guillé**.

José Manuel Guillé, como uno de los iniciadores de la teoría pedagógica en México junto con Vicente H. Alcaraz ³⁵, llevó a la práctica la doctrina de la enseñanza objetiva, con la cual le dio al método de enseñanza la importancia crucial que éste tenía para la instrucción en las escuelas primarias, de manera que ahora se prepararía a los discípulos de acuerdo

³⁴ Castellanos, A. Op. cit. p. 56.

³⁵ Cf. Larroyo, Francisco. <u>Historia comparada de la educación en México</u>. Editorial Porrúa, S.A. México, 1979. p. 265 y 290.

con una conveniente educación formal, pero que además esta educación por ser integral estaría relacionada con el proceso de unificación nacional por el que se venía luchando desde la República Restaurada.

En relación a la Enseñanza Objetiva que propuso Guillé a los maestros de las escuelas primarias, Tenti señala que: "Esta corriente de pensamiento otorga importancia al método de enseñanza, con lo cual contribuye a afirmar la idea de una pedagogía como ciencia y no como un mero arte o habilidad práctica. La influencia del positivismo fue tal que para Larroyo 36, por ejemplo, la vigencia de esta corriente de pensamiento "fue el origen en México de la teoría pedagógica, pues hasta entonces la educación en la República sólo había registrado hechos importantes de políticas educativas y de mera práctica docente" ". 37

La pedagogía positivista fue el factor clave para llevar el orden social y moral que garantizó el progreso nacional, de ahí que Meneses dictaminara que: "Al creciente afán de progreso respondió la modernización de la escuela, realizada en el régimen porfiriano, pero debida a la labor de sus antecesores -Juárez y Lerdo-... Ésta comprende: 1) la de los ministros de instrucción; 2) la filosofía de los grandes intelectuales como Barreda; 3) la obra de los pedagogos J. Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz; y 4) la difusión de nuevas ideas mediante periódicos y revistas de educación. De esa guisa se preparó el terreno para las importantes transformaciones efectuadas posteriormente en materia educativa". 38

³⁶ Ibid, p. 265.

³⁷ Tenti, E. Op. cit. pp. 95-96.

³⁸ Castellanos, A. Op. cit. pp. 41-56, citado por E. Meneses, op. cit. p. 265.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA OBJETIVA

Pedagogos y educadores europeos y mexicanos hablaron de la Enseñanza Objetiva como la forma de enseñar a los niños por medio de los objetos, de ahí que a este método procedimiento o sistema como también se le llamó- encontrara en las Lecciones de Cosas, Lecciones sobre Cosas o Lecciones sobre Objetos la fórmula ideal para lograr una verdadera enseñanza.

En Francia se le conoció como el Método Natural 1, debido a que a través de éste se podía interpretar sin esfuerzo alguno a la naturaleza. El fin que se proponía era hacer que todas las fuerzas del niño contribuyeran a su propio desarrollo, considerando para ello los sentidos como los medios de percepción y los instrumentos de acción que permitirían ejercitar todas sus facultades, ya que el niño no adquiría el conocimiento de lo que le rodeaba sino por medio de los sentidos, pues por medio de ellos las nociones del mundo real penetraban en su cerebro llevando a su alma la sustancia de las ideas. Por lo mismo, las impresiones recibidas por varios sentidos a la vez eran las que mejor se fijaban en su mente, haciendo el conocimiento más claro y perfecto.

El Método Natural se caracterizaba por dar nociones progresivas de las cosas útiles de acuerdo con la inteligencia de los niños; por enseñarles y hacerles comprender los primeros objetos de conocimiento que debían aprender y por relacionar cada tema de enseñanza, a medida que iban creciendo, con sus facultades físicas e intelectuales.

¹ Cf. Gabriel Compayré, <u>Curso de Pedagogía: Teoría y práctica</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret. México, 1920. pp. 72-78.

Era así como la enseñanza debía llegar a la inteligencia por medio de los sentidos, ya que a la edad infantil no había otro medio más adecuado para instruir a los niños. Se requería, por tanto, que el niño viera con sus ojos y tocara con sus manos para que pusiera en práctica todos sus sentidos como los medios de investigación que le había concedido la naturaleza para su beneficio y entendimiento propios.

De esta manera, al poner en juego sus sentidos en el niño se iba despertando su natural curiosidad, pues se iban mezclando en todos los ejercicios la animación y el atractivo, y se conseguía que sus instintos de movimiento -con tendencias a la libertad que hay en el fondo de todo pequeño- se fueran convirtiendo en auxiliares de sus maestros y no se transformaran éstos en sus enemigos.

Ahora bien, a este método natural y sensibilizador se le llamó en México Enseñanza Objetiva, debido a que las Lecciones sobre Objetos valían más que todos los otros modelos de enseñar. Este método o sistema, como se le denominaba en nuestro país a mediados del siglo XIX, no era sólo un sistema que estaba sustentado en principios, pues su propósito no era únicamente dar reglas para ser aplicado en las diversas asignaturas, lo cual era imposible ya que había que tomar en cuenta la finalidad y los objetivos perseguidos en cada grado escolar, además de que se debía considerar, como ya se dijo, la edad, la capacidad intelectual y las circunstancias especiales de cada uno de los alumnos. Por hacer una comparación, un ejemplo de ello sería el procedimiento que siguen los médicos, ellos tienen principios fijos para diagnosticar las enfermedades, sin embargo, prescriben los medicamentos de acuerdo al estado de salud y físico del paciente.

En la Enseñanza Objetiva había que presentar al niño las cosas, hacerles conocer primero los objetos materiales para después hablarles de sus nombres y de sus cualidades. Como ya M.

Spencer alguna vez lo expresara: "La observación precede a la reflexión; lo concreto viene antes que lo abstracto" ².

Por lo tanto, en la Enseñanza Objetiva se debía enseñar al niño divirtiéndolo, explotando su curiosidad y obligándolo a pensar y a razonar. Para ello, los maestros debían dejar a un lado los textos para convertirse ellos mismos en el libro viviente que los niños podrían seguir.

De ahí que las primeras lecciones que un niño recibiera en la escuela debían ser conversaciones de una clase sencilla, que despertaran al mismo tiempo su espíritu y el hábito de la observación, educándolo a la vez en el uso del lenguaje. Este trabajo debía ser anterior al conocimiento que se le diera después de las formas, colores, números y palabras escritas.

El tema sobre el cual el niño manifestara mayor interés era el que debía ser objeto de las primeras conversaciones, lo que indicaba el punto del que se habría de partir para llevar la primera instrucción, de tal manera que según se iban adelantando las lecciones el interés sobre cada tema en particular era la clave para continuar con el estudio de otros asuntos que estaban relacionados con el primero.

En estas clases debía tenerse mucho cuidado de ir escogiendo primero aquellas cosas que les eran familiares a los niños y nunca tratarles temas que estuvieran fuera del alcance de sus inteligencias. Debía seguirse este sistema durante varios días y gradualmente ir profundizando en el tema, acostumbrando a los niños a la observación constante, pero

² Spencer, H. citado por G. Compayré en <u>Historia de la Pedagogía</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret, México, 1914. p. 462.

teniendo siempre en cuenta su progreso. De esta forma se lograba hacer que los niños adquirieran una idea exacta de todos los objetos comunes que los rodeaban.

Estos ejercicios eran adecuados principalmente para los niños que aún no sabían leer ni escribir y podían trabajarse con gran provecho en las mismas lecciones de lectura y escritura que se les darían más adelante. Era por ello muy importante enseñar a los discípulos a pensar rápidamente y a hablar apropiadamente en el lenguaje correcto.

Entre las percepciones primarias se encontraban las de forma, color, sonido, número, tamaño, movimiento, gusto y temperatura. Cada una de estas percepciones debía recibir la atención correspondiente; sin embargo, ninguna de ellas era tan adecuada para enseñar a los niños como la forma, ya que por ella podían distinguir todo cuanto veían dentro o fuera del salón de clases. Por medio de la forma aprendían a observar con cuidadosa atención y exactitud las propiedades que distinguían a los objetos. La idea de forma podía ser representada por medio de descripciones y definiciones claras y sencillas lo que la hacía ser objeto de la primera instrucción, así como el medio ideal para propiciar el hábito de la observación exacta.

La observación, la comparación y la agrupación eran las propiedades de la educación que perfeccionaban el conocimiento y no únicamente la mera repetición de formas. Por consiguiente, debía hacerse al niño observar, enseñarle a comparar, ejercitarle en resolver y acomodar, invitándole para que detallara lo que veía y lo que hacía.

De lo anteriormente explicado se comprende la importancia que tenían las lecciones de cosas aplicadas por medio del método para la Enseñanza Objetiva, el por qué debían darse de modo especial y ser adaptadas a las facultades intelectuales de cada uno de los niños,

tomando en cuenta invariablemente su edad, de forma que se pudiera ir estimulando, cada vez con mayor rapidez y exactitud, la observación.

El modo de instruirlos debía de ser el medio de ejercitar la mente de los niños, de manera que esta enseñanza necesariamente tenía que ser mucho más útil que cualquier simple ejercicio de la memoria.

La introducción de la enseñanza objetiva y sus principios fueron enunciados desde el siglo XVII por Ratke y Comenio, iniciándose con ellos la etapa del Realismo Pedagógico ³; doctrina que postulaba la necesidad de mostrar al niño las cosas antes que las palabras o por lo menos en forma simultánea.

A continuación se encontrará una breve exposición sobre la concepción que tenían algunos pedagogos europeos sobre la importancia de la educación de los sentidos y las Lecciones de Cosas en la enseñanza objetiva, como puente natural para la educación de los niños.

a) La concepción de la Enseñanza Objetiva en pedagogos europeos.

Wolfang Ratke (1571-1635).- Por medio de una didáctica como doctrina de la enseñanza Ratke formula su pensamiento pedagógico en un Reglamento, mediante el cual en forma de aforismos, postulados y teoremas nos señala:

a) "La enseñanza habrá de impartirse con arreglo al orden y curso de la naturaleza: irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

³ Cf. Castellanos, Abraham. Reforma Escolar Mexicana. A. Carranza Impresores. México, 1907, p. 45,

- b) No debe aprenderse más de una cosa a la vez (concentración lineal de la enseñanza), y se repetirá con frecuencia lo aprendido.
- Aprender, al principio, todo en la lengua matema. Sólo después han de estudiarse las lenguas extranjeras.
- d) Ante todo, la cosa en sí misma; más tarde las maneras de ser y usos de la cosa (No modus rei ante rem). Ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje.
- e) El aprendizaje debe discurrir sin violencia, pues ésta es contraria a la naturaleza. El maestro ha de limitarse a enseñar, la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario.
- f) Uniformidad y armonía en todas las cosas: en métodos de enseñanza, en libros y reglas.
- g) Todo por partes, mediante experimento y observación (per inductionem at experimentum omnia).
- h) Sólo las ideas bien comprendidas por la inteligencia, deben ser retenidas por la memoria.
- i) Los objetos serán presentados primero en forma compendiosa; más tarde en amplios desarrollos (Noticia confusa praecedat distinctam)" 4.

Esta didáctica llevaba al niño de un conocimiento concreto y particular a uno abstracto y general, además de hacerle ver al niño la necesidad que se tenía de conocer y observar el hecho educativo, propiciando primeramente un saber de cosas frente a un saber de sólo palabras.

Juan Amós Comenio (1592-1671).- Comenio fue el primero que a mediados del siglo XVII expuso claramente los fundamentos de las Lecciones sobre Objetos. Bajo el principio de que

⁴ Ratke, Wolfang citado por Francisco Larroyo en <u>Historia General de la Pedagogía</u>. Editorial Porrúa, S. A. México, 1977. pp. 359-360.

las palabras deben ser aprendidas en forma paralela al conocimiento de las cosas señalaba: "No deben enseñarse y aprenderse las palabras sin las cosas, ... ¿Qué son las palabras sino las envolturas y vainas de las cosas? ... en todo marchan de la mano las palabras con las cosas y las cosas con las palabras" ⁵. Afirmaba que los conocimientos sólo se obtienen por medio de la observación, ya que lo que se ve se graba más rápidamente en la memoria que una descripción o enumeración repetida varias veces. Por tal razón, en 1658 escribió El mundo ilustrado en imágenes con el propósito de unir y de ir relacionando los dos grandes apartados de la enseñanza: las cosas y las palabras. Con esta obra trató de ilustrar la palabra mediante la representación figurada del objeto que se mostraba, comenzando de esta forma la educación audiovisual a través de la inspección ocular ⁶.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778).- Rousseau señalaba que los niños pequeños no estaban preparados aún para aprender los conocimientos especulativos, ya que no podían manejar las ideas sino hasta la adolescencia. Era necesario entonces que los niños pudieran ver las cosas, conocerlas para poder formarse idea de ellas. Decía que existía un momento en la vida de todo niño para aprender ciertas cosas, así había un tiempo para hablarle a la razón y otro para despertar el interés, por tal razón, un niño jamás debería ser enseñado por medio de una lección verbal, pues las palabras no significarían nada para él. 7 Para este pedagogo francés, las Lecciones de Cosas consistían en colocar en la enseñanza los objetos antes que las palabras con el propósito de perfeccionar la capacidad de observación y atención hacia las cosas que ya conocían, puesto que los sentidos, particularmente el de la vista, eran las facultades que se desarrollaban primero.

5 Comenio, J.A. <u>Didáctica Magna</u>. Editorial Porrúa, S.A. México, 1991. p. 105.

Cf. De la Mora, Gabriel. "Prólogo" a la <u>Didáctica Magna</u> de Comenio. Op. cit. p. XXVIII.
 Cf. Chateau, Jean. <u>Los grandes pedagogos</u>. Fondo de Cultura Econômica. México, 1992. p. 189.

Heinrich Pestalozzi (1746-1827).- A la representación del objeto comprendida por el alma Pestalozzi la llamaba intuición - "Anschaung", voz derivada del verbo alemán que significaba *mirar o ver con atención* 8. La intuición era la base de su instrucción, la que permitía ver claramente al niño lo que se le enseñaba, aunque fueran las verdades más complicadas. De ahí que: "La observación es la base de todo conocimiento" 9, la que procuraba formar el juicio del niño hablando a sus ojos, ya que por medio del objeto observado era como tenía a su alcance las primeras nociones de todos los conocimientos. Para esto, era necesario que el niño pudiera contemplar la evidencia y que de alguna manera pudiera palparla. Su método partía de las nociones más simples y más comprensibles, ya que su principio fundamental consistía en comenzar por las cosas más fáciles para darle al niño un conocimiento perfecto antes de pasar a lo siguiente; después se irían agregando, siempre por un procedimiento graduado, los conocimientos posteriores a los que ya tenían perfectamente comprendidos. De este modo va siguiendo, paulatinamente, toda idea nueva que al niño se le presentaba, la que debía necesariamente provenir de la que acababa de serle enseñada. El conocimiento de la cosa, causa principal de esta enseñanza, estaba siempre ligado intimamente con el de la palabra que servía para expresarla. El método de enseñanza de Pestalozzi era práctico y flexible y estaba destinado a desarrollar las facultades físicas, morales e intelectuales de los niños.

Friedrich Frőebel (1782-1852).- Este pedagogo alemán es conocido sobre todo por haber sido el creador del Kindergarten. Su método estaba basado en el espontáneo desarrollo de las facultades naturales, en la observación de los instintos y en la libertad por las preferencias que los niños manifestaban desde que se podían mover, expresar y ocupar. 10 Debido a

⁸ Cf. Castellanos, A. <u>Asuntos de Metodología General</u>. Librería de la vda, de Ch. Bouret, México, 1905. p. 234.
9 Pestalozzi, J. H. <u>Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.</u> <u>Carta sobre la educación de los niños.</u> <u>Libro de educación elemental</u>. <u>Editorial Porrúa</u>, S. A. México, 1976, p. 91-95.

que el niño nace con un especial interés por observar y conocer todo lo que le rodea, sus instintos están sensibilizados para captar todos los fenómenos del mundo, así como de las cosas que hay a su alrededor y que encuentra con su mirada o con sus manos. Manifestaba que las ideas que reciben los niños eran más claras y definidas si las contrastaban con otras; esto era muy útil para ellos pues trabajaban con objetos con el propósito de que, mediante la comparación conocieran más fácilmente las propiedades de las cosas.

Madame Marié Olinde Pape-Carpantier (1815-1878).- Madame Pape-Carpantier aseguraba que la enseñanza objetiva no sólo era aplicable a los niños de las escuelas elementales, sino que su método podía ser practicado en las salas de asilo, en donde ella había desarrollado su curso durante veintisiete años. La Lección de Cosas, de acuerdo con su experiencia, se debía convertir en un procedimiento universal que se llevara a todos las asignaturas, a la química, a la física, a la gramática, a la geografía y a la moral. Decía que era preciso ajustarse al orden en el que se sucedían las percepciones de la inteligencia, porque el niño en principio era "herido por el color", pero que después podía distinguir la forma del objeto y quería conocer su uso, el origen de éste y la materia de que estaba compuesto. Era siguiendo este desarrollo natural de la curiosidad infantil que la Lección de Cosas debía atender. 11

Norman A. Calkins (1822-1895).- Calkins ¹² pensaba que para que los niños pudieran desarrollar su inteligencia el maestro debía ponerles ejercicios que despertaran sus sentidos de la vista, oído, olfato, gusto y tacto. Para ello, durante la clase se debía tener presente el objeto sobre el que se daría la lección para ser examinado meticulosamente por los niños.

