

NS: 10862



Col. T  
Cul. P.

28 MAYO 1999

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO  
EN JOSÉ VASCONCELOS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA  
Y UN POSIBLE MODELO DE FORMACIÓN DE MAESTROS**

**TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA: HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**

**ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA  
ASESOR: MARIO AGUIRRE BELTRÁN  
ABRIL DE 1999**

6117

TGG/20213

<b>ÍNDICE:</b>	<b>PÁGINAS</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I PSICOHISTORIA Y DISCURSO EDUCATIVO: ELEMENTOS METODOLÓGICOS.</b>	<b>18</b>
1 Psicohistoria y discurso educativo.	18
2 Discurso y poder.	26
3 El discurso autobiográfico: continuidad y discontinuidad.	30
4 Autobiografía, ficción e historia.	32
<b>CAPÍTULO II EL PRIMER ENTORNO</b>	<b>38</b>
1 El sentido autobiográfico en Vasconcelos	38
2 Primeras escenas. De la novela familiar a la novela del entorno.	39
3 Novela escolar y discurso autobiográfico.	52
<b>CAPÍTULO III EL DISCURSO EDUCATIVO A ESCENA</b>	<b>59</b>
1 Preámbulo	59
2 Los vestidores.	60
3 Detrás de bambalinas	63

4 La puesta en escena. El orden de lo normativo y la gestión de lo educativo	69
5 La puesta en escena. El orden de las condiciones materiales	71
6 La puesta en escena. De la gestión pedagógica a las políticas educativas	72
7 La puesta en escena. La alfabetización.	73

**CAPÍTULO IV  
EL PROYECTO EDUCATIVO VASCONCELISTA  
Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES.** 79

1 La imagen del maestro: punto de partida de la formación de profesores.	79
2 El ideal del yo maestro o de los modelos de formación	83
3 La propuesta de Vasconcelos	93

**CAPÍTULO V  
DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL  
AL SABER PEDAGÓGICO.** 103

1 Identificación y procesos de identidad nacional	103
2 Narcisismo y nacionalidad.	107
3 La identidad nacional y el saber pedagógico de Vasconcelos.	109

**CONCLUSIONES** 114

**BIBLIOGRAFÍA** 121

**A MIS PADRES  
ADALBERTO RANGEL ANDAZOLA  
MARIA DEL CARMEN RUIZ DE LA PEÑA**

**A MI HIJO  
RODIAN ADALBERTO RANGEL RIVERA**

**A DON PABLO RUIZ DE LA PEÑA**

**A TODOS LOS QUE AMAN LA VIDA**

## PRESENTACIÓN

Hace algunos años se empezó a impartir en la Universidad Pedagógica Nacional la Maestría en Educación y como parte de ella una línea de historia y filosofía de la educación. Cuando decidí participar en este posgrado me llamaba la atención que la mayor parte de los trabajos de investigación que se estaban desarrollando sobre cuestiones históricas y filosóficas respondían más a una necesidad de justificar su existencia como tales. Eran los años en que desaparecían de la noche a la mañana las áreas básicas en las que se concentraban aquellos contenidos histórico-filosóficos. Inclusive la propia UPN suprimió en 1990 el área básica de la formación profesional de las licenciaturas escolarizadas.

Cuando tuve que delimitar el objeto de estudio me llamaban la atención tres momentos que, según mi criterio, respondían a una búsqueda de explicaciones que desde mi propia formación quedaban poco claras. Primero había pasado por un periodo de formación en el que todo se explicaba desde las determinaciones económicas. Conceptos como la autonomía relativa, la última instancia y las relaciones dialécticas me habían permitido explicar hasta el más mínimo detalle del funcionamiento y operación de la sociedad. A esta parte de mi formación responde la tesis de licenciatura titulada *Clases sociales, ideología y conciencia de clase*. En este trabajo de finales de los setenta se muestra la preocupación por explicar esta parte de la subjetividad vuelta conciencia para transformar la sociedad. La subjetividad es la expresión de procesos sociales muy complejos, pero muy obvios en sus determinaciones económicas. Es una subjetividad sobredeterminada al estilo altushereano o harnekeano de la época.

Un segundo momento repondría a la crítica de esta concepción desde la reconceptualización del trabajo social. Esta reconceptualización pasaba por una búsqueda de equilibrio en las explicaciones que de la sociedad se querían dar. Se trataba de darle menos peso a lo económico, apuntar más hacia elementos de orden social y considerar aspectos ideológicos en los procesos de explicación de lo social. A este proceso de formación teórica había que sumarle la experiencia que dan las luchas en las colonias populares, el movimiento estudiantil universitario y el autoexilio en mi propio país que daban como resultado las dificultades por establecer la relación de la teoría con la práctica y la desmitificación de la clase obrera o de la revolución proletaria y la vuelta a lo real.

Un tercer momento respondía básicamente a mi encuentro con la psicología social. Era sorprendente incursionar en el lado subjetivo de la existencia humana. Para mí era un reencuentro con la experiencia vivida en la escuela preparatoria con el mundo del teatro, la obra de Nietzsche, Marcuse con su hombre unidimensional y todos aquellos momentos que me llevaban a considerar la necesidad de formar un hombre nuevo al estilo del Che, de Salvador Allende, de los Rolling Stones, del movimiento hippie y de todo aquello que pudiera llamarse contracultura.

Pero la psicología social de principio de los ochenta, o por lo menos con la que yo me encontré estuvo marcada, signada, por el psicoanálisis. No hay psicología individual, todo es psicología social. Es el viejo debate entre las robinsonadas y la construcción de una individualidad marcada por lo social, pero que emerge con la posibilidad de transformar lo que supuestamente no está determinando. Es la conciencia social expresada desde el individuo como voluntad, a partir de un trabajo de análisis y de elaboración de múltiples duelos que nunca termina y que se prolonga por toda la existencia hasta, como dirían los existencialistas, se deja de ser.

Para mediados de los ochenta surge la preocupación por conciliar lo que parecía inconciliable. Por establecer una explicación<sup>1</sup> que pudiera asumir como principio teórico y metodológico la multicausalidad, o para decirlo en los términos con que lo expresa Devereux, la complementariedad de las explicaciones. Si un fenómeno admite una explicación, admitirá también cierto número de otras explicaciones, todas tan capaces como la primera de dilucidar la naturaleza del fenómeno en cuestión. Aclara Devereux: “en el estudio del hombre (pero no únicamente en el estudio de éste) no me es sólo posible sino obligatorio explicar un comportamiento, ya explicado de una manera, también de otra manera”. La obligación de mantener un doble discurso explicativo no se nos impone por el hecho de que el comportamiento humano esté “sobredeterminado, sino por consideraciones tales como que el doble discurso explicativo posibilita la previsibilidad del fenómeno, ya que cada uno de los dos medios de predecirlo lo convierte en inevitable dentro del marco

---

<sup>1</sup> El término explicación, tal como se entiende aquí, designa el proceso por el cual un fenómeno es reducido a una serie de otros fenómenos. Toda explicación es, por lo tanto, parcial, puesto que la explicación completa de un fenómeno implicaría su negación al reducir el fenómeno que debe explicar a otros más fundamentales.

explicativo utilizado”<sup>2</sup>.

Se trataba de conciliar diferentes explicaciones para dar cuenta de los procesos sociales más allá de los discursos en boga en la década de los ochenta, a la multi o la interdisciplinariedad y, en lo particular, de postular la interdependencia del dato psicológico con el sociológico (por decirlo de alguna manera) precisamente porque cada uno de ellos es creado a partir del mismo hecho bruto, por la manera en la que se le aborda pero también por la necesidad de postular su autonomía mostrando precisamente la complementariedad de ambos discursos. Casi no es necesario agregar que las independencias y la complementariedad de estos dos discursos y de otros más, son los que hacen perfectamente ilusorio cualquier reduccionismo o determinismo al cual estábamos tan acostumbrados en los últimos años.

Con el análisis de Devereux me inquietó la idea de trabajar un objeto de estudio referido a las relaciones entre cultura y personalidad. Partí de un supuesto que compartía con Devereux. Se refiere a que el mundo exterior existe. Mis primeras formaciones así me lo demostraban subjetivamente. En este sentido es posible proponer una suma abstracta de las normas culturales y sociales vigentes en el seno de un grupo, al igual que proponer una suma abstracta de los modos de comportamiento concretos de los que predominan en un grupo de individuos seleccionado; poder explicar cómo un individuo puede enunciar sumas abstractas de normas (es nuestra costumbre) y prácticas (la gente tiende a actuar así) que se desarrollan en su propio grupo, pero se presentaba el problema de cómo abordar los procesos más singulares de cada sujeto. ¿Cómo explicar los procesos psicológicos y las reacciones diferenciadas que se suscitan en cada individuo que, al decir de Devereux, se asemejan al proceso mediante el cual el niño transforma a su padre en super yo? En este contexto, el padre y el super yo infantil en el cual el niño lo transforma pueden definirse como la suma abstracta (pero incoherente) de los residuos y expresiones de todas las experiencias que el niño no pudo dominar por sus propios medios limitados (por ser infantiles) en el momento de vivirlas, se observa entonces que se trata de una reconstrucción subjetiva del niño de la situación.