Cf. Pape-Carpantier, M. O. citada por Gabriel Compayré, op. cit. pp. 414-415.

¹² Cf. Calkins, N.A. "Manual de Lecciones sobre Objetos" en la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo I, núm. 2. México, 11 de enero de 1879.

Por otro lado, las lecciones de enseñanza objetiva debían darse de un modo especial y ser adaptadas al estado mental de los discípulos. Debía tenerse en cuenta, antes que todo, el desarrollo de sus facultades, de ahí que el modo de instruirlos debía ser el medio de ejercitarlas, de manera que esta enseñanza necesariamente tenía que ser mucho más útil que cualquier simple ejercicio de la memoria.

Como se puede apreciar en la concepción educativa de los pedagogos que acabamos de revisar la enseñanza objetiva fundamenta sus principios en la intuición, el desarrollo de las facultades físicas e intelectuales -a través de la educación de los sentidos-, en las Lecciones de Cosas y en la conveniencia de que la educación empezara desde temprana edad como consecuencia de las primeras impresiones imborrables que recibía el niño.

La Enseñanza Objetiva fue introducida con gran éxito en Francia, Alemania, Italia, Suiza y otros países de Europa, convirtiéndose este método en la sentencia de muerte a todas las rutinas escolares practicadas hasta entonces y en la amenaza a todos esos métodos cansados e infructuosos que habían hecho tanto mal en el espíritu de los niños.

Por tal motivo, esos métodos rutinarios y mecánicos tendrían que desaparecer por completo, reemplazándolos ventajosamente por el Método Intuitivo de Pestalozzi y asegurando su aplicación con la introducción de las Lecciones de Cosas a la Enseñanza Objetiva.

En resumen, se puede señalar que bajo la denominación de Enseñanza Objetiva se encontraba todo un procedimiento escolar, cuya característica distintiva consistía en partir de la observación directa o inmediata de los objetos para llegar a conocer las cualidades, cantidad y relaciones de los objetos entre sí. Todo ello auxiliándose la Enseñanza Objetiva,

como ya se mencionó, de las Lecciones de Cosas y del Método Analítico-sintético para la mejor comprensión del conocimiento.

Tales fueran las particularidades de la Enseñanza Objetiva, mientras que la peculiaridad explícita en todos los pedagogos que se ocuparon de su incorporación en la escuela elemental consistió en buscar el perfeccionamiento de las facultades del individuo, de manera que recibiera una educación verdaderamente integral y no únicamente se le instruyera como se solía hacer con anterioridad, coincidiendo además en que los puntos esenciales que se debían reforzar durante su aplicación eran: a) la intuición; b) la observación; c) el cultivo de las facultades intelectuales, físicas y morales; y, d) la educación y el desarrollo de los sentidos; todos ellos como pilares para el desenvolvimiento de las capacidades y aptitudes de los niños.

b) La concepción de la Enseñanza Objetiva en México.

Durante el período comprendido entre 1867 y 1881 la dirección y el desarrollo de la política educativa, de las instituciones educativas y de la reforma educativa se encontraron en pleno desenvolvimiento. La corriente filosófica del positivismo, introducida en México a mediados del siglo XIX por Gabino Barreda, despertó un profundo interés y preocupación en los maestros por la educación de nuestro país, dando paso de esta manera al origen de la teoría pedagógica en México. ¹³

Como consecuencia de las reformas surgidas en nuestro país, también la educación moderna pone el énfasis en el realismo pedagógico y en la introducción de métodos

¹³ Cf. Larroyo, Francisco. <u>Historia comparada de la educación en México</u>. Op. cit. pp. 265 y 290,

prácticos que hablaran mucho a los sentidos y poco a la razón; ya que de acuerdo con los educadores de este tiempo en todo proceso formativo la educación intelectual debía partir siempre de la intuición. 14

El dispositivo primordial para una adecuada enseñanza radicaba en despertar en el niño la capacidad intuitiva que poseía, valiéndose este mecanismo de las representaciones reales que aparecían en su conciencia como unidades propias, separadas unas de otras, con una estructura determinada y susceptibles de recibir un nombre. El paso de la intuición al concepto, decía Pestalozzi, era pasar de la representación individual y concreta a la noción general, clara y precisa del objeto que se le presentaba al niño. 15

Debido a ello se encontró que con el Método Objetivo se cumplía el propósito de que en la enseñanza el aprendizaje mostrara las cosas a los niños antes que las palabras, pues por medio de la observación y la experimentación -fuentes naturales para el entendimiento-, se alcanzaría el verdadero conocimiento.

Con la Enseñanza Objetiva, que proponían los maestros mexicanos, se buscaba que el niño pusiera en juego todas sus facultades físicas e intelectuales para su completa educación, dejando a un lado el papel pasivo, que hasta ese momento tenía la escuela, por otro más activo. De ahí que las Lecciones de Cosas ocuparan un lugar tan importante.

Por sus características, las lecciones de cosas permitían al niño ver, tocar, manejar el objeto y conocer el fenómeno natural, en lugar de únicamente escuchar la descripción o contemplación del mismo en la imaginación.

15 Cf. Pestalozzi, J. H. Op. cit. pp. 95.

¹⁴ Cf. Castellanos, A. <u>Reforma Escolar Mexicana</u>. Op. cit. p. 45.

Adaptar el Método Objetivo en las escuelas primarias, partiendo de que la enseñanza debía hablar a los sentidos de los niños para darles el conocimiento directo de las cosas a través de la intuición, fue la finalidad de políticos y educadores de la reforma teórico-pedagógica de la escuela de este época.

Tres Ministros de Instrucción durante el período de 1867 a 1881 se ocuparon de la Enseñanza Objetiva durante su gestión política y contribuyeron y llevaron a cabo la legislación correspondiente para su implantación en las escuelas primarias de la era moderna.

El Lic. Antonio Martínez de Castro (1825-1880), con la Ley del 2 de diciembre de 1867, declaró obligatoria la enseñanza primaria y creó los principios de la enseñanza integral en la escuela preparatoria, así como señaló la necesidad de que la enseñanza elemental en las escuelas primarias tomara en cuenta estos mismos principios. Su notoria aversión por el aprendizaje encomendado a la memoria lo llevó a proponer que se enseñaran en las escuelas primarias las ideas antes que las palabras, se hablara de ejemplos antes de reglas abstractas, de experiencias antes de máximas y de objetos antes de definiciones. ¹⁶

El Lic. José M. Díaz Covarrubias (1842-1883) durante su administración creó como obligatoria la Enseñanza Objetiva (1873), con la aspiración de ofrecer a la niñez una educación más completa que desarrollara las facultades intelectuales y afectivas de los niños. Consideraba que el conocimiento debía de darse en forma de Lecciones de Cosas para evitar el vicio de la enseñanza memorística. 17

17 Ibid

¹⁶ Cf. Castellanos, A. Asuntos de Metodología General. Op. cit. pp. 41-45.

Don Protasio Pérez de Tagle (1839-1903) introdujo durante su período el Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias para niños (1879), estableció el sistema cíclico de enseñanza y prescribió la aplicación de los procedimientos de la Enseñanza Objetiva. Así mismo, creó las Academias de Profesores que se ocuparían de uniformar la enseñanza en las escuelas nacionales, además de que se encargarían de dar solución a los problemas de la pedagogía práctica. Con las Academias se le daba un fuerte impulso a los maestros, así como se iniciaba el proceso para la creación de la Escuela Normal. 18

Durante esta misma época, dos pedagogos mexicanos destacaron por su labor, dedicación e interés en favor de la educación primaria y se pronunciaron por los principios del método objetivo. Esta incipiente orientación pedagógica fue la que recibió en México el nombre de Enseñanza Objetiva y la que encontró en José Manuel Guillé y Vicente Hugo Alcaraz a sus principales defensores y divulgadores.

De estos dos educadores Castellanos nos dice, que junto con Manuel Cervantes Imaz y José Miguel Rodríguez y Cos, fueron "los maestros más notables" de su tiempo y que fue en el *Liceo Hidalgo* "donde se escuchó la voz del inolvidable Sr. J. Manuel Guillé, del Sr. Alcaraz, entre los maestros, y de los más célebres pensadores entre los literatos y filósofos ... donde se trató con calor el asunto de la Enseñanza Objetiva, y se discutieron las doctrinas sobre métodos, que más tarde constituyeron un credo educacional en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico ..." 19.

¹⁸ Ibid. pp. 41-45.

¹⁹ Ibid. p. 53-54.

Cabe recordar que a Guillé y a Alcaraz, Larroyo los reconoce como los iniciadores de la teoría pedagógica mexicana ²⁰, por ser de los primeros maestros que se interesaron en llevar una verdadera educación integral al aula y que consideraron que la práctica docente debía auxiliarse de un método, el cual debía ocuparse de la forma como se adquirían los conocimientos, de tal suerte que la instrucción no fuera objeto únicamente de la transmisión de éstos, sino que motivara en los discípulos el deseo por conocer, de aprender por el placer de saber, un método pedagógico que les permitiera el pleno desarrollo de sus facultades intelectuales, morales y físicas. Teoría de la que ya se había hablado mucho, pero que no se había llevado a la práctica hasta entonces, y de la cual Guillé puso un claro ejemplo de ello al remitirla a su mismo salón de clases.

A continuación se encontrará la concepción pedagógica, brevemente explicada, que sobre la Enseñanza Objetiva tuvieron eminentes educadores mexicanos, los cuales desde ese entonces vieron en las Lecciones de Cosas el fundamento esencial de toda educación que se propusiera instruir adecuadamente a los niños.

Vicente H. Alcaraz (? -1884).- La Enseñanza Objetiva de las Lecciones de Cosas -decía Alcaraz- no podía depender de un sistema ni tampoco obedecer a un plan preconcebido, ya que estas lecciones debían surgir de los acontecimientos diarios que se presentaban en la escuela. El método objetivo contemplaba la educación de los sentidos para mejorar las facultades físicas e intelectuales de los niños, porque llevaba la instrucción de lo conocido a lo desconocido, con el propósito de que fuera el niño el sujeto mismo del conocimiento; de esta forma podía pasar de una realidad conocida a observar, con una mejor comprensión, aquellas cosas que lo rodeaban. Señalaba que como estas primeras lecciones e ideas

²⁰ Cf. Larτoyo, F. <u>Historia comparada de la educación en México</u>. Op. cit. p. 265

siempre se adquirían por medio de los sentidos, el perfeccionamiento de la sensibilidad tenía que ser el primero de todos los trabajos educacionales. ²¹

Ramón Manterola (1848-1901).- Fundador del Boletín Bibliográfico y Escolar (1891) fue otro más de los maestros que se interesaron por el empleo de una pedagogía práctica. Para Manterola el aspecto educativo debía prevalecer sobre el instructivo, de forma que se favoreciera así el desarrollo del niño. Para ello, se debía contar con bases objetivas y sólidas que consideraran al sistema cíclico como el más apropiado; de esta manera la instrucción vendría a ser cada vez más detallada y explicada cuando los niños pasaran de un ciclo escolar a otro. Esta era la razón por la que, en la enseñanza, se debía invariablemente pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil y de lo particular a lo universal. Asimismo, veía la conveniencia de atender en la actividad y en la movilidad física del niño su natural curiosidad y su tendencia a la imitación. Pensaba que las funciones principales de la mente eran: entender, sentir y querer; así como las primeras en desarrollarse eran: la percepción y la memoria, para más tarde pasar a las del juicio y el raciocinio; de ahí que se debía ayudar a los discípulos en el entendimiento más que en la memoria. Debido a ello era necesario adaptar los estudios de acuerdo a los niveles de desarrollo mental del niño, por lo cual se mostró partidario de dividir a los párvulos en escuelas propias de su edad, para que después, a la edad conveniente, ingresaran a la primaria elemental y posteriormente a la primaria superior. 22

Manuel Cervantes Imaz Y Rodríguez.- En el periódico que él mismo dirigió, destinado a desarrollar en México la enseñanza objetiva y cuanto se relacionaba con el

²² Cf. Manterola, Ramón en el periódico <u>La Escuela Moderna</u>. Tomo IV, núm. 1. México, 1o. de marzo de 1893.

²¹ Cf. Alcaraz, Vicente H. <u>La Educación Moderna</u>. "Lecciones sobre Cosas". Tomo I, 2a. serie. Tipografia de Aguilar e Hijos. México, 1884. pp. 22-23.

perfeccionamiento de la instrucción pública, <u>El Educador Mexicano</u>, escribió sobre la Enseñanza Objetiva como el comienzo de la educación de los sentidos, ya que aclaraba y afirmaba las ideas, además de ayudar en la precisión y perfectibilidad del lenguaje. Decía que la intención de esta enseñanza era hacer que los sentidos en los primeros años de la vida del niño se identificaran con la naturaleza, lo que permitía que el niño conociera la verdad, la amara, que observara los hechos y cómo se reproducen, que dedujera sus consecuencias y ligara estas deducciones a las relaciones que se debían formar en su corazón. En resumen, la enseñanza objetiva encauzaba al niño en el desarrollo de todas sus facultades, la cual era un trabajo difícil y de mucha responsabilidad para el maestro, pero que tenía que hacer y debía motivarlo. ²³

Manuel Flores (1853-1924).- Flores señalaba que para que hubiera una buena educación intelectual había que empezar por una buena educación física. Para ello, se debía partir de la observación de los hechos y de la experimentación de los mismos que llevaran posteriormente a la enseñanza de las reglas que uniformaban el conocimiento. Decía que como las primeras impresiones recibidas por los niños se quedaban más grabadas por las sensaciones que se producían en ellos, había que enseñarles impresiones sencillas y simples y sólo después se procediera la instrucción con las Lecciones de Cosas, las que consistirían en hacer observar al niño las características de los objetos de forma clara, siguiendo así el curso propio de la naturaleza, porque la verdadera enseñanza debía ser concreta y objetiva. ²⁴

Carlos A. Carrillo (1855-1903).- Conocedor de la importancia de las Lecciones de Cosas, Carrillo aseguraba que eran la base común donde debía descansar la Enseñanza Objetiva, ya que la instrucción debía de ser racional y hacer al niño copartícipe de su propio

 ²³ Cf. Cervantes Imaz y R., M. <u>El Educador Mexicano.</u> Año I, núm. 1. México, 21 de agosto de 1874.
 ²⁴ Cf. Flores, M. <u>Tratado Elemental de Pedagogía</u>. UNAM. México, 1986. pp. 31, 32 y 129.

aprendizaje a través de la asociación, generalización, inducción y deducción o aplicación de la noción adquirida, por consiguiente, se debía hacer la memorización a u un lado. Por tal razón, consideraba se debía declarar obligatoria la enseñanza de estas lecciones. Afirmaba que el secreto de la Enseñanza Objetiva residía en el maestro, pues éste era quien conocía de la naturaleza, el universo y sus leyes fundamentales y podía hacer que los niños aprendieran, de modo que elevaran gradualmente su capacidad intelectual. ²⁵

Luís E. Ruíz (1857-1914).- Para Ruíz, toda lección objetiva tenía por designio realizar los dos fines de educar e instruir. Por tal razón, las Lecciones de Cosas eran importantes, ya que hablaban sobre la escuela y la vida práctica, además de que tenían por objeto promover el ejercicio de las facultades del niño para lograr su perfeccionamiento, ya que dejaban en su espíritu la impresión de todo aquello que percibían, lo que incidía en una verdadera instrucción. Aseveraba que la educación empezaba por la percepción directa de los objetos y que no debía olvidarse ni por un momento que era el niño quien tenía que investigar todo lo relacionado con las cosas; que el maestro sólo era un guía que debía suministrarle los elementos adecuados que le hicieran posible esa averiguación, la que contribuiría también a despertarle el interés por el conocimiento. Era así como se posibilitaba en el niño su educación e instrucción, como consecuencia de que la observación siempre partiría de hechos concretos y nunca abstractos. ²⁶

Como hemos podido ver, la Enseñanza Objetiva alcanzó gran importancia en México y fueron varios los pedagogos que propusieron se retomara este método para introducirlo en los planes de estudio vigentes, los que apoyados en las Leyes Orgánicas de Instrucción

 ²⁵ Cf. Delgadillo, D. y Gregorio Torres Quintero, "Introducción" a los <u>Artículos Pedagógicos del señor don Carlos A. Carrillo</u>. Herrero Hermanos. 2 volúmenes. México, 1907. pp. 29 y 52,
 ²⁶ Cf. Ruiz, Luis E. <u>Tratado Elemental de Pedagogia</u>. UNAM. México, 1986. pp. 120-122.

Pública de 1867 y 1869 sentaron las bases para la reglamentación de la instrucción en las escuelas primarias del país y "gracias a las cuales, por primera vez vino a organizarse concienzudamente la enseñanza" ²⁷, quedando establecidos ya desde entonces y hasta entrado el siglo XX, los principios fundamentales de la enseñanza objetiva para la escuela moderna.

Para finalizar este capítulo, y en relación a la importancia adquirida por la enseñanza objetiva durante las tres últimas décadas del siglo XIX, cabe recordar el discurso pronunciado el 24 de febrero de 1887 por el Lic. Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública (del 15 de septiembre de 1882 al 6 de febrero de 1901) al inaugurar la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria: "La adaptación del método objetivo en la primaria no está inspirada por la novedad sino por la experiencia. Los principios que le dan solidez son: la enseñanza debe ser fácil, sólida, pronta y sucinta; debe hablar a los sentidos de los niños y darles el conocimiento directo de las cosas por la intuición, principio enunciado ya desde el siglo XVII por Comenio, redescubierto por Pestalozzi y perfeccionado por Fröebel". 28

²⁷ Larroyo, F. Op. cit. p. 265.

²⁸ Baranda, Joaquín. <u>Obras del Lic. Joaquín Baranda (Discursos, artículos literarios...)</u>. Imprenta de V. Agüeros, Editor. México, 1900, citado por Ernesto Meneses M., op. cit. p. 340.

CAPÍTULO III

JOSÉ MANUEL GUILLÉ Y LA ENSEÑANZA OBJETIVA

A la fecha no se tienen datos precisos sobre la vida de Guillé; sin embargo, Antonio Barbosa Heldt¹ registra que, presumiblemente, nació en el año de 1845 en el Distrito Federal y que murió en 1898 en esta misma ciudad; sí bien se sabe que en 1867 presentó su examen para obtener el título de Maestro de Enseñanza Primaria en la Sala de Cabildos del Ayuntamiento.

Guillé ha sido reconocido también como el introductor en México de la Enseñanza Objetiva, la cual propuso y defendió como pilar de la instrucción en las escuelas primarias elementales, ya que ésta cumplía cabalmente con los principios de la enseñanza integral de la que tanto se había hablado ya durante la gestión de Gabino Barreda.

Fue tanta la importancia de esta enseñanza que, inclusive, se llevó a debate en el mismo Liceo Hidalgo en el año de 1873. Durante diversas jornadas pedagógicas celebradas en este Centro Cuttural se defendieron sus postulados, declarándose los maestros enérgicamente en contra de que médicos e ingenieros que carecían de formación pedagógica se hicieran cargo de las clases, ya que no conocían ni el objeto de esta instrucción ni los procedimientos de esta enseñanza.²

² Cf. Castellanos, A. Asuntos de Metodología General. Op. cit. p. 53.

¹ Cf. Barbosa Heldt, Antonio. <u>Maestros ilustres de México y lugares donde reposan</u>. Ediciones del Autor, México, 1973. p. 163-164.

Las discusiones en el Liceo Hidalgo sobre el asunto de la Enseñanza Objetiva pasaron a formar parte de la serie de conclusiones que más tarde constituirían el criterio científico que aujaría el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882. 3

Guillé participó siempre destacadamente en las reuniones que se promovieron para las reformas educativas durante los períodos de los Ministros de Justicia e Instrucción Pública: Protasio Pérez de Tagle y Joaquín Baranda, de quienes fungió, a su vez, como Consejero de Instrucción. Fue director e inspector de escuelas primarias y formó parte activa del primer Congreso Higiénico-Pedagógico, así como del denominado Congreso "Constituyente de la Educación", celebrado en la ciudad de México durante los años de 1889 y 1890, al lado de Sierra, Rébsamen, Cervantes Imaz, Altamirano, entre otros pedagogos notables. 4

En 1877 escribió el Libro <u>La Enseñanza Elemental</u>, obra que se imprimió en México por Tipografía Literaria y que dedicó al Lic. Protasio Pérez de Tagle con carta de fecha 12 de septiembre del mismo año. ⁵

Resalta en las primeras páginas de este libro que este ejemplar recibió la aprobación de la Junta Directiva de Instrucción Pública para su publicación el 31 de julio de 1877, por considerarlo adecuado para el uso de los maestros; ya que el libro cumplía con el propósito de la enseñanza objetiva. 6

⁴ Cf. Barbosa Heldt, A. Op. cit. p. 164.

6 Ibid. p. 7.

³ Cf. Larroyo, F. <u>Historia Comparada de la Educación en México</u>. Op. cit. p. 306.

Guillé, José Manuel. <u>La Enseñanza Elemental</u>. Tipografia Literaria. México, 1877. Portada.

La Enseñanza Elemental era una "Guía teórico práctica para la instrucción primaria en la Enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética" y estaba, de acuerdo con Guillé, "formada en vista de los mejores tratados alemanes y norteamericanos para el uso de los maestros elementales de la República". 7

La publicación consta de 119 páginas divididas en los siguientes apartados:

PRÓLOGO.

Primera parte.-

- 1. La Enseñanza Objetiva. Primero y Segundo Grados.
- II. Copia de las Estampas.
- III. Análisis y composición de las palabras normales (conocimiento de los sonidos).
- IV. Escritura y lectura (caracteres manuscritos). Primero y Segundo Grados.
- V. Lectura y escritura (caracteres impresos). Primero y Segundo Grados.
- VI. Canto.
- VII. Contar. Primera y Segunda Marchas.
- VIII. Observaciones Generales.
- IX. Útiles para la Enseñanza.
- X. Modelo de una Distribución de Tiempo.

Segunda parte.-

- I. Ejemplos prácticos:
- El primer día de escuela por la mañana y por la tarde.
- El segundo día de escuela por la mañana y por la tarde.

⁷ Ibid. p. 3.

- El tercer día en la escuela.
- Disposición y tela de una plática para la palabra Sol.
- La palabra normal mano.
- II. Dibujo del Objeto.
- III. Análisis moral de las palabras.
- IV. Escribir y leer.
- V. Leer y escribir:
- Grupo de palabras.
- Disposición y canevá para una plática sobre pájaros.
- Disposición para una plática sobre casa.
- Disposición para una plática sobre gorro, chaqueta y semejantes.
- Disposición para una plática sobre árbol.

Tercera parte.-

- I. La palabra normal sombrero.
- II. Dibujo.
- III. Análisis oral.
- IV. Escritura y lectura.
- V. Lectura y escritura:
- Grupo de palabras.
- El número seis: de la primera a la quinta lección.
- Ejercicios Finales.
- Figuras del seis.

Cuarta parte.-

Breve explicación del Plan de Enseñanza para el Segundo Año.

1. Enseñanza Objetiva.

- II. Escritura.
- III. Caligrafía.
- IV. Lectura.
- V. Canto.
- VI. Contar.

En esta Guía se puede encontrar visiblemente detallada la forma como los maestros deberían dar sus lecciones, así como el sistema que debían seguir, mostrando para ello diversos y variados ejemplos, de manera que el profesor tuviera clara idea de cómo desarrollar cada una de sus clases.

En este libro es notoria la importancia que Guillé demostraba al trabajo desempeñado por el maestro, pues de él dependía que sus discípulos avanzaran adecuada y tenazmente por los caminos del conocimiento, el cual era brindado siempre de acuerdo a la naturaleza infantil, que tanto le preocupaba.

La participación de Guillé se dio también de forma progresiva en la revista <u>La Enseñanza</u>

<u>Objetiva</u>, editada por Miguel Quezada, con la cual colaboró de manera constante; de ahí el reconocimiento que esta publicación le hiciera invariablemente.

Esta revista era, tal como lo indicaba su portada, una publicación semanal dedicada a la propagación y adelanto del método objetivo, así como a la educación civil y moral de la juventud mexicana. El semanario inició su edición el 4 de enero de 1879 y los ejemplares encontrados parecen indicar que dejó de publicarse a finales del año de 1893, tiempo durante el cual <u>La Enseñanza Objetiva</u> trabajó afanosamente en la divulgación de las

mejores obras y doctrinas escritas por reconocidos especialistas en educación. En ella se encuentran publicados, entre otras: el Manual Teórico Práctico para la Enseñanza Objetiva de Enrique Laubscher, el Curso elemental de Gramática de Madame Marie Pape-Carpantier, el Método para enseñar a leer según el sistema objetivo de James Pyle Wickersham, el Manual de Lecciones sobre Objetos para padres y maestros de N. A. Calkins, Lecciones de Pedagogía del profesor Rafael Villanueva, las Lecciones de Cosas de Eugéne Rendú y de Fleury, Lecciones sobre Objetos de E. A. Sheldon, el Sistema de Educación de Pestalozzi por Luis G. Cuesta, etc.

En esta misma revista apareció publicado desde el 18 de septiembre de 1880 hasta el 2 de diciembre de 1882 el <u>Método para enseñar el idioma por medio del sistema obietivo</u>, también elaborado por Guillé.

En la publicación del 14 de julio de 1883 se hace mención a otra obra de Guillé: <u>El Método</u>

<u>Intuitivo: para educar a los niños de las escuelas primarias por el sistema de Enseñanza</u>

<u>Objetiva.</u>

De acuerdo con <u>La Enseñanza Objetiva</u> este libro se apoya en una traducción que Guillé hizo del francés, en donde procuró adaptar el método a la problemática educativa del país, reformando, ampliando y corrigiendo los procedimientos de Pestalozzi y Fröebel. Menciona la revista que en esta obra se encontraban ilustraciones con "preciosos grabados explicativos que conducen al educador y al discípulo por una senda agradable, fácil y llena de novedad y encanto. Con su ayuda, se pueden construir los útiles u objetos que se

necesitan para la Enseñanza Objetiva, dando el modo de usarlos, y explicando la manera de simplificar los métodos. \$3.50 el ejemplar 8.

El 9 de mayo de 1885, Guillé escribía nuevamente para <u>La Enseñanza Objetiva</u>, para ello, retomaba una cita de Klauwell utilizada en su libro <u>La Enseñanza Elemental</u> (p.28), en relación al método para la enseñanza de la escritura y la lectura, mismo contenido al que se hace referencia más adelante en el Capítulo IV, página 77). 9

Del 3 de octubre de 1885 hasta el 21 de agosto de 1886 aparece la publicación de <u>La Enseñanza Elemental</u> -Guía teórico práctica para la Enseñanza Objetiva, la escritura, la lectura, la recitación, el canto y la aritmética-. <u>La Enseñanza Objetiva</u> menciona, además, que esta obra había sido aprobada por la Junta Directiva de Instrucción Pública y premiada en las exposiciones de Aguascalientes, Guadalajara, Guanajuato, Irapuato, León, Puebla y San Louis Missouri, Estados Unidos de Norteamérica. ¹⁰

El quehacer de Guillé se extendió hasta la traducción de diferentes trabajos de pedagogos que habían realizado ensayos sobre la mejor manera de enseñar a los niños, entre los cuales se encuentran El Método Intuitivo de Charles y Ejercicios y trabajos para los niños por Madame Fanny Ch. Delon en el año de 1881. 11

Para el periódico <u>El Siglo Diez y Nueve</u> Guillé escribió también un artículo el 7 de octubre de 1876: "La enseñanza objetiva en las escuelas nacionales", con el que afirmaba que

^{8 &}lt;u>La Enseñanza Objetiva</u>. TomoV, núm. 27. México, 14 de julio de 1883.

⁹ Ibid. Tomo VII, núm. 18. México, 9 de mayo de 1885.

La Enseñanza Objetiva. Tomo VII, Núm. 39. México, 3 de octubre de 1885.

¹¹ Delgadillo, D. y G. Torres Quintero. Op. cit. p. 37.

"Cualquier proyecto que tienda a mejorar el espíritu y la inteligencia del hombre, debe ser examinado muy detenidamente, y si es bueno, aplicárselo del modo más conforme a su fin". 12

En esta publicación señalaba que desde hacía tiempo se había tratado de introducir en las escuelas el sistema de Fröebel y que para ello el Gobierno había nombrado profesores que dieran la enseñanza objetiva en las escuelas de instrucción primaria. Sin embargo, Guillé consideraba que la determinación era errónea y para probarlo exponía en este artículo la teoría educativa de Frõebel inspirada en el Kindergarten y en el juego como la ocupación principal de los niños. Apuntaba que en el Kindergarten no había enseñanza de la lectura ni la escritura, sino sólo se trataba de dar a los párvulos algunas nociones elementales de las diferentes ciencias; mientras que en las escuelas de México, se le dedicaban sólo algunas horas a la enseñanza objetiva, y se admitían únicamente a los niños que sabían leer, escribir y contar, preguntándose: "¿A qué viene allí la enseñanza objetiva, que fin puede haber, supuesto que los discípulos que a ellas concurren, están en la vida de la escuela, y no necesitan ya, por lo mismo del Kindergarten; es decir, del paso intermedio entre dicha vida y la de la casa?" 13. Por consiguiente, aconsejaba Guillé era preferible que el gobierno estableciera en lugar de clases, tres o cuatro Kindergarten con el mismo sistema que Fröebel había creado.

Ahora bien, como resultado de la necesidad de que los niños tuvieran una adecuada instrucción desde los primeros años que les acercara paulatinamente en el proceso del aprendizaje intelectual propuso Guillé para la enseñanza elemental de las escuelas primarias

Guille, J. M. "La enseñanza objetiva en las escuelas nacionales" en el periódico <u>El Siglo Diez y Nueve</u>. Novena época, año XXXV, tomo 70, núm. 11,473. México, 7 de octubre de 1876.

el Método Objetivo, fundamentando su instauración en el principio de Frõebel, quien enunciaba que: "El desenvolvimiento gradual y progresivo de la naturaleza humana, exige que se le ayude, secunda y dirija desde el principio". ¹⁴

Por tal motivo, Guillé como maestro preocupado siempre por la educación de la niñez y con la seguridad de que "sólo sobre una buena enseñanza elemental, se puede fundar una educación que corresponda á (sic) las exigencias del presente" y que ésta era necesaria porque "del progreso de la educación depende el porvenir de nuestra patria, y ninguno mejor que los preceptores de las aldeas pueden contribuir á (sic) ello, introduciendo en la enseñanza el método objetivo" 15 decidió publicar su libro La Enseñanza Elemental, todo ello derivado del interés y la experiencia acumulada como maestro, director, inspector y asesor educativo que lo habían llevado a leer y a estudiar a diversos pedagogos americanos y europeos, encontrando en los esaritos de Pickel, Schmidt, Bochme, Goethe, Naumann y Klauwell los elementos necesarios y la metodología indispensable para motivar en los niños el deseo de aprender. 16

Cabe mencionar que, en especial, la postura pedagógica de Adolfo Klauwell fue la que más influyó en la concepción pedagógica de Guillé, pero que también, sin mencionarlo, en su texto <u>La Enseñanza Elemental</u> el pensamiento de N. A. Calkins se haya inmerso en las páginas de este libro; y no es de extrañarse, ya que Guillé fue traductor de varias obras que sobre educación llegaron a México durante ese tiempo.

Guillé, J. M. "Prólogo" a <u>La Enseñanza Elemental</u>. Op. cit. p. 9.

16 Cf. La Enseñanza Elemental de J. M. Guillé.

Fröebel, F. En la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo I, núm. 5. México, 1o. de febrero de 1879.

Al leer el Manual de Lecciones sobre objetos para padres y maestros escrito por Calkins 17, se puede uno percatar de la similitud con la que los educadores de esta época concebían, de igual forma, la naturaleza y los fines de la enseñanza objetiva. Por ejemplo, todos ellos coincidían en que la enseñanza objetiva comenzaba por la educación de los sentidos y que, por medio de ella, se podían aclarar y afirmar las ideas, consiguiéndose así la precisión y la perfectibilidad del lenguaje y, por otro lado, con la enseñanza objetiva se les podía dar a los niños las nociones más importantes sobre lo que les rodeaba, porque con ella se les podía instruir sobre los fenómenos que observaban y, además, se les enseñaba a conocer y a perfeccionar los medios de percepción; todo ello con la finalidad de lograr un verdadero conocimiento sustentado en el racionalismo. Tales fueran las causas por las que los principios de dicho método fueron implantados con gran éxito en Francia, Alemania y los Estados Unidos de Norteamérica, llegando a nuestro país y cambiando todas las rutinas de los métodos mnemónicos tan cansados e infructuosos que se seguían con el sistema tradicional de la escuela lancasteríana.

Los procedimientos anteriores empleados en las escuelas no estaban en armonía con las necesidades y disposiciones naturales de los niños, porque exigían, como primera condición, la inamovilidad del cuerpo mientras se daban largas clases, la disposición pasiva del ánimo infantil durante el estudio de las lecciones que se transmitían de un modo invariable, así como tampoco había en este sistema nada que atrajera y cautivara la atención del niño; era necesario entonces obligarlo al trabajo por medio del castigo y someterlo al silencio con mucha severidad, consiguiendo con ello que sus instintos se revelaran contra esas injustas

¹⁷ Calkins, N.A. "Lecciones sobre Objetos para padres y maestros". Naturaleza y fines del Sistema Objetivo en la revista La Enseñanza Objetiva. Tomo II, núm. 2. México, 10 de enero de 1880.

exigencias, repercutiendo en un profundo sufrimiento, tanto para su alma como para su cuerpo. 18

Con tales antecedentes, Guillé concluía que la mejor forma de educar a los niños era introduciendo en la enseñanza el método objetivo. La enseñanza objetiva venía a constituir la finalidad esencial de todo profesor que tuviera en su espíritu la verdadera vocación de maestro.