En efecto, tan pronto como se considera el mismo fenómeno desde el exterior se debería dar por sentado que el padre también constituyó un super yo, el cual determina qué tipo de padre es. En este sentido, el padre no es más que un

---

<sup>2</sup> George Devereux. *Entopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires, Amorrortu, 1985, p. 11.

agente de la sociedad o, más exactamente, una suma abstracta de comportamientos del propio medio sociocultural. Por esta razón, a veces resulta más significativo subrayar la transformación de la sociedad en la persona del padre a través de su resignificación, en lugar de la transformación del padre en el super yo del niño. De todas maneras, mi preocupación se centraba más en la configuración psíquica de cada persona, atendiendo a la necesidad de no cosificar la cultura y determinar la configuración de la personalidad desde la otredad. Así, incorporé la idea de que cada sujeto interpreta los diversos comportamientos que en su entorno se ponen en juego.

Entonces hay que volver al psicoanálisis, a la semiótica y más específicamente a la psichistoria. Tenía la necesidad de recuperar la parte activa del sujeto y su interacción con el entorno sociohistórico y cultural. Paralelamente recuperaba la articulación entre el marxismo y el psicoanálisis, pero ahora con una mirada crítica.

Ahora los principios generales que me permitirían establecer esta interacción entre sujeto e historia, partían del supuesto de que todo hecho humano se inserta en cierto número de estructuras significativas globales, cuya aclaración es lo único que permite conocer la naturaleza y la significación objetiva de dicho hecho. Además, en este análisis se toma en consideración el deslinde del objeto, del sector de la realidad, la visión del mundo, la relación de las obras con la estructura y los procesos históricos y sociales. El análisis secundario de la estructura intermedia de la biografía o la autobiografía, como en el caso de este trabajo de tesis, y la estructura psíquica del autor y de la que da cuenta la psichistoria.

Mi primer encuentro con ella fue en un curso en la UAM Xochimilco, con Guillermo Delahanty. De él recuperé los siguientes planteamientos teórico metodológicos: “ a) considerar que en la puesta de un tema a desarrollar en donde se relacione la obra filosófica, artística, hay que comprender el movimiento social y la cultura de la época, la relación de hecho y de reflexión, todo ello permeado por lo social; b) considerar la ubicación geográfica del sujeto, el momento y las condiciones de vida en el contexto de la comunidad, su biografía (autobiografía) y la historia de la comunidad y la relación entre los sujetos; c) considerar lo anecdótico de la cotidianidad para comprender cómo el asunto de la ideología penetra los afectos del sujeto y finalmente, desde el punto de vista psíquico se evalúa la autonomía de las ideas en conformidad con la exigencias internas, a la coherencia del pensamiento, a las ideas que



representan a la Clase que pertenece (o ha pertenecido); evaluar la elección de una actividad intelectual sobre la base de las motivaciones inconscientes, de la estructura del carácter. Los conflictos, crisis y sublimaciones, de la influencia de los padres; de las tradiciones y Folklore de un ethos detectado. De las dotes intelectuales y del examen de la realidad que se interpreta en función de la praxis; del desarrollo de la historia de las ideas y de las ideas dominantes del periodo histórico”.<sup>3</sup> Así, el análisis de las motivaciones y del comportamiento del sujeto ha de fundamentarse en una unidad de tiempo que comprenda la biografía y las circunstancias sociales en función del proceso histórico. Se plantea, entonces, cuáles son las condiciones necesarias para que un individuo, como José Vasconcelos, elabore una visión del mundo y qué factores determinen la diferencia ideológica con otras personas.

Paralelamente a este proceso de formación, reflexionaba en torno a tratar de poner al descubierto todos aquellos componentes irracionales que funcionan constantemente en el pensamiento y en la práctica de las diferentes actividades que pueden llevar a cabo los historiadores como individuos y como comunidad. La revisión de esta problemática venía desde Devereux, a quien sumaba Gastón Bachelard y M Foucault. El primero de ellos había puesto de manifiesto una serie de estructuras irracionales, que llamó complejos, que actúan constantemente en la formulación del conocimiento científico, tanto en el campo de las ciencias naturales y físico matemáticas como en la de las ciencias sociales o humanas.