La Enseñanza Elemental era, por consiguiente, un libro dirigido a los maestros, la guía como bien lo señalaba Guillé teórico-práctica que los preceptores podrían seguir. Teórica, porque les ayudaría a los maestros a comprender mejor la finalidad que perseguía la enseñanza objetiva y práctica, porque con las Lecciones de Cosas se ayudarían para hacer accesibles los ejemplos que irían citando en el desempeño de sus actividades.

Con este libro Guillé deseaba dar a conocer y explicar al mismo tiempo a los maestros, cuáles eran los medios naturales que debían trabajarse en la escuela elemental, para que por ese conducto, los niños aprenderían a hacer uso de sus sentidos -a través de la sensibilización de cada uno de ellos-, así como a estar en posibilidad de alcanzar "el discurso", lo que significaba que los discípulos aprenderían por medio del lenguaje oral y escrito a expresarse correctamente y a estructurar sus ideas para poder comunicarlas de manera adecuada.

La obra de Guillé, consecuentemente, se volvió el ejemplar de consulta imprescindible a los maestros que estaban conscientes de la necesidad de aplicar en el aula una instrucción que

¹⁸ Cf. la revista La Enseñanza Objetiva. Tomo II, núm. 8. México, 19 de febrero de 1881.

cumpliera con los requisitos fundamentales, que hiciera que los niños aprendieran más y mejor durante los dos primeros años escolares. Al respecto, Castellanos afirmaba: "Es la obrita del Sr. Guillé un tesoro que debieran conocer todos los maestros de la presente aeneración" 19.

Sin lugar a dudas, José Manuel Guillé fue uno de los educadores mexicanos que alcanzó gran renombre durante su época gracias a la trayectoria mantenida durante años de trabajo y dedicación. Uno de los pedagogos más leídos, reconocido siempre por los profesores de su tiempo por el esfuerzo y el interés que demostró por la educación en México y a quien, sin embargo, hasta el momento, no se le ha hecho la justicia debida, del mismo modo que a tantos otros grandes maestros que desde el siglo pasado fundaron las bases de la educación que a la fecha continúan vigentes en nuestro país.

¹⁹ Castellanos, A. Op. cit. p. 54.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DEL LIBRO DE JOSÉ MANUEL GUILLÉ

LA ENSEÑANZA ELEMENTAL (1877)

El libro que publicara en 1877 José Manuel Guillé, <u>La Enseñanza Elemental</u>, estaba dirigido a los maestros de la escuela primaria para el primero y segundo grados y era, como su propto autor señalaba, una "Guía teórico práctica para la instrucción primaria en la Enseñanza Objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética" ¹, fundamentado en los mejores tratados alemanes y norteamericanos, con el propósito de que se usara por los maestros de las escuelas elementales de México.

Para Guillé, era sobre una buena enseñanza elemental como se podía educar de manera integral al hombre y se podía fundar una educación que correspondiera a las exigencias de la época. Por tal razón, había que establecer un mecanismo que permitiera al individuo desarrollar armónicamente sus facultades físicas, intelectuales y morales. De ahí que Guillé pensara que se debía educar a los niños a temprana edad, ya que el espíritu se desarrollaba y se formaba desde los primeros años.

Este mecanismo tan importante que se menciona era el método, pues si del sujeto de la educación que era el niño se pasaba al objeto de la educación que eran las formas como se debía llevar a cabo una adecuada enseñanza, entonces había que valerse de un conjunto de procedimientos razonados, de reglas y de medios que se practicaran y que se

Guillé, José Manuel. La Enseñanza Elemental, Tipografía Literaria. México, 1877. Portada. (NOTA: En adelante todas las citas y referencias aparecerán seguidas del número de página de donde se toma la información, debido a que se está citando siempre la misma fuente, la cual será proveniente invariablemente del libro de Guillé).

siguieran para que el maestro condujera por el verdadero camino del conocimiento a los niños y les simplificara y les abreviara el difícil camino de la instrucción primera.

El método que Guillé proponía a los maestros para la instrucción en la escuela primaria era el Objetivo, pues por medio de éste los niños aprendían de las cosas conocidas a educar los sentidos, a aclarar y afirmar las ideas y a hacer uso del lenguaje en forma precisa y clara. Además, permitía que los niños tuvieran nociones de las cosas más importantes que los rodeaban, los instruía sobre los fenómenos naturales que veían, les enseñaba a conocer y perfeccionar los medios de percepción cuidando de establecer los principios y leyes universales, así como, los iniciaba en los conocimientos que más tarde habían de adquirir. Acerca de esto escribe Guillé, el doctor C. Schmidt decía: "El. educador ha de cuidar que todas las sensaciones se desarrollen bien en los niños, que todas las impresiones exteriores se produzcan de un modo tan fuerte en los órganos sensibles, que ocasionen necesariamente la actividad del organismo espiritual. Por lo mismo hay la necesidad de que la misma impresión se repita con frecuencia pues de ella resultará precisamente la idea". (p. 13)

Era así cómo educando al niño por los sentidos, durante los primeros años de su vida, lograban identificarse con la naturaleza para que posteriormente comprendieran mejor, profunda y sólidamente la instrucción que recibirían en el aula. Por tal razón, Guillé sugería que a la enseñanza objetiva de la escuela primaria se le debían destinar diariamente los primeros tres cuartos de hora del día, porque de acuerdo con Pickel: "... es el propio elemento vital de la instrucción, la raíz de la vida escolar. En ella encuentra el maestro los medios más eficaces para expeditar el desarrollo en los niños, y llevarlos suave e imperceptiblemente a los serios ejercicios de los cursos posteriores". (p. 11)

La Enseñanza Objetiva que proponía Guillé tenía el afán de hacer que el niño conociera la verdad, la amara, la reprodujera; buscaba hacer que el niño observara los hechos para que dedujera sus consecuencias, las que ligadas a esas deducciones las conectara con las relaciones morales que debían formar el corazón de todo niño. En pocas palabras, se debía quiar al niño en el desarrollo de todas sus facultades, pues tal era el fin de esta educación.

Las lecciones sobre objetos, que eran uno de los medios de dar esa educación, no eran sino una plática familiar entre el maestro y el discípulo, una conversación instructiva en el lenguaje de los niños, pero adecuada a sus exigencias y circunstancias. Por medio de ellas podían aprender a observar con exactitud y ver con precisión todo aquello que se presentaba a su vista, con el propósito de que pusieran en práctica poco a poco el "discurso", esto es, el lenguaje. (p. 10) Por medio del discurso los niños comenzaban a expresar oralmente todas sus ideas, lo que permitía al maestro ir corrigiendo aquellas deficiencias que tuvieran al hablar. Por tal razón, nada mejor para este tipo de enseñanza que los ejercicios intuitivos que eran los que "vienen a constituir el cimiento de toda la instrucciónm y forman, por decirlo así, el tronco del cual se desprenden como ramas los demás ejercicios elementales, pues que los objetos en cuyos nombres tienen que aprender a escribir y a leer los discípulos; son los medios de enseñanza en el sistema objetivo". (p. 11)

Con este libro Guillé pretendía que los maestros tuvieran una idea más clara sobre cómo enseñar a escribir y a leer a los niños, partiendo de la intuición y de la observación que ellos tenían sobre el conocimiento de las cosas más simples. De ahí que la observación tuviera que ser tan escrupulosa, de modo que hiciera de la percepción la más intensa de las realidades sensibles que llevaran al niño a la reflexión, a la comparación y al razonamiento.

A continuación se encuentran explicadas las categorías más importantes del tibro <u>La</u> <u>Enseñanza Elemental</u> sobre el método que proponía Guillé para la enseñanza objetiva en las escuelas primarias de México.

a) La intuición.-

A la representación del objeto comprendida por el alma le llamaba intuición, por lo que una adecuada instrucción intuitiva permitía ver claramente al niño lo que se le enseñaba, aunque fueran las verdades más complicadas. Es entonces que la intuición era el procedimiento esencial del que se partía para llegar al conocimiento verdadero de las cosas y como consistía en someter los objetos al examen directo de los sentidos, en especial el de la vista, era necesario que el niño pudiera ver con sus propios ojos la evidencia y que, de alguna manera, pudiera palparla.

Como los ejercicios intuitivos tenían el propósito de ayudar a que los niños aprendieran a observar cuidadosamente lo que se les presentaba para que pudieran describir el objeto a partir del conocimiento que tenían de éste, era conveniente que siempre se les presentaran objetos que fueran conocidos, ya que los niños sentían mayor interés por lo que conocían, para ello había que hacer uso de esas cosas y hablarles de los fenómenos naturales, por ejemplo: de los cuerpos celestes, animales, plantas o partes del cuerpo humano, mostrándolos preferentemente en especie, en estampas o en los dibujos de sus libros. Para ello debía dárseles una plática que les hablara de los objetos o fenómenos que mejor ejemplificaran el discurso, ya que los ejercicios intuitivos permitían perfeccionar el lenguaje y, por otro lado, ayudaban a los discípulos a formarse las ideas que les servirían posteriormente en el momento de enseñarlos a escribir y a leer.

La finalidad de los ejercicios intuitivos perseguía el objetivo de enseñar a los niños que el lenguaje debía ser, durante el primer año escolar, correcto y bien pronunciado, porque de ello dependía que se pudieran expresar apropiadamente y no sólo se ocuparan los maestros de enseñarles a leer a los niños, ya que su papel se extendía a enseñarles que "hablar correctamente constituye el cimiento especial de la instrucción en las escuelas, y en nada hay tantos motivos para no perder de vista un objeto tan importante, porque los que empiezan no deben como antiguamente llegar a hablar por la lectura, sino a escribir y a leer por medio del discurso. Cuanto más semejante sea el lenguaje en los niños, tanto más fácil será desatar sus facultades de expresarse". (p. 10)

Una vez conseguido que los niños supieran ver con precisión y observar con exactitud, "el primero y más importante fin de la enseñanza objetiva" (p. 12), se les debía hablar de todo aquello que podían percibir en las cosas a través de los sentidos. Debía examinarse el objeto y considerarse bajo todos los puntos de vista, de acuerdo a la comprensión de los niños, lo que permitiría que no sólo la vista y el oído se ejercitaran, sino que sus facultades intelectuales empezaran a entrar en actividad. Por tal razón, Guillé afirmaba que la enseñanza objetiva tenía "las ventajas de estimular la atención de los niños a las cosas que les rodean, ejercitar sus facultades de observación, perfeccionar el discurso, comunicarles ideas exactas y conocimientos útiles, ensanchar el pensamiento, y el fin especial de avivar en ellos el interés por las cosas, y hacerles conocer bastante los objetos de cuyos nombres deben tomarse los primeros ejercicios de escritura y de lectura". (p. 12)

Ahora bien, como los ejercicios intuitivos "bien ordenados" debían formar el corazón y la inteligencia de los niños y "no son para tomarse al vuelo, como pudieran figurárselo algunos maestros; sino que exigen una buena preparación y quizá cueste ésta a veces más trabajo y tiempo que una para las clases superiores" (p. 14), el maestro debía hacer, por tal razón,

una buena preparación de sus clases, distinguiendo Guillé para ello tres tipos de preparación:

"Primera: Idea el maestro un plan o disposición.

Segunda: Dispone, reúne tela y hace un proyecto escrito (entendiendo por tela toda la información que se consiguiera sobre un objeto en particular).

Tercera: Forma según el plan proyectado un diálogo completo en preguntas y respuestas". (p. 14)

b) Desarrollo de facultades.-

Para Guillé el cultivo de las facultades físicas, del espíritu y de la inteligencia eran la causa principal de una buena educación, de ahí que mediante el desarrollo de las facultades morales se preparara al niño para la adquisición de los preceptos o reglas de conducta que normarían y guiarían su vida; mientras que con el desarrollo de las facultades físicas -por medio de los sentidos-, se disponía al niño para la apropiación del conocimiento, ya que se buscaba que su aptitud ante las nociones que se le ofrecían le permitieran una mejor comprensión y una mayor aptitud en la explicación de los hechos nuevos, los cuales mediante la investigación, la relación y la comparación, llevados a cabo por una adecuada preparación en la observación, le facilitarían el verdadero conocimiento.

Era así cómo se pretendía que con las Lecciones sobre Objetos se llevara a cabo el ejercicio para el desarrollo de las facultades intelectuales, las que unidas al desarrollo de las facultades físicas y morales lograrían el fin de la Enseñanza Objetiva. Esto significa que para Guillé educar a un niño era conseguir el perfeccionamiento de todas sus facultades y no sólo la mera adquisición flana y simple de los conocimientos.

c) La observación.-

Ahora bien, ¿cuál era el propósito de iniciar a los niños en la práctica de la observación a través de la contemplación? La observación tenía como finalidad primera hacer que los niños aprendieran a ejercitar, educar, vigorizar y perfeccionar los sentidos; su objetivo era entonces despertar su atención y su iniciativa, ya que al expresar el niño sus propias ideas, sugeridas por la observación y el análisis del mundo que to rodeaba, aumentaba y enriquecía su vocabulario y se habituaba su espíritu desde temprano a poner en acción todas sus facultades intelectuales. Por consiguiente, el niño comenzaba a ejercitarse en la elaboración de todas las operaciones que tendría que ejecutar más tarde, más ampliamente, al tratar de adquirir los vastos y variados conocimientos que se relacionarían con las artes y las ciencias propiamente dichas. Tales operaciones eran las de percibir claramente, analizar, comparar, inducir y deducir, abstraer y generalizar. De esta forma, con la observación, como el medio más natural para hacer que los niños desarrollaran sus ideas y las expresaran correctamente, se lograba guardar una marcha gradual y uniforme de la enseñanza objetiva.

Al respecto, Guillé señalaba que la enseñanza objetiva también estaba unida en la escuela elemental a diferentes ejercicios, entre ellos los de "ejercitar la vista y el oído, habituar a la atención, cultivar las facultades del espíritu y de la inteligencia, perfeccionar la pronunciación y el lenguaje, fortalecer la memoria, leer y escribir oraciones simples, y contar con los diez números fundamentales en las cuarta reglas". (p. 10)

d) La pregunta.-

Como consecuencia de lo anterior, el valor de la pregunta en la enseñanza objetiva a la que Guillé daba gran importancia radicaba en que, por medio de ella, daba principio la relación descriptiva, haciendo hincapié en que la pregunta podía valerse de observaciones

oportunas que motivaran la reflexión y que, por otro lado, podían ser amenizadas por algún cuento relacionado con el objeto del que se hablaba, con el fin de estimular el interés de los niños.

Para Guillé una pregunta bien ordenada siempre comenzaba con las palabras interrogantes: ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?, ¿Para qué?, ¿A quién?, ¿Qué es esto?, ¿Para qué sirve?, etc. Por ejemplo: "¿Cómo se llama la cama que sirve para mecer a los niñitos?" (p. 72), los niños tendrían que responder así con la mayor confianza sobre un objeto conocido, debido a que se estaría preguntando sobre algo familiar a ellos.

Por tal razón Guillé apuntaba que "sólo de una pregunta bien ordenada, precisa, efectiva y bien acentuada puede esperarse una respuesta completa y correcta". (p. 17) Si la pregunta era formulada ordenadamente, el niño podría contestar con la respuesta correcta sobre tal cuestionamiento sin ninguna confusión. La pregunta entonces debía hacerse como sigue: ¿Por qué se ha enfermado el niño? en lugar de: El niño se ha enfermado, ¿por qué?; ¿Cuándo debes ir a la escuela? es mejor que: Debes ir a la escuela, ¿cuándo? (p. 18)

Las preguntas debían por consiguiente ser precisas para no dar lugar a la duda y se pudieran contestar con la respuesta adecuada. Otro ejemplo sería: ¿Cómo es la mesa?, si no se indica que es lo que se desea conocer con exactitud de este objeto esta pregunta tiene diferentes respuestas correctas, pues la mesa podría ser pequeña, grande, redonda, cuadrada, etc., mientras que si se pregunta con precisión, es decir: ¿De qué tamaño es la mesa? o ¿Cuál es la forma de la mesa?, delimitándose al tamaño o a la forma específicamente de ella, la pregunta tendría la respuesta precisa a ella. (p. 18)

Por otro lado, una pregunta efectiva era aquella que sugería el deseo de conocer algo específico. El maestro, entonces, asumiría la actitud de interés y asombro por lo que

observara y descubriera el niño; lo que daba por resultado que la respuesta de una pregunta bien elaborada obligaría a una contestación correcta, concreta y confiada de los discípulos.

Con las preguntas el maestro conseguía que la instrucción intuitiva diera inicio en el "difícil arte de incitar y empeñar la atención para un objeto" (p. 13), aunado a que los niños poco a poco se iban acostumbrando al método catequístico de preguntar, además de que se emprendía con ello el desarrollo de las facultades de pensar y de expresarse. (Cuando se habla del método catequístico se hace referencia al ejercicio que practica el maestro durante una clase, en donde a cada pregunta que él hace, el alumno debe dar una respuesta inmediata).

Lograr que los niños aprendieran a contestar correctamente a las preguntas formuladas por el maestro tan sólo tomaba de seis a ocho semanas, tiempo que no se debía de considerar demasiado largo, pues con el aprendizaje catequístico se conseguía que los niños aprendieran a expresar sus ideas de manera ordenada; esto les serviría posteriormente al momento de comenzar con la escritura y les ayudaría también cuando empezaran a escribir las partes elaboradas de su discurso.