La pregunta central de esta reflexión era: ¿Cómo es posible la recreación de un mundo que ya no existe? Evidentemente, por medio del recurso de la imaginación, el manejo de la narración y el uso de documentos históricos que constituyen el punto de partida, ya que la narración debe poseer una trama conceptual, pero ¿cómo es ese historiador como sujeto cognoscente de la historia? El historiador está seguro de sí mismo porque sabe que piensa, que razona. Participa de la Razón, disfruta de la racionalidad y del placer del conocimiento. Sus sentimientos ocupan un segundo plano. No prescinde de ellos. En esta construcción de lo histórico, los historiadores pueden proyectarse en el pensamiento y establecer muchas prolongaciones imaginarias de sí mismo y de su propia racionalidad, mediante el estudio de los documentos o de otras fuentes históricas.

---

<sup>3</sup> Delahanty Guillermo. *Psicoanálisis y marxismo*. México, UAM Plaza y Valdés, 1987, p. 15.

Tal y como lo señala Bermejo “el conocimiento histórico lleva algo de obscenidad, porque sirve para proyectar una serie de pasiones que el historiador se niega sistemáticamente a sacar a luz y a las que esconde detrás de una cortina de humo de la racionalidad implícita en la crítica del documento o de la fuente histórica. Si el historiador negase totalmente esas pasiones la historia no tendría sentido, porque la labor crítica del documento (o de otra fuente de la historia) no es más que un proceso de extracción de una información que posee un carácter intencional. La información no existe por sí misma, se busca; y si se busca es para un fin determinado”.<sup>4</sup>

Reconocer la subjetividad en el funcionamiento de la conciencia histórica, es decir, en el proceso de conocimiento, no debería conducirnos a ensalzar la irracionalidad del conocimiento histórico, ni a entonar un canto a la subjetividad sino por el contrario, ese reconocimiento debe actuar ante todo como una medida terapéutica que nos proteja de los excesos del ejercicio de las pasiones y de la liberación de la sinrazón. Esto nos lleva también a la afirmación de que la historia no puede alcanzar explicaciones globales, porque trabaja con un número de hechos y de datos muy limitados, y porque no posee sólo un método de análisis, sino varios que pueden complementarse entre sí –en el sentido que lo planteó Devereux–. Sólo pueden alcanzarse explicaciones parciales relacionadas entre sí y que pueden dar un carácter provisional a una explicación más global.

Esta reflexión me permitía ir ahondando en una metodología que posibilita recuperar los textos para reconstruir o construir contextos. Si tuviera que emplear la metáfora de la conversación, diría que el diálogo con los textos es como un diálogo que se lleva a cabo con mudo, al que siempre podremos hacer decir lo que nosotros queramos ya que él no tiene ninguna posibilidad de contestarnos: es mudo y está muerto. En este sentido, la reconstrucción de la historia es una conversación con los muertos. Pero, entonces, cómo descifrar esa subjetividad, esa intencionalidad de quien escribe un texto autobiográfico como el de Vasconcelos; y fundamentalmente, cómo poner en duda, en negar, el valor de nuestra cultura y de nuestro modo de vivir, de pensar y de sentir, mediante una confrontación con los hombres del pasado, con las culturas desaparecidas para brindarnos la posibilidad de entender su sentido y no el nuestro. Desde cierta perspectiva, lo que procede es psicoanalizar el documento y al que lo interpreta. De esta forma se devuelve al muerto su

---

<sup>4</sup> José Bermejo Barrera. *Psicoanálisis del conocimiento histórico*. Madrid, Akal. 1983, p. 35.

condición de vivo.

Para este momento ya había decidido trabajar en torno a José Vasconcelos, por razones que más adelante explicaré. Por lo pronto, se me presentaba el problema de cómo analizar un individuo en un proceso histórico concreto. La o las respuestas se presentaban en la posibilidad de estudiar los mecanismos que configuran lo que llamamos persona, sujeto, individuo.

Se despliega, entonces, una visión sintética de cómo abordar esta problemática. El hombre nace en una familia concreta, y construye su personalidad y sus modos de pensar y percibir la realidad de acuerdo a su grupo o grupos. Desde muy pequeño sabe que para satisfacer sus deseos necesita de otras personas; aprende luego un lenguaje que a su vez le proporciona una visión del mundo y de la vida. Quedaba claro que si quería estudiar históricamente a un individuo debería acudir a las ciencias del comportamiento, a la psicología y, sobre todo, al psicoanálisis. El riesgo estaba en psicologizar el análisis.