Al respecto, Guillé decía que "el que tome empeño en el arte de preguntar -en este caso el maestro-, al no obtener respuesta, busque la causa: primero, en la condición de la pregunta y después en la conexión de ésta con lo que hubiere precedido" (p. 19), ya que sólo de una pregunta clara y bien formulada podía esperarse una respuesta correcta. Para ello, el maestro debía dirigirse a sus alumnos en tomo amable y cordial, evitando hacer el interrogatorio con gestos o movimientos que hicieran desconfiar a los niños cuando fueran a dar su respuesta, ya que esto los intimidaba y desanimaba al momento de contestarle al profesor.

Por estas razones se precisaba que fueran los mismos niños quienes se explicaran todo lo que podían observar, describir y aprender de un objeto, sosteniendo esta posición en la postura de Goethe, quien aseguraba que: "Si se toma una cosa, una materia, una idea, como se la quiera llamar; si se la presenta bien, si se la hace muy clara en todas sus partes; será evidentemente muy fácil hacer que aprendan los niños lo que por ese medio se vaya desarrollando en ellos. Las respuestas que den a las preguntas pueden ser tan indebidas, pueden desviarse tanto, que sólo será posible volver a encarrilar la inteligencia con otras preguntas, siempre que el maestro no se deje sacar del punto de partida. De este modo conseguirá que los niños aprendan lo que él desea, lo comprendan bien y se convenzan de ello". (p. 13)

De esta manera se podía apreciar cómo el fin de la enseñanza objetiva perseguía el propósito de que a través de la intuición los niños aprendieran a ver con claridad y a observar con exactitud, por medio de los sentidos, los objetos que se les mostraban; para ello se debían ayudar de las preguntas que les hacía el maestro en cuanto a la forma, color, tamaño, partes principales o secundarias, movimientos, mutuaciones, cualidades, etc., relacionando siempre las preguntas al objeto que se pedía describir.

e) Concentración de la enseñanza.-

Como la enseñanza objetiva, de acuerdo con Guillé, estaba "ligada del modo más natural con el dibujo, la escritura, la lectura, la recitación, el canto y la aritmética" (p. 11), debido a que una misma palabra o un mismo tema que se enseñaban durante una clase eran reforzados a través del uso de máximas, poesías, cuentos, historias o cantos que "ilustren o vivifiquen el objeto: que sirvan como medios de enseñanza para la contemplación, y vuelvan a estar en relación íntima y efectiva con los ejercicios de hablar, escribir y leer" (p.

10), proponía Guillé para la enseñanza objetiva una concentración de todos los ejercicios intelectuales y físicos, orales o escritos que permitieran que un mismo asunto fuera abordado y reforzado en las diversas actividades de las diferentes disciplinas; fortaleciéndose así, con el uso de un mismo objeto la enseñanza de la escritura y la lectura.

A este procedimiento didáctico acertadamente Guillé lo llamó de "concentración", debido a que todos los ramos de la enseñanza tenían que apoyarse y relacionarse mutuamente, por lo que no debe confundirse con la palabra homónima, ya que este concepto descansa en el principio didáctico que dice que en la enseñanza todos los ramos de la instrucción deben apoyarse mutuamente; de ahí que se le conociera también con el nombre de cíclico o de asociación. Un ejemplo de ello sería cuando en una clase de Historia se le pide a los niños la narración de los sucesos, por un lado, ponen en práctica su lenguaje cuando lo hacen de forma oral, pero si el maestro les pide que la escriban en sus cuadernos entonces estarán ejercitando la caligrafía y la gramática (ortografía, prosodia, sintaxis, analogía). Asimismo, podían practicar la aritmética haciendo uso de las fechas. De la misma manera la enseñanza de las otras asignaturas podía y debía apoyar los fines de la primera.

f) Análisis, síntesis y comparación.

Uno de los mejores medios de educar los sentidos era el uso de los diversos ejercicios que proponía Guillé para la enseñanza objetiva. Tres eran las formas principales de presentar cada objeto a los niños con el fin de que lo estudiaran. Formas que se adaptaban a los diferentes grados de aptitud y disposición en que se encontraban los discípulos.

La primera forma de estudio era el "análisis"; por medio de éste y partiendo del objeto observado meticulosamente por el sentido de la vista, se examinaban las partes

componentes del mismo en su compleja o total estructura (forma, tamaño, color, textura, olor, sabor, uso, etc.).

Ejemplo de una clase con la palabra normal *mano*:

"Maestro: (Levanta una mano) ¿Qué es esto?

Discípulo: Esa es una mano.

M: ¿Cómo se llama esta parte de la mano?

D: Esa parte se llama palma.

M: ¿Y esta otra parte cómo se llama?

D: Esa otra parte se llama dorso.

M: ¿Qué otra cosa ves tú en la mano?

D: En la mano veo los dedos.

M: ¿Cuántos dedos hay en cada mano?

D: En cada mano hay cinco dedos.

M: ¿Cuántos dedos hay en las dos manos?

D: En las dos manos hay diez dedos.

M: Digan todos: Cada hombre tiene diez dedos en las manos.

D: (Lo dicen todos).

M: Dime los nombres de los cinco dedos.

D: Los nombres de los cinco dedos son: el pulgar, el índice, el de enmedio, el anular y el meñique.

M: ¿Por qué se llama este dedo el índice?

D: Se llama índice porque sirve para señalar". (p. 87)

La segunda forma era la "síntesis", en la cual conociendo objetiva o reflexivamente una tras otra las ideas parciales que se tenían del objeto, el alumno dirigía su entendimiento en busca de la idea compleja en que todas se hallaban comprendidas. Ejemplo:

"Maestro: ¿Cuántas manos tiene un hombre?

Discípulo: Un hombre tiene dos manos.

M: Alcen las manos y digan todos: Aquí están dos manos.

D: (Lo dicen todos).

M: ¿Cómo se llama esta mano?

D: Esa se llama la mano izquierda.

M: ¿En qué parte del cuerpo están las manos?

D: Las manos están en los brazos.

M: ¿Cómo se llama la parte del brazo a la cual está pegada la mano?

D: La mano está pegada al antebrazo.

M: Miren uds. mi mano. (Mueve la mano pero no el antebrazo). ¿Qué hago?

D: Ud. mueve la mano.

M: ¿Y qué queda quieto?

D: El antebrazo queda quieto.

M: ¿Qué cosa puedo mover no mas? (sic)

D: No mas la mano puede ud. mover. (sic)

M: ¿Puedes tú hacer lo mismo?

D: Sí puedo hacer lo mismo.

M: Muevan todos la mano dejando quieto el antebrazo.

D: (Lo hacen todos).

M: ¿Qué debe haber entre el antebrazo y la mano?

D: Entre el antebrazo y la mano debe haber una coyuntura.

M: ¿Cómo se llama la coyuntura?

D: La coyuntura se llama muñeca". (p. 87)

La tercera forma constituía el procedimiento de "comparación", en la que se asociaba la idea objetiva y subjetiva; comparación que se reducía a buscar diferencias entre lo parecido y semejanzas entre lo diferente y que a primera vista parecía igual: Ejemplo:

"Maestro: Vamos a ver qué puede hacer el hombre con la mano. ¿Qué tienes en la mano cuando escribes?

Discípulo: Tengo el pizarrín (gis) con la mano.

M: (A una niña) ¿Qué tienes con la mano cuando tejes?

D: Tengo el gancho con la mano.

M: Entonces ¿qué puede uno hacer con las manos?

D: Puede uno tener con las manos. ...

M: ¿Con qué tiras tu la pelota?

D: Tiro la pelota con la mano.

M: Entonces ¿qué puede uno hacer con la mano?

D: Puede uno tirar con la mano. ...

M: ¿Con qué tomas el vaso para beber?

D: Tomo el vaso con la mano.

M: Entonces ¿qué podemos hacer con las manos?

D: Podemos tomar con la mano. ...

M: ¿Para qué tenemos tanto movimiento en los dedos?

D: Tenemos tanto movimiento en los dedos para trabajar.

M: Díganme uds. con franqueza ¿qué han hecho hasta ahora con sus manos?

D: Hasta ahora hemos jugado con las manos.

M: ¿Dónde han comenzado uds. a aprender un poco a trabajar?

D: En la escuela comenzamos a aprender a trabajar.

M: ¿Qué desean los padres de uds. que aprendan?

D: Nuestros padres desean que aprendamos a trabajar.

M: ¿Qué te pide tu padre que hagas?

D: Mi padre me pide que haga mis deberes.

M: Oigan uds. un dístico que dice: "Con dos manos el Señor me ha dotado, Que al trabajo y

al bien ha destinado".

M: (Repite dos o tres veces, y pregunta): ¿Quién lo sabe ya?

D: (Levanta la mano).

M: Recitalo.

D: (Lo recita).

M: Cántalo sobre tal melodía.

D: (Lo canta el niño) ...". (pp. 88-89)

Por consiguiente, el método analítico-sintético para la enseñanza objetiva preveía que con los ejercicios de contemplar y pensar se adaptaran las preguntas al objeto que se describía, así como que de la escritura y la lectura se derivaran todos los ejercicios de la palabra normal. En la aritmética, todas las operaciones tenían que girar en tomo del número que se estaba enseñando. Era entonces que se presentaba una concentración de la enseñanza en todos los ejercicios practicados en el aula para la mejor comprensión de una clase.

Cabe hacer notar que el sistema para la enseñanza de la escritura y la lectura en la enseñanza objetiva estaba fuertemente ligado al método analítico-sintético, por el que Guillé manifestaba su preferencia para el éxito de la instrucción en la escuela primaria. Ello debido a que la enseñanza de la escritura y la lectura se basaba primeramente en la

demostración del objeto y de la palabra escrita, mostrando a partir de la descripción del dibujo y de la presentación escrita de la palabra, las partes de un objeto y los signos de la escritura, esto llevaba a los niños de un análisis general a uno particular, todo a través de un análisis oral que de forma intuitiva se hacía; mientras que la síntesis, que llevaba la enseñanza de lo particular a lo general, mediante la descomposición de la palabra en sus diferentes caracteres y sonidos, los que reunidos nuevamente en la palabra, previamente analizada de forma oral, auditiva y escrita, hacían más clara la concepción de la escritura y daban una idea más exacta sobre la formación de las palabras.

Guillé recordaba a los maestros mexicanos de las escuelas primarias del país lo siguiente: "... haremos notar a los maestros que se figuren que el método analítico-sintético sólo puede usarse con niños de un talento despejado y es únicamente aplicable en la enseñanza privada; que en toda Alemania no se emplea ya otro sistema, y que Adolfo Klauwell, cuyas doctrinas hemos reproducido en su mayor parte, lo ha usado por espacio de veinte años obteniendo siempre magníficos resultados, pues de 1,100 niños enseñados por él en ese trascurso de tiempo, sólo 16 no fueron admitidos en la escuela superior, es decir, casi uno y medio por ciento". (p. 41)

Estos ejercicios analítico-sintéticos, orales y por escrito, tan importantes, eran la clave para que los niños aprendieran a escribir primero y a leer después. Pero no únicamente el método analítico-sintético se aplicaba a la descripción y composición de los objetos, a la enseñanza de la escritura y de la lectura de palabras normales, como se ha explicado anteriormente, sino que se llevaba también a todas las demás actividades, como: el canto, la recitación, el dibujo y la aritmética.

g) Aprendiendo a escribir.-

Para comenzar la enseñanza de la escritura el maestro tenía que dibujar el objeto en el pizarrón para que los discípulos lo copiaran durante la clase y después como tarea, ya que la finalidad de este ejercicio era acostumbrar a los niños a las frecuentes contemplaciones del dibujo y de las estampas para que pudieran reproducirlos por ellos mismos. De esta manera los niños aprendían también a conocer y a trazar las líneas verticales, horizontales, rectas y curvas. En la introducción a su libro de lectura Boehme le pide a los maestros: "Déjese a los alumnos una absoluta libertad para copiar las estampas: la fantasía del niño reconoce siempre el original hasta en lo más imperfecto del dibujo". (p. 22)

Una vez dibujado el objeto en el pizarrón el maestro escribía el nombre del dibujo con la idea de que fueran relacionando, al mismo tiempo, el nombre de la figura con la escritura. Para ello, se debía de considerar que los objetos y sus nombres fueran escogidos de entre las cuarenta y cinco o cincuenta palabras normales, de las cuales los niños aprenderían a conocer signos, sonidos y las combinaciones necesarias. Cabe aclarar que Guillé toma el nombre de palabras normales de Thomas (p. 24), al referirse a la escritura de vocablos comunes. De esta manera los niños aprendían también a ejercitar la vista, finalidad tan importante durante la enseñanza primaria.

Con la copia de estampas y dibujos se lograba que los niños grabaran en su entendimiento la figura presentada junto con el nombre del objeto analizado, lo que posibilitaba la identificación de los objetos con la escritura, pues "sólo son de describirse y dibujarse por medio de la continua contemplación los objetos de cuyos nombres deben tomarse los ejercicios de leer y escribir. Únicamente se dibujará lo hartamente contemplado; sólo será de leerse lo suficientemente escrito; y no se volverá a escribir sino lo que se haya comprendido y leído". (p. 10)

Por otro lado, era también importante la copia de estampas y dibujos, porque los niños mediante esta actividad descubrían las bondades de las artes y "se despierta y realza la idea de las ocupaciones nobles, a que puede dedicarse el hombre en sus ratos de soledad". (p. 23)

Después de que los niños reconocían para cada objeto dibujado su nombre, el maestro tenía que hacer que escucharan el sonido pronunciado de la palabra normal, de forma que aprendieran a identificar los signos y los sonidos que representaban las palabras, relacionando ahora que para cada vocablo, perteneciente a cosas que conocían, existía una palabra escrita. El procedimiento que Guillé proponía para el reconocimiento y la completa identificación del objeto con el sonido y su escritura, consistía en que el maestro pronunciaba en voz alta, clara y despacio la palabra normal; después les pedía a sus alumnos la repitieran varias veces para que se dieran cuenta del sonido que representaba cada signo escrito.

Acto seguido, al volver a pronunciar la palabra, debería el maestro marcar la pronunciación, deteniéndose en cada sonido o articulación que quisiera enseñarles a los niños; para ello, les debía indicar los sonidos que entraban en la composición de la palabra normal en el mismo orden en que se iban pronunciando. Guillé da un ejemplo con la palabra Sol: el niño "dirá primero la articulación s, luego el sonido o, y por último la consonante I". (p. 26) Era importante que el maestro no deletreara la palabra, sino que se detuviera en cada sonido al decirlo.

En el método propuesto por Guillé, la escritura no comenzaba con letras sueltas, sino con la escritura completa de la palabra normal. Aconsejaba se escribiera en el pizarrón, "a la vista

de los niños y junto al dibujo el nombre del objeto, deteniéndose algo en cada signo que represente, el sonido simple o la articulación" . (p. 28)

A esta forma de enseñar a los niños la escritura de una palabra, por medio de la descomposición de sus elementos, primero en sonidos para luego reunirlos pronunciando el vocablo completo, era a lo que se denominaba "análisis y composición orales" (p. 24). Ya que si se tomaba en consideración el lenguaje audible y el visible, para los niños era más fácil relacionar el sonido con las letras y lo que éstas representaban. Esto les facilitaba después identificar para cada letra su sonido correspondiente. Al respecto Guillé señalaba: "En esto, como en la escritura, es difícil el principio, porque aún no se ha ejercitado el oído de los chicos. Cuando ya se han analizado algunas palabras queda vencida la dificultad principal, porque con cada nueva palabra se va perfeccionando más el oído en distinguir los sonidos. Por lo mismo facilítese este trabajo a los niños cuando comiencen, haciéndoles descomponer palabras que consten de pocos sonidos y que sean fáciles de afianzar por el oído". (p. 24)

Con este sistema los niños aprendían a diferenciar las vocales de las consonantes, se les enseñaba la conformación del diptongo, del triptongo y de la sílaba, de la cual sugería Guillé denominarla "partes", por no ser tan abstracta esta palabra para los alumnos. En cuanto a la división que hicieran de palabras de más de dos sílabas, polisílabas, era conveniente que se les hiciera ver a los niños que toda palabra tenía tantas partes como movimientos hacían con la boca al pronunciarlas, lo que les era más fácil comprender si se les hacía dar una palmada cada vez que trabajaran en la descomposición de las palabras normales. Al poco tiempo los discípulos aprenderían a distinguir el número de "partes" o sílabas encontradas en cada palabra.

El análisis de las palabras permitía la comprensión del discurso y llevaba a los niños a la escritura de palabras normales que ahora relacionaban con el objeto contemplado, el cual ya antes había sido dibujado por ellos. Con estos ejercicios se pretendía que la escritura no fuera un aprendizaje de memoria, sino que debido a que para cada letra correspondía un sonido la palabra pasaba ya a ser una representación objetiva en la composición de su discurso, porque "no se debe conforme al progreso educativo de la humanidad, pasar de hablar a leer, sino a escribir, y de esto a la lectura, es decir: del lenguaje audible o perceptible por el oído, al lenguaje visible o perceptible por la vista". (p. 23)

De ahí que, durante el primer año escolar, los niños sólo deberían leer lo que habían escrito y escribirían únicamente lo que leían, pues la finalidad de este primer grado escolar era que los niños se enseñaran a leer después de haber aprendido a escribir.

Guillé recordaba la experiencia adquirida por Klauwell acerca de enseñar a los niños a escribir conforme a los métodos alemanes, cuando expresaba que: "En tanto que muchos maestros que usan el método del deletreo, o aún el mixto de lectura y escritura, consideran y piensan que la escritura de una palabra completa es demasiado difícil para los principiantes, al extremo de que empiezan enseñándoles a hacer palotes, y luego letras aisladas como i, m, n; en nuestras escuelas está la prueba palpable y manifiesta de que los niños pequeños aprenden a escribir palabras enteras, tan pronto como los otros las letras aisladas. Pues cuando apenas pueden los que siguen el método mixto, escribir im o am, escriben ya nuestros chicos diferentes sustantivos. La única explicación que podría dar a este fenómeno es que al escribir el niño un sustantivo, piensa en algo que puede representarse; mientras que en la escritura de letras aisladas o de sílabas no puede imaginarse nada". (p. 28)

Durante el segundo grado escolar los niños aprenderían a escribir oraciones simples y compuestas, por ejemplo: "El Sol es redondo, la Luna es redonda" (p. 20), y se les pedía entonces que escribieran una sola proposición con estas dos oraciones que atendiera a la forma de los cuerpos celestes: "El Sol y la Luna son redondos". (p. 20)

Los ejercicios anteriores harían que los niños aprendieran a hacer clasificaciones y comparaciones de las cosas entre sí, de acuerdo con sus cualidades, de esta manera se les enseñaría a agrupar los objetos conforme a su especie, al mismo tiempo se les enseñaría también el uso del plural, de los artículos, adjetivos, adverbios, conjunciones y de palabras homónimas. Estos ejercicios "constituyen -decía Guillé- una base sólida y firme para la enseñanza de la gramática, y muy especialmente para aprender la buena ortografía". (p. 33) Asimismo, se les comenzaba a enseñar el uso de las mayúsculas al comienzo de una frase y al escribir todos los sustantivos propios, por lo que: "No será justificable el que los discípulos comiencen una frase, o encabecen un sustantivo propio con letras minúsculas, porque se crea que éstas son más fáciles de trazar que las mayúsculas; podemos asegurar que no es así, y aún cuando lo fueran realmente, habría que pasar por ello, pues siempre se ha de enseñar lo que es correcto y no lo contrario: tanto mas que no sujetándose a esa restricción, perderían las palabras normales su mayor mérito: el de ser a un tiempo tipos de verdadera ortografía. Así pues, si en nuestro concepto es más fácil escribir la mayor parte de las mayúsculas ¿por qué se ha de enseñar lo falso?". (p. 29)

La práctica de estos ejercicios hacía recordar a los niños la idea que tenían del objeto, adquirida antes por la intuición directa, pero que al momento de la escritura no tenían frente a ellos; el recordar y representar en la inteligencia las cosas que no veían llevaba a los niños a hacer uso de su fuerza imaginativa.

Más adelante se les pediría a los niños copiar de su libro de lectura algunos párrafos, con el propósito de que reafirmaran el conocimiento de la letra impresa y de que hicieran la conexión respectiva entre los ejercicios de pensar y hablar al momento de escribir. Naumann, citado también por Guillé en relación a su método de escritura correcta, pensaba que el sólo copiar no correspondía al principio de la intuición, porque ese ejercicio llevaba a los niños a "una horrible pérdida de tiempo" y a muy escasos conocimientos para formar oraciones escritas, ya que el copiar mecánicamente resultaba "un trabajo árido, y que además no constituye ese procedimiento ninguna buena base natural para la ortografía, ni un fundamento lógico para el idioma escrito". (p. 32)

Por lo mismo, los niños harían copias de sus textos, pero siempre después de haberse hecho una lectura previa, de habérseles contado un cuento relacionado con las palabras normales que trabajarían o de habertes disipado las dudas que sobre el texto tuvieran. Para el análisis de frases copiadas o dictadas, Guillé sugería lo siguiente: "... llévese a los alumnos del modo siguiente: Se trata, por ejemplo, de analizar la frase El dromedario es un animal. Haga de manera que sólo necesite decir al primer alumno: "Descompóngase la frase". Principiará éste diciendo: "La frase contiene cinco palabras". El alumno siguiente continuará: "La primera palabra es El y se escribe E (mayúscula), 1". El tercero seguirá: "La segunda palabra es dromedario, y se escribe d, r, o, m, e, d, a, r, i, o; y así sucesivamente". Deletreadas de este modo todas las palabras, pregúntese todavía: ¿Qué palabra se empieza con letra mayúscula? ¿Por qué?". (p. 40)

Lo anterior permitía al niño escribir correctamente las palabras, pero también leerlas, porque se grababan y recordaban más en su entendimiento los signos repasados previamente que los que no se habían trabajado con anterioridad. Si se seguía metódicamente los pasos para la enseñanza de la escritura y la lectura de palabras normales y si el maestro "no pasa de

una a otra hasta que la primera se haya constituido en una propiedad adquirida por el alumno, tanto en el conjunto como en las partes -el análisis y la síntesis ya antes explicados-, al grado de no perder ya la posesión, tendrá el expresado maestro la satisfacción de que los discípulos podrán ya leer pequeñas frases". (p. 38) De ahí que fuera tan importante el trabajo con los ejercicios analítico-sintéticos, ya que de ellos dependía que los niños efectivamente aprendieran a escribir y a leer y no únicamente adivinaran las palabras que se les presentaban.

h) Aprendiendo a leer.-

En cuanto a leer, afirmaba Guillé que con el método de la enseñanza objetiva "aprenden fambién a leer los niños, y aún mejor que por cualquiera otro sistema, pues lo hacen por medios naturales, y de consiguiente con más inteligencia". (p. 9) Por tal razón no se reducía la enseñanza elemental únicamente a la lectura, como se ha dicho con anterioridad, suponiendo que enseñar a leer a los niños fuera el fin de ese arte. En el prólogo de su libro Guillé nos recuerda que "deteniéndose un poco para examinar este punto, debemos convenir en que no pudo haberse encontrado un modo de adormecer la inteligencia más a propósito que el deletreo" (p. 9), debido a ello no había que extrañarse si el maestro que enseñaba las primeras letra era el más odiado "ni que ningún libro hubiesen dejado con más gusto los chicos que el Silabario, aunque este hubiera tenido un San Miguel en la portada". (p. 9)

A leer era el siguiente paso que los niños darían. Aprenderían a leer de la misma forma como lo habían hecho para escribir. El sistema ya estaba dado, porque primeramente habían aprendido con la contemplación y la descripción de un objeto cómo eran todas sus partes, así como el nombre del dibujo escrito a un lado. Con el análisis oral habían aprendido los niños a conocer los sonidos de las letras y los signos representativos de ellas en la escritura,

por lo que los niños al escribir una palabra, como consecuencia de lo anterior, se acordarían de cuáles eran los sonidos que representaban a las letras, lo que significaba que en ese momento los niños empezaban ya a leer. Esta lectura la podían realizar porque ahora sí distinguían claramente y entendían, esencialmente, cuál era la forma representativa de la palabra que habían escrito, derivándose de esto que "los niños aprenden a leer escribiendo". (p. 34)

Lo que a continuación seguía era enseñar a los niños a leer la escritura de la letra impresa, pues anteriormente sólo habían aprendido la letra manuscrita. Para ello, el maestro se valía de una máquina o alfabeticón, que era una especie de caja que contaba con todas las letras del abecedario, muy parecida a las que se usaban en las imprentas. El alfabeticón era colgado a un lado del pizarrón, para que el dibujo con la palabra escrita por el maestro con letra cursiva quedara junto a la letra de imprenta y los niños se dieran cuenta de la forma que tenían las letras en este tipo de escritura, de manera que aprendieran así la forma impresa de las mismas. Poco a poco los niños se iban familiarizando con este tipo de escritura, para ello el maestro los iba pasando uno por uno a que colocaran en la máquina la letra que les solicitaba, hasta que todos las conocieran y las supieran identificar y, consecuentemente, pudieran ir formando las palabras normales que les dictaba el profesor.

Se trabajaba de esta forma hasta que los niños identificaban que para cada letra cursiva, ya conocida por ellos, correspondía una impresa. De acuerdo con Guillé: "Para convencerse de si las conoce, efectivamente el discípulo, mándesele que saque una determinada entre varias. También se le ordena que ponga en la máquina la palabra normal que se esté aprendiendo. Se llama luego a tantos niños como letras tiene la palabra, y se manda que se ponga la primera, la segunda, la tercera, etc. Esto no sólo es conveniente para la lectura, sino muy agradable a los niños". (p. 35)

No se debería olvidar recordarles siempre a los niños el sonido o combinación común que presentaban las palabras leídas, de modo que progresivamente la escritura impresa pasaba a formar parte de la lectura, la que trabajarían más intensamente el grado siguiente en sus libros. Nuevamente aclaraba Guillé que: "lo mismo que empezó a hacerse en la (sic) análisis oral de la palabra, se hace ahora en la manuscrita e impresa: lo que en el primer ejercicio se hizo con el discurso y el oído, se termina aquí con la vista". (p. 35)

Hay que recordar que durante el primer año de escuela los niños sólo aprenderían a leer lo que se escribía en el pizarrón o lo que se pusiera en el alfabeticón, con lo que se lograba además que la escritura de las palabras fuera quedando grabada en su memoria. Los resultados obtenidos de estos ejercicios practicados durante las clases llevaban a los niños a tomar el dictado de palabras normales siempre escritas correctamente, esto quiere decir que no tendrían errores ortográficos.

Por otro lado, de la lectura que hicieran en sus libros de texto, ajustados al método analíticosintético, se debían considerar los grupos de palabras que estaban relacionados con las
estampas, la que al igual que en la escritura estaría enlazada a una breve descripción del
objeto descrito en las tecciones de cosas. Esto les facilitaba a los niños cualquier cosa que
leían. Si se hacía este tipo de prácticas durante la enseñanza de la lectura, se lograba que
los alumnos estuvieran en condiciones de realizar algunas combinaciones con las
consonantes y las vocales ya conocidas, de manera que pudieran ir formando nuevas
palabras que ampliaran el vocabulario que hasta ese momento tenían.

El método que proponía Guillé para la enseñanza de la lectura abarcaba también el cómo debían leer los niños, pues el propósito final que se buscaba era que los niños hicieran una

lectura de comprehensión, con la cual pudieran responder a las preguntas que el maestro les hiciera. Como sólo era posible leer con la debida entonación lo que entendían perfectamente los niños, el maestro tenía que estar intercalando preguntas, aunque ya en la enseñanza objetiva se hubiera tenido el cuidado de que los discípulos comprendieran las descripciones. Las preguntas, por consiguiente, debían estar enlazadas con pequeñas partes de la lectura, con el objeto de que ellos las contestaran: "Hágase unas preguntas tan notoriamente falsas -explicaba Guillé al respecto- que el mismo alumno tenga que contestar palabra por palabra la frase leída". (p. 40)

Para el éxito de esta lectura de comprehensión, el discípulo tenía que estar de pié y leer en voz alta y con la debida entonación, cuidando el maestro que los alumnos no aritaran, va que ello impedía la nitidez en la pronunciación del discurso y les dañaba la voz para el canto. Por esta razón era conveniente que se leyera en coro solo algunas veces, "porque la frecuente o incesante lectura en coro adormece el espíritu de los niños, y no hace adelantar a los atrasados. Con el zumbido de los que no quieren hablar recio no se halla medio para llevarlos a que lean con claridad". (p. 39) De ahí la necesidad de que los niños hicieran la lectura uno por uno alternadamente, para que el maestro pudiera detectar si las palabras difíciles eran leídas correctamente, porque las palabras fáciles las reconocían con una sola mirada. Así mismo, se daría cuenta el profesor si eran comprendidas por los alumnos, pues si en la lectura se presentaba un vocablo demasiado difícil como para que el niño lo leyera, el maestro debía, primero, explicarles el significada de dicha palabra, después los debería ayudar en la descomposición oral de la misma, la escribiría el maestro en el pizarrón y le pediría a cada niño analizar los diferentes signos que la formaban, para que por último la escribiera el discípulo en el alfabeticón y la leyera varias veces: "Con el fin de que no se confunda el tierno lectorcito -decía Guillé- es bueno que aprenda la denominación de las letras cuando ya sepa leer correctamente" (p. 40) y recordaba que en Alemania, para que los niños aprendieran el abecedario se les enseñaba una canción con la que hacían referencia a todas las letras, de manera que los niños las sabían distinguir perfectamente por su nombre.

En relación a la lectura de la escritura manuscrita, era conveniente que los niños leyeran de sus pizarras lo que habían escrito en ellas y, mejor aún, que leyeran lo escrito por sus compañeros, para lo cual se les pedía intercambiaran sus pizarras.

i) Aprendiendo los números.-

En cuanto a la aritmética, "como todas las operaciones tienen sus base en los números de 1 a 10, es necesario hacer conocer estos suficientemente a los alumnos de la escuela elemental" (p. 46) durante los primeros siete meses, ya que era necesario que por medio de la intuición directa, con rayas o con los dedos, entendieran el número que se representaba, porque de alguna manera los niños, al llegar a la escuela, ya sabían contar con la numeración del 1 al 10.

A continuación se escribía el número en el pizarrón y se representaba objetivamente el valor de la cifra con dibujos. De esta forma podían los niños conocer visiblemente el valor de cada número y hacer la comparación entre un número y otro, relacionando la cantidad con las figuras dibujadas, ya que aprendían a contar mejor con números concretos que con abstractos: "Confórmese el maestro con que sus discípulos representen debidamente con rayas o puntos los valores de las cifras y que escriban luego el número prescrito, cuidando con empeño que conozcan los cuatro signos de las operaciones fundamentales". (p. 48)

Para la adición, el maestro se valdría de rayas, cruces o círculos a los que iría agregando uno cada vez, hasta que quedara claro para los niños el valor cuantitativo de cada número al ir aumentando un dibujo más. Se les enseñaría entonces primero el número y después la cifra.

De igual modo se trabajaría la sustracción, a manera de ejemplo Guillé mostraba como proceder. "Supongamos que se va a tratar el número 7. Como los niños han visto que para formar este número se ha agregado a seis bolitas una; es natural que no comience la comparación con el 1 sino con el seis, enseguida con el 5, después con el 4, luego con el 3, de ahí con el 2, y finalmente con el uno. Retírese un poco la séptima bolita y pregúntese: ¿De cuántos se compone 7? Responderán los alumnos de 6 + 1. Quitando la séptima bolita se preguntará ¿Cuánto es 7 - 1? ¿Por qué? Así se hace clara a los discípulos la relación del 7 con el 6 por medio de la intuición directa". (p. 47)

Después de conocer los números hasta el 4, por la relación y la comparación, se les enseñarían las tablas de multiplicar y se les hablaría de su utilidad para sumar o restar cantidades mayores, así como de la facilidad que representaba el dividir también por medio de ellas: "resultando de esto la relación aritmética o por diferencia, y la geométrica o por cociente, vienen por lo mismo, de un modo objetivo las cuatro especies de operaciones". (p.46)

Era necesario, por lo tanto, ir enseñando a los niños el cálculo mental, o como Guillé lo llamaba "cálculo oral", al que se le debía dedicar la mayor parte del tiempo, procurando ligar los ejercicios de contar con la lectura y la escritura "como si no sólo se tratara de dar a conocer el signo representativo, la cifra; sino que se procederá con su denominación en ambos caracteres manuscrito e impreso, del mismo modo que con las palabras normales". (p. 49)

Para la segunda marcha se dedicarían de cuatro a cinco horas al cálculo escrito, por los restantes meses del primer año escolar, de manera que se fuera completando el estudio concéntrico de cada una de las operaciones aritméticas (utilizando invariablemente la numeración del 1 al 10), conforme a una relación alterna que los considerara en su conjunto. Ello prepararía a los niños para el "cálculo intelectual". Por este motivo, Guillé aconsejaba: "No debe perder de vista el maestro acostumbrar a los discípulos a distintas impresiones, es decir: a diferentes formas de preguntar para una y misma operación. Por ejemplo no diga siempre 9-4; sino también ¿Si de 9 quitamos 4? ó ¿De qué número se han de quitar 4 para que queden 5? ó ¿Cuánto se ha de quitar a 9 para que sobren 5? ó ¿Qué número es 4 unidades menor que 9?". (p. 49)

El motivo por el cual el maestro les preguntaba de diferente modo el cálculo de una operación aritmética tenía el propósito de que los niños no perdieran de vista que para llegar a una respuesta final en cualquier mecanización aritmética podían caber diferentes posibilidades de preguntar para alcanzar un mismo resultado. Era provechoso que los niños practicaran el cálculo oral en coro, individualmente o por escrito, tomando en cuenta siempre los números en su conjunto conforme a la enseñanza objetiva, para que pudieran pasar a una tercera marcha con los números del 11 al 20 en el siguiente grado escolar. "Creemos -dice Guillé- que el suficiente conocimiento de estos números -refiriéndose a los primeros diez- es más útil a los niños que contar hasta ochenta, noventa o ciento, porque según nuestra opinión el objeto y el fin de enseñar a contar, debe ser más intensivo que extensivo en una escuela elemental". (p. 50)

j) Memorizar para alimentar el alma.-

No hay que olvidar que, para el mejor funcionamiento de la concentración en la enseñanza objetiva, un mismo tema podía ser abordado en las otras asignaturas como: el dibujo, la escritura, lectura, aritmética, historia, etc.; pues se perseguía el propósito de reunir la atención hacia un sólo objeto para obtener el mayor conocimiento de él y, a la vez, se lograra decir de éste lo más que se pudiera, con lo cual se ejercitaban el discurso, la sensibilidad, la observación y la explicación. Así se instruía a los discípulos conforme a una enseñanza verdadera, concreta y objetiva.

Para ello, Guillé consideraba que con las máximas, poesías, historias, cuentos, canciones, versos, apólogos y fábulas que trataran, ilustraran o vivificaran en su presentación el objeto sobre el que se enseñaba algo, servían como medios de enseñanza para que hubiera una conexión entre los diferentes ejercicios que eran, además, los más convenientes para la adecuada concentración de la enseñanza, ya que dejaban en los niños una grata impresión y los ayudaban a trabajar la memoría. El maestro, por lo tanto, debía dejar que sus alumnos aprendieran a memorizar, de vez en cuando, algunos de estos poemas y narraciones, para que posteriormente los recitaran y les ayudaran en la correcta y buena articulación del discurso: "En la recitación de fábulas y poesías con el fin de inculcarlas en la memoria, no pierda de vista el maestro el correcto lenguaje y la buena pronunciación, y tolere de aquellos que hablan en coro, lo que es debido, siempre que no sea un fuerte griterío ni el monótono zumbar que se oye en algunas escuelas, y es tan difícil desterrar". (p. 21)

Como consecuencia de esta enseñanza, era importante que el maestro supiera de memoria muchas poesías, cuentos y canciones y que no dejara pasar la ocasión de enseñarles a los niños aquellas que más les agradaban, pero teniendo cuidado el maestro de no enajenar la imaginación infantil con descripciones que fueran confusas, vagas o insulsas. Era

conveniente que "para obrar eficazmente no sólo en la inteligencia de los niños, sino también en su corazón, empléese tres horas semanarias ... en inculcar las poesías infantiles y máximas, ...". (p. 21)

De las máximas y pláticas religiosas había que tomarse aquéllas que produjeran una impresión profunda y duradera en el espíritu de los niños. Por esta razón, tenían que ser sencillas, contadas con naturalidad, espontaneidad y sinceridad; pues "el que quiera producir un elemento religioso artificial con palabras que no salen del corazón, nunca espere que sus discípulos sepan conocer a Dios... Porque no es posible dar lo que no se tiene, y sólo vuelve al corazón lo que de él ha salido". (p. 15)

Pickel, citado nuevamente por Guillé, aconsejaba a los maestros que hicieran un uso constante del arte de los cuentos, aunque no era muy fácil alcanzar la perfección en dicho arte, sin embargo, daba preferencia a las narraciones de la Historia Sagrada, porque éstas presentaban "en un cuadro más pequeño en palabras que en hechos, muchas exhortaciones para el bien" (p. 16), pero siempre aconsejando que de todas esas narraciones se eligieran aquéllas con rasgos dignos de ser imitados, en donde el lenguaje que se utilizara para relatarlas fuera "breve, fácil y de ningún modo difuso". (p. 16)

Es importante mencionar que la práctica educativa tenía el objetivo de lograr una educación moral distinta de la moral religiosa tradicional que había imperado hasta antes de los años setenta, que elevara la conciencia cívica y social de los niños mexicanos. De ahí que los contenidos que se pretendía inculcar estaban dirigidos hacia la integración social que aspiraba a una formación fundamentada en una moral laica, cuyos preceptos se encontraban también en la religión, pero no únicamente en la religión católica sino en cualquiera otra, porque los principios de libertad, amor, justicia, virtud y deber buscaban la

constitución moral y ética del hombre como tal. Esta era la razón por la que en ningún momento Guillé enfrentaba o estaba en contra de las creencias divinas, más al contrario, las consideraba necesarias para la formación espiritual infantil; por ello nada mejor que el maestro de escuela para proporcionar los fundamentos generales y universales de la moral práctica, en donde práctica se entendía como el cultivo de la personalidad del individuo y de sus sentimientos en la búsqueda de la rectitud. La práctica moral se basaba en el ejemplo y en el constante ejercicio de la aplicación del bien a través de lecciones que le hablaran al niño de hábitos, costumbres y reglas sobre el buen comportamiento, los buenos modales y los sentimientos generosos.

k) El canto -

En cuanto al canto, una más de las ramas agradables que se desprendían de la enseñanza objetiva, también tenía que estar en relación directa con los ejercicios de hablar, escribir y leer. El maestro tenía que escoger canciones con letra que a los niños les gustara y pudieran pronunciar bien, y explicaría aquellas palabras que les resultaran difíciles de decir o que no entendieran.

Lo primero que se hacía era pedirle a los niños se aprendieran la letra por la recitación; después les tocaba el maestro la melodía en el piano o con el violín, para que los niños tuvieran una idea general de cómo quedaba acomodada la letra a la música. A continuación, el maestro solo entonaba la canción y, por último, le pedía a los niños que de pié interpretaran la canción con el acompañamiento musical primero y, después, sin éste. Algunas veces los niños cantaban cada uno individualmente y, otras preferiblemente, en coro.

Por otro lado, el maestro debía atender que el canto de sus alumnos fuera claro y limpio "porque sólo así es hermoso" (p. 44), no debía ser ni demasiado alto ni muy bajo, ya que "el gritar echa a perder la voz y estorba a la necesaria flexibilidad de ella para el canto limpio" (p. 44). Por esta razón debían cantar en el tono indicado por el instrumento musical y de pié necesariamente, pues sólo si el cuerpo estaba en posición vertical se conseguía "que al abrir la boca no sólo abran los labios, sino que separen igualmente los dientes" (p. 44). Esta aclaración la consideraba pertinente Guillé porque "muchos niños, y especialmente las niñas, no mantienen recto el cuerpo, dejan caer la cabeza, y con ello forran el aparato de la voz". (p. 44)

Era preciso que para que los niños cantaran con el debido compás el maestro les enseñara a marcar los tiempos con la mano, así como, que el tono al cantar lo dieran en las vocales y no en las consonantes, porque como ya lo habían aprendido en la lectura, sólo las vocales tienen sonido por sí mismas. Unos quince o veinte minutos diarios que los niños cantaran durante el primer año eran suficientes para que se relajaran y descansaran un rato de las otras materias, lo que ayudaba también a que las descripciones de objetos se vivificaran por medio de canciones con letras adecuadas, "esto releva el espíritu fatigado del alumno, comunicándole al mismo tiempo nuevas fuerzas para continuar su tarea" (p. 45), ya que de acuerdo con el proverbio bíblico, al que hace mención Guillé: "El espíritu es fuerte, pero la carne, débil". (p. 45)

i) El rol del maestro.-

Ahora bien, para que todo este proceso de la enseñanza objetiva fuera llevado al feliz logro de una instrucción elemental, por demás adecuada a la niñez de los primeros dos años básicos de la escuela primaria, había que considerar la labor del maestro, tan especial y necesaria para el triunfo de la educación; ya que debido a él y a través de su constancia,

esmero y dedicación el maestro podía comunicar a sus discípulos, con su habilidad y su trato amable y cariñoso el deseo por aprender cosas nuevas, de esta manera estaría en posición de hacer que los niños adquirieran las nuevas enseñanzas indispensables para el desarrollo de sus facultades físicas e intelectuales, que tanto les servían para el desenvolvimiento de su personalidad: "En el amor por su profesión -aseguraba Guillé- y en la idea de cumplir concienzudamente con su deber encontrará el maestro la fuerza necesaria para adquirir los conocimientos necesarios y hacer brillante su enseñanza". (p. 58)

La enseñanza objetiva requería por parte del maestro, consecuentemente, una preparación muy especial, tanto de los medios que debía emplear, como del método que debía seguir en dicha enseñanza. Por tal motivo, parte importante de dicha preparación radicaba en la reunión previa de múltiples y variados objetos, prefiriendo siempre éstos a una lámina representativa, una estampa, una ilustración, los dibujos pintados por el maestro o los dibujos de los libros de texto, que si bien, atraían la atención del niño, no le permitían comprender el todo de las cosas que se le mostraban.

Además, el maestro debía estar suficientemente documentado en el tema sobre el cual versaría la lección y hacer una exhaustiva preparación de los materiales con los que trabajaría, para estar en posesión completa del objeto con el que trabajaría. Para ello, debía establecer un fin preciso, determinado, que debía haber concretado en su mente con anterioridad, ya fuera que se tratara de comunicarles cualidades o ideas sobre las cosas, pero que invariablemente serían nuevas para el alumno.

El rol del maestro consistía más que en transmitir conocimientos, en guiar al niño, para que al hacer la observación ejercitara nuevas operaciones y encontrara siempre nuevos aspectos

que aumentaran sus elementos del saber, los que el maestro podría complementar con oportunos señalamientos, siempre y cuando éstos fueran muy breves.

La enseñanza objetiva presentaba muchas ventajas, pero a la vez, algunos inconvenientes; el mayor consistía en que estaba expuesto el sistema al concepto incompleto e imperfecto que de ella tenían formado una gran parte de los maestros. De ello surgía la práctica mal hecha por fatta de preparación, la cual conducía a resultados negativos. Como producto de ello, los niños sólo repetían palabras sin significación alguna, porque se habían descuidado los procedimientos para desarrollar sus facultades para la adquisición de las ideas. Esto sucedía con mayor frecuencia si la lección hablaba únicamente sobre la percepción que tenían sobre las cualidades de los objetos, lo cual no sólo era difícil sino imposible de comprender por los discípulos.

Podía también ocurrir que el maestro se dejara llevar por un elogiable empeño y no meditara suficientemente el tema de su lección, lo que ocasionaba que la clase no fuera apropiada para la capacidad de los alumnos, ni por su forma ni por su fondo, y se volviera demasiado científica.

El maestro, entonces, tenía que salvar estos inconvenientes que eran consecuencia de lo reducido del conocimiento adquirido sólo por la observación de los objetos materiales y dirigir el pensamiento y llevarlo de la observación de las cualidades a las relaciones de los objetos entre sí, para lo cual el objeto se hacía necesario.

Por esta razón, el maestro debía escoger de entre los objetos, estampas o dibujos los más adecuados y convenientes para el óptimo resultado de esta enseñanza objetiva. Ahora bien, entre otras cosas, el maestro debía atender a otros aspectos indispensables de esta

instrucción, tanto para el aprovechamiento de los conocimientos que adquirieran como para el cuidado de sus personas. Por ejemplo: les enseñaba que la buena postura del cuerpo, de la pizarra y del pizarrín (gis) al escribir les permitía hacer con claridad las letras y los números. También era necesario que dentro de sus clases normales tuvieran un espacio para los ejercicios de la escritura caligráfica, de manera que los niños aprendieran a elaborar los trazos de las letras con las marcadas diferencias entre las líneas delgadas y las gruesas, lo que evitaba llevaran defectos en la escritura cuando escribieran sobre el papel. Guillé afirmaba al respecto: "persuádase el maestro que es mucho mejor cortar el mal en la raíz, que verse obligado a remediarlo después". (p. 33)

Tal era el motivo por el que Guillé aconsejaba que los niños utilizaran las pizarras de Faber del número 5 (p. 33), debido a que, por un lado, tenían rayas dobles para la escritura y, por el otro, estaban apropiadamente cuadriculadas para los números de las operaciones aritméticas. Los pizarrines o gises debían ser los que estaban manufacturados de pasta, ya que eran más suaves y permitían, por lo mismo, marcar adecuadamente las líneas gruesas y finas de las letras, para ello debían estar siempre bien afiladas sus puntas.

Otra de las cosas importantes que el maestro debía vigilar era la necesidad de que los niños se presentaran en la escuela meticulosamente limpios, pues esta era también una forma de educar en la buena crianza y en la buena higiene, requisitos indispensables para mantener a los niños sanos y libres de enfermedades que pudieran ser contagiosas. Al respecto Guillé recomendaba: "no dejar de pasar por mañana y tarde una escrupulosa revista de aseo a los alumnos; y si éstos llegan sucios mándeseles lavarse en la misma escuela en presencia suya y de toda la clase". (p. 57)

La tarea -una faena más que tenía que atender el incansable maestro y una más de las exigencias que debían atender los alumnos- era muy aconsejable, porque de ella derivaba que el niño se hiciera una persona responsable, tenaz y constante en el cumplimiento de sus obligaciones.

De lo anterior se desprende con claridad cómo Guillé daba al maestro la importancia sustancial que éste merecía para que pudiera llevar a cabo una educación que fuera acorde con las necesidades de su tiempo. De ahí que las características y cualidades que todo ejemplar profesor debía tener y nunca olvidar, Guillé las resumiera en los siguientes preceptos:

- 1.- El maestro debía "volverse como los niños sin serlo, es condición indispensable para ser un buen maestro elemental" (p. 50), ya que los antiguos sistemas saturaban la inteligencia de los niños y se olvidaban de su naturaleza infantil.
- 2.- Como nadie necesitaba tanto amor por la profesión como el profesor de instrucción primaria, porque "sólo ese amor, el verdadero cariño al objeto -refiriéndose a la profesión nuevamente-, puede conservar sus sentimientos, y darle suficiente perspicacia para echar mano de las pequeñas variaciones y cambios necesarios en la clase elemental. ... En el gusto y amor a la vocación encontrará el maestro nuevas fuerzas y nuevos medios, para reformar su enseñanza de un modo más progresivo en cada año escolar. Sin entusiasmo por la profesión, se reduce el maestro al triste estado de un peón de la enseñanza". (p. 51)
- 3.- El cariño que demostraba el maestro con un semblante afectuoso provocaba en los niños caritas contentas, pero si en su rostro se reflejaba la molestia y el descontento entonces le sería "absolutamente imposible estrechar el lazo espiritual entre él y los discípulos, lazo sin el

cual no podrá obtener verdaderos resultados. Para eso atienda escrupulosamente el maestro elemental á su entrada en la escuela, y recuerde que la salida es consecuencia de esa entrada. Si ha dejado el hogar para ir á la clase, deje detrás cualquier cuidado; cualquiera pena ..." . (p. 51)

- 4.- Todo maestro elemental debería elaborar un programa al comienzo del año escolar, con el que "formen una especie de almanaque, en el cual estén distribuidos los diferentes ramos de enseñanza, y el tiempo, que a su juicio crea necesario, para que los aprendan los niños. La comparación de este almanaque con el libro diario de la escuela, ó más bien dicho, cotejando el libro de los resultados obtenidos con el de los que se deseaba alcanzar, se pondrán de manifiesto las faltas pedagógicas, y dará más experiencia al maestro para evitarlas en el año siguiente". (p. 51)
- 5.- No debería el maestro jamás darse por vencido con aquellos niños que no adelantaran tanto como los más aplicados, por lo que "le aconsejaríamos que no hiciese tal cosa, sino que siguiera con calma su tarea. No dilataría mucho en conocer que no habían sido vanos sus esfuerzos, y que se había afligido sin motivo". (p. 52)
- 6.- En relación a los diferentes resultados obtenidos por dos maestros que trabajando con niños en condiciones similares obtuvieran distintas calificaciones, era indispensable que el maestro mantuviera "una observación constante y laboriosa del natural de los niños, así como el frecuente trato con ellos hasta fuera de la escuela". (p. 52)
- 7.- El maestro elemental debería mantener un ritmo adecuado, pero constante, durante las clases, ya que "pasar rápidamente -de una materia a otra- es dañoso, y esforzar deteniéndose debilita", por eso no debía "hacerse la ilusión de que así se hace adelantar la

clase, porque los débiles se vuelven inquietos contestando torpemente, y los hábiles se ponen incómodos y languidecen. ... De modo que no debe decirse: Mucho da mucho. Poco da poco". (p. 53)

- 8.- El maestro pocas veces tendría ocasión de quejarse por la pereza de sus alumnos si les revisara diariamente sus trabajos y tareas y si "pone cuidado en que sus discípulos le oigan bien, y comprendan perfectamente los deberes que éstos deban hacer en la casa". (p. 53)
- 9.- Guillé cita a Kraemer cuando se refería a los preceptos que todos los maestros deberían seguir para que no perdieran la disposición necesaria para llevar a cabo una buena instrucción y pudieran ayudar a sus discípulos a crecer, a aprender y a ser buenos estudiantes: "Lo más difícil para el joven maestro es esperar tranquila y pacientemente el crecimiento de la planta espiritual confiada a sus cuidados, `porque se le ha dado un plazo fijo; y según su poca experiencia no puede imaginarse que trascurrida la mitad del tiempo sin que asome aún la punta del pequeño germen, pueda abrirse paso el tallo sobre el cual ha de descansar la planta, ni que ésta llegue a florecer y dar frutos. Por esta razón está trabajando incesantemente en buscar en el terreno de lo bueno, algo para acelerar y sostener la marcha sosegada, despaciosa y segura de la naturaleza, haciendo así brotar inoportunamente la planta con el fin de apoderarse de los escasos frutos. Justamente, cuanto más tiempo permanece el grano debajo de la tierra, tanto mayor es la fuerza que echa en la raíz, y cuanto más necesite al principio un demasiado alimento, tanto más poderosa y subsistente sale al fin, produciendo a su debido tiempo las más hermosas flores y frutos". (p. 53) El maestro, por consiguiente, debía "ser muy paciente y afable con los alumnos" . (p. 53)

- 10.- "Si se profundiza el maestro en el deber de su hermosa vocación, si penetra en la esencia del natural infantil; le interesarán más cada día los adelantos de sus alumnos" (p. 54), entonces el profesor recibiría la enorme satisfacción al ver cómo los niños se alegraban tanto cada vez que adquirían un nuevo conocimiento, como el descifrar por sí mismos los sonidos y los signos representativos de la palabra normal escrita en la estampa; percibiría además, "como le felicitan las miradas llenas de amor y de gratitud de los pequeños descubridores, porque él es quien les facilitó el descubrimiento". (p. 54)
- 11.- Para descansar las fuerzas físicas e intelectuales de los niños era necesario que, entre la primera y segunda clase, ejercitaran su cuerpo. Para ello, les pedía el maestro se levantaran de sus asientos y a la voz de mando, realizaran los siguientes movimientos: "¡Firmes! (para que se pusieran de pié) ¡Mano derecha arriba! ¡Mano izquierda, arriba! ¡Vista a la derecha! ¡Vista a la izquierda! ¡Mano derecha a la oreja derecha! ¡Mano derecha a la oreja izquierda! !Mano izquierda a la oreja derecha! !Las dos manos arriba! y otros ejercicios semejantes". (p. 54)
- 12.- El maestro debía seguir, ante todo, el siguiente precepto: "Háblese poco y quedo", siempre en la forma debida y con el tono conveniente; para que se escuchara más la voz de los alumnos que la del profesor. Esto permitía captar la atención de los niños y se lograba, además, darle vida a la instrucción.
- 13.- Era necesario que la educación en las escuelas primarias se diera por igual a niños y niñas, porque "en las de ambos sexos están los niños más adelantados en contar, hablar y cantar, y domina además en ellas mejor inteligencia. ¿Cómo podría explicarse este fenómeno? Quizá sea porque en la escuela elemental se encuentra el niño como en la

familia, donde reunidos hermanos y hermanas es más fácil educarlos que estando separados". (p. 55)

14.- Como el niño posee un sentimiento innato de lo justo y de lo injusto, el maestro tenía que cumplir, invariablemente, las promesas o advertencias que les hiciera, porque de lo contrario, aprendería a sentir "poco aprecio a las amenazas cuando ha adquirido la prueba de que el hecho no sigue al dicho. Por eso decimos: El hombre vale por la palabra". (p. 55) Asimismo, el profesor debía tener cuidado en no distinguir con determinada predilección a un alumno en especial, ya que ellos experimentaban cierto disgusto por esa clase de preferencias o por su parcialidad hacia los más débiles.

15.- Era conveniente que el maestro cambiara de lugar a todos los niños de la clase durante el año escolar, "de modo que en el transcurso del año esté cada alumno algún tiempo cerca del maestro". (p. 56) Esto era importante porque así los niños que no escucharan o no vieran bien podrían tener la oportunidad de ocupar los lugares de enfrente y porque, generalmente, el maestro cuando hablaba, sin proponérselo, dirigía su atención hacia los alumnos que se sentaban en los pupitres delanteros: "Todavía nos parece necesario hacer presente que el maestro debe ver todos los días qué niño contesta a la primera pregunta, para no comenzar con él a la siguiente clase, porque de no hacerlo así es claro que a un mismo alumno se dirigirían las frescas fuerzas del maestro". (p. 56)

16.- Guillé recordaba aquí, una vez más, a Klauwell, de quién retomara muchas de sus reflexiones en torno a la educación que había de darse a los niños de la escuela elemental: "No puedo explicar por qué mis hijos van tan contentos a la escuela, por qué hacen con tanto empeño sus temas en la casa, por qué en poco tiempo han adelantado tanto en leer, escribir y contar? Esta exclamación de uno o de varios padres de familia es la mejor prueba

de la excelencia de los procedimientos en la nueva escuela elemental". (p. 56) Con ello confirmaba Guillé, nuevamente, cómo la labor del maestro, apoyado en la enseñanza objetiva, redundaba en grandes beneficios.

17.- Por último, Guillé reconocía que el éxito de la enseñanza objetiva radicaba en el método analítico-sintético, pues la instrucción que se impartía a los discípulos estaba supeditada "por medios conformes á la naturaleza" infantil, lo cual provocaba el interés de los alumnos, sin el consabido cansancio. De ahí que los niños asistieran con tanto gusto a la escuela y no se les llevara con la idea de recibir a cambio un regalo por ello o se les tuviera que amenazar mencionándoles al maestro, como si éste fuera el "coco". (p. 56)

Por todo lo anterior, orgullosamente diría Guillé del maestro: "¡Qué satisfacción será para él sacar todos los años discípulos aventajados! ¡Con cuánto gusto verá con el trascurso de los años que la nueva generación marcha ya con paso firme por el sendero del progreso! Y cuando vea sobre todo que aquellos ciudadanos laboriosos, inteligentes y patriotas a quienes educó cuando niños, saludan con respeto sus cabellos blancos y le consultan todavía sobre los medios de hacer prosperar su municipalidad; en el orgullo de haber sido él quien los puso en el camino del adelanto, encontrará la mejor recompensa a sus afanes y desvelos". (p. 58)

Una observación general en relación a los beneficios más importantes sobre la concepción pedagógica propuesta por José Manuel Guillé en su libro <u>La Enseñanza Elemental</u> para el método de la Enseñanza Objetiva en las escuelas primarias, denota las siguientes características:

Primero.- Procuraba los mejores medios conocidos para ejercitar las facultades de observación y percepción, iniciando al niño en los primeros pasos de la ciencia.

Segundo.- Con la enseñanza objetiva se posibilitaba dar los primeros pasos en el desarrollo de todas las ciencias, por tal razón se hacían indispensables, en especial, las lecciones sobre objetos para el estudio de las ciencias naturales y físicas, ya que suministraban los medios para verificar las leyes y aplicar los principios.

Tercero.- La enseñanza objetiva daba al entendimiento las primeras ideas para pensar ordenada y metódicamente, porque llevaba la instrucción a través del análisis, la síntesis y la comparación.

Cuarto.- Provocaba la necesidad del entendimiento, así como despertaba la curiosidad y el interés que conducían a nuevos descubrimientos.

Quinto.- Dado que la enseñanza objetiva invariablemente estaba en relación con la edad de los alumnos, propiciaba educar, cultivar y desarrollar las facultades físicas, intelectuales, estéticas y morales de los niños.

CONCLUSIONES

El haber tenido la oportunidad de revisar el desenvolvimiento del trabajo pedagógico de José Manuel Guillé me permitió conocer el interés tan especial que se tuvo por la educación durante el siglo XIX en nuestro país. Eminentes profesores, algunos de ellos no tan conocidos en la actualidad, lucharon incansablemente por forjar los principios ideales que le dieron al sistema educativo la solidez necesaria que se requería para alfabetizar a la población.

Una de las características que se puede apreciar durante esta época fue la importancia que se le dio a la psicología del niño, aspecto que tanto cuidó Guillé al comenzar a introducir a sus discípulos en la instrucción elemental y en la educación de las facultades tanto intelectuales como físicas y morales.

Como consecuencia de ello y de su preocupación por la naturaleza del niño, Guillé supo de manera inteligente reconocer que el espíritu infantil se desarrollaba y se formaba de acuerdo a ciertas leyes de crecimiento que posibilitaban y potenciaban la organización del conocimiento. De ahí su inquietud por llegar de forma apropiada al alma, a los sentimientos y al intelecto de sus alumnos.

Fue así como la Enseñanza Objetiva permitió en todo momento la consideración del hecho educativo de acuerdo con los diversos factores psicológicos, como se ha dicho; pero también fisiológicos y biológicos. Había, por consiguiente, que tener en cuenta se estaba educando a niños y no a hombres; y que como niños su capacidad intelectual y el desarrollo de sus facultades se iban perfeccionando progresivamente conforme a la preparación que se les daba.

La realización de esta investigación me permitió entender el valor tan significativo que para Guillé tenía la instrucción de los dos primeros años de la escuela primaria. En el primero y segundo grados volcó todo su talento, su amor y vocación magisterial, porque para él los niños merecían toda la atención, todo el cariño y el respeto que a cualquier individuo se le dispensaban. Por lo tanto, servirlos y ayudarlos como maestro fue su fin.

Una de las limitaciones que me encontré fue la de haber conseguir únicamente el original del libro <u>La Enseñanza Elemental</u>, ya que lamentablemente no se han podido localizar físicamente el Método Intuitivo: Para educar a los niños de las escuelas primarias por el sistema de enseñanza objetiva ni tampoco el Método para enseñar el idioma que menciona La Enseñanza Objetiva, revista que hace siempre meritorio reconocimiento al trabajo desarrollado por Guillé, del que hace alusión de la siguiente manera: "Este excelente profesor, que tanto se empeña en el progreso de la instrucción, y que tan buenas obras ha dado y está dando a luz, las cuales como de texto, facilitan a lo sumo la enseñanza, se halla postrado en el lecho del dolor, víctima de una cruel enfermedad.- ¡Lamentamos el suceso, y deseamos su pronto alivio!.- La enfermedad del Sr. Guillé, es causa de que hayamos interrumpido la publicación de su excelente "Método para enseñar el idioma", que confiamos en que pronto podremos seguir dando a luz". 1 Sin embargo, la producción pedagógica íntegra de este autor la encontramos publicada por esta revista, por lo que se puede decir que la limitante de la que hablo de alguna manera fue salvada, porque gracias a la colaboración periódica que Guillé hiciera para esta publicación, ahora se nos permite conocer casi completa la obra de este gran maestro.

¹ Cf. la revista La Enseñanza Objetiva. Tomo IV, núm. 24, México, 24 de junio de 1882.

Por otro lado, cabe mencionar también el reconocimiento que hicieron del trabajo educativo y de los libros de Guillé diferentes autores que lo han citado en sus volúmenes, entre ellos están: Alcaraz (1884, p. 18), Castellanos (1905, p. 53) y Delgadillo y Torres Quintero (1907, p. 30).

En cuanto a la aportación que Guillé hiciera a lo largo de su trayectoria consideré, además de la de haber sido de los primeros educadores de mediados del siglo XIX que se ocuparon de la teoría pedagógica -mediante sus métodos objetivo, intuitivo y del idioma y sus escritos didácticos dirigidos a los maestros, ya que generalmente se habían abordado los asuntos relacionados en torno a la política y a la práctica docente sin llegar un poco más a fondo de la problemática educativa en México-, su producción resalta la necesidad de hacer de la instrucción el complemento ideal para la verdadera educación del hombre, así como el de objetivizar el aprendizaje para su mejor entendimiento. Todo ello en relación con el método, la naturaleza y los fines de la educación.

Se puede decir, por consiguiente, que las ideas de Guillé representaron una escuela de pensamiento debido a la importancia crucial que para esa época le dio al desarrollo de las facultades, a la intuición, a la observación de las cosas simples, al procedimiento analíticosintético- cuyo propósito esencial era allegarle al niño el conocimiento de forma más práctica y concreta, mecanismos indispensables para que la instrucción fuera la más apropiada conforme a las capacidades intelectuales y físicas de los pequeños.

Se pudiera llegar a creer que la enseñanza objetiva y el método empleado por Guillé son una forma romántica -por cuanto de bueno se dice se sacó ventaja de ella-, e inflexible -por esperar que de este método siempre se obtendrían todas las respuestas de acuerdo al modo catequístico de instruir a los niños-, pero se debe tener presente que para la época en que se

sitúa la obra de Guillé el cambio en el sistema y la concepción educativas fueron toda una innovación. Derivado de esta enseñanza fue que se comenzó a pensar en los niños pequeños que ingresaban por primera vez a la escuela y que llegaban sin un conocimiento real y objetivo de las cosas, lo que originó se empezara a entender que el alumno era el elemento más importante dentro del aula, a tomar en cuenta la formación y los valores que llevaban de su entorno familiar, así como a respetar el deseo de libertad, de actividad y bienestar que tienen los niños por naturaleza propia.

De esta forma la adaptación que el niño tuviera a la escuela tenía que ser considerada como un cambio que se sintiera no como un castigo necesario, sino como una variante feliz y armónica para su educación y su espíritu, de tal manera que así su disposición y el deseo de aprender los emprendieran sin la imposición, el miedo y la brusquedad de otro tiempo.

Por tal razón, esta tesina representa para mi un homenaje, una exaltación más en la ofrenda pedagógica que muchos le hicieron y que -desde el tiempo de esos años ya pasados- se evoca de la gesta de un hombre que muchos conocieron, admiraron y valoraron, porque dejó honda huella en la historia de la educación en México.

BIBLIO GRAFÍA:

- 1) Alcaraz, Vicente H. <u>La Educación Moderna</u>. "Lecciones sobre Cosas". Tomo 1, 2a. serie. Tipografía de Aguilar e Hijos. México, 1884.
- 2) Barbosa Heldt, Antonio. <u>Maestros ilustres de México y lugares donde reposan</u>. Ediciones del Autor. México, 1973.
- 3) Bazant, Mílada. <u>Debate pedagógico durante el porfiriato</u>. (Antología). Ediciones El Caballito. México, 1985.
- 4) Bazant, Mílada. <u>Historia de la Educación durante el Porfiriato</u>. El Colegio de México. México. 1993.
- 5) Calkins, N. A. "Manual de Lecciones sobre Objetos" en la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo I, núm. 2. México, 11 de enero de 1879.
- 6) Calkins, N. A. "Lecciones sobre Objetos para padres y maestros". Naturaleza y fines del Sistema Objetivo en la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo II, núm. 2. México, 10 de enero de 1880.
- 7) Cardoso, Ciro Flamarion S. <u>Introducción al trabajo de la investigación histórica</u>. Editorial Crítica. Barcelona, 1989.
- 8) Cardoso, Ciro Flamarion S. y Héctor Pérez Brignoli. <u>Los Métodos de la Historia, Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social</u>. Editorial Grijalyo. México 1986.
- 9) Castellanos, Abraham. <u>Asuntos de Metodología General</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret. <u>México, 1905</u>.
- 10) Cervantes Imaz y Rodríguez, Manuel. En el periódico <u>El Educador Mexicano</u>. Año I, núm. 1. México, 21 de agosto de 1874.
- 11) Comenio, Juan Amós. <u>Didáctica Magna</u>. Editorial Porrúa, S. A. México, 1991.

- 12) Compayré, Gabriel. <u>Curso de Pedagogía: Teoría y práctica</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret. México, 1920.
- 13) Compayré, Gabriel. <u>Historia de la Pedagogía</u>. Librería de la vda. de Ch. Bouret. México, 1914.
- 14) Chateau, Jean. Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.
- 15) Delgadillo Daniel y Gregorio Torres Quintero. <u>Artículos pedagógicos del señor don Carlos</u> A. Carrillo. "Introducción". Herrero Hermanos, 2 volúmenes. México, 1907.
- 16) Flores, Manuel. <u>Tratado Elemental de Pedagogía</u>. UNAM. México, 1986.
- 17) Fröebel, Friedrich. En la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo I, núm. 5. México, 1o. de febrero de 1879.
- 18) Guillé, José Manuel. La Enseñanza Elemental. Tipografía Literaria. México, 1877.
- 19) Guillé, José Manuel. "El Método Intuitivo: para educar a los niños de las escuelas primarias por el sistema de Enseñanza Objetiva" en la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo V, núm. 27. México, 14 de julio de 1883.
- 20) Guillé, José Manuel. "Método para enseñar el idioma" por el sistema objetivo en la revista <u>La Enseñanza Objetiva</u>. Tomo II, núm. 38. México, 18 de septiembre de 1880 al 2 de diciembre de 1882.
- 21) Guillé, José Manuel. "La Enseñanza Objetiva en las Escuelas Nacionales" en el periódico El Siglo Diez y Nueve. Novena época, año XXXV, tomo 70, número 11,473. México, 7 de octubre de 1876.
- 22) Larroyo, Francisco. <u>Historia Comparada de la Educación en México</u>. Editorial Porrúa, S. A. México, 1979.
- 23) Larroyo, Francisco. Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa, S. A. México, 1977.
- 24) Manterola, Ramón. <u>La Escuela Modema</u>. Tomo IV, núm. 1. México, 1o. de marzo de 1893.

- 25) Meneses Morales, Ernesto. <u>Tendencias Educativas Oficiales en México.</u> 1821 1911. Editorial Porrúa, S. A. México, 1983.
- 26) Ruiz, Luis E. <u>Tratado Elemental de Pedagogía</u>. UNAM. México, 1986.
- 27) Tenti Fanfani, Emilio. <u>Educación, moral de clase y génesis del Estado Moderno en México</u> (1867 1910). Universidad Pedagógica Nacional. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. México, julio de 1985.
- 28) U. A. M. <u>Técnicas actuales de investigación documental</u>. Editorial Trillas. México, 1990.
- U. P. N. Antología: El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos, 1857 1920.
 Universidad Pedagógica Nacional. México, septiembre de 1991.
- 30) Zea, Leopoldo. El positivismo en México. Fondo de Cultura Económica. México, 1988.