Sin embargo, para esos años ya se había producido una serie de estudios que relativamente superaron este riesgo; al analizar la interrelación existente entre la vida psíquica individual y las relaciones sociales. Algunos de ellos se desarrollaron en el campo psiquiátrico, como la antipsiquiatría, que al demostrar el origen de las enfermedades mentales y sobre todo de la esquizofrenia, así como de las interrelaciones existentes entre esa enfermedad y las estructuras sociales. Está claro que esa vida psíquica ha de ubicarse en una trama definida por múltiples determinaciones socio-culturales, pero también lo está que sin ella tal contexto y tales estructuras no existirían, pues sin hombres que trabajen no existe la economía, y sin personas que se interrelacionen no existe la sociedad. El estudio del individuo es el estudio de un sujeto deseante y actuante. Es por ello que la psicohistoria me permitiría establecer una explicación que incorporara la valoración de lo subjetivo en el entorno sociocultural e histórico.

Para ello se requiere, en efecto, que el psicohistoriador se familiarice a fondo con el tema visto desde fuera (y no por delegación, por interpósitas personas, de segunda mano, sino directamente) empezando por un dominio absoluto de la documentación que a él se refiera. Esto se traduciría, en definitiva, en un saber material sujeto a comprobación y control. Luego había que preguntarse por la significación inconsciente de los documentos, preguntar por ejemplo, para mí, José Vasconcelos (1882-1959), ¿qué significa inconscientemente esta frase que

digo o este acto que realizo? Para mí, Adalberto Rangel, mexicano (1952-1998), ¿qué significa esa frase que dice José Vasconcelos, este acto que realiza? El acceso a la intimidad del sujeto, a sus interioridades inconscientes, cuando se logra mediante esfuerzos intensos, sostenidos, frenéticos, concentra de súbito todo el sistema consciente del investigador en su propia persona, que ahora registra, desbordada y fascinada, lo que se le revela. No obstante, es cierto que su formación personal y su naturaleza inconsciente pueden favorecer al investigador psicohistórico en ciertos aspectos y estorbarlo en otros, sensibilizarlo en cierto rasgo inconsciente de su tema e insensibilizarlo en otro.

Para mí la elección de José Vasconcelos no fue muy fácil. Se me presentaba más bien como un reto por todos aquellos imaginarios/prejuicios que de Vasconcelos había formado desde la izquierda militante. Había que reflexionar sobre esa identificación negativa. ¿Por qué analizar a un sujeto identificado con el fascismo en la última etapa de su vida? Una parte de la respuesta venía de las largas conversaciones con don Pablo Ruiz de la Peña en torno a José Vasconcelos. Él lo conoció personalmente y la descripción que de él hacía contrastaba mucho con la que uno tenía. Debo también señalar que en esta década metafóricamente cayeron también los muros de Berlín. Aunque yo había sido en mi militancia política un crítico del socialismo real y, en cierto sentido, podría señalar que ya estaba preparado para explicar dichos procesos sociales, no dejaba de reconocer lo sorprendente de dichos acontecimientos. Lo significativo en las conversaciones es que, más allá del debate político, aparecían los rasgos más cercanos, más de carne y hueso, y que era fácil desmitificar a un sujeto desde el conocimiento de su existencia cotidiana, tal y como la relataba don Pablo. Inclusive era interesante escuchar cómo el mismo don Pablo podía inmiscuirse fácilmente en algunos de los momentos de Vasconcelos.

En este sentido añadiría que al seleccionar el objeto de estudio, sin duda, uno tiende a elegir temas de investigación entre aquellos por los que siente una afinidad y no una desafinidad inconsciente, y que este factor, sensibilidad/insensibilidad del mismo, sería un elemento positivo. Estos factores inconscientes que perturban, que bloquean y trastornan la percepción y la concepción en la investigación podrían proceder no de aspectos individuales, sino de aspectos de la psicología básica común a toda una época o del desarrollo de las ciencias. Hablando de manera psicohistórica, la realidad que resulta es una especie de Rorschach, de test proyectivo, y hay que investigar por qué vemos en una cosa u otra un principio de coherencia o de incoherencia.

según las épocas.

Un elemento que me pareció novedoso en lo psichistórico es la capacidad de reconocer, más allá de los móviles infantiles como determinantes de la existencia, otros mecanismos expresados en la vida adulta; en otras palabras, el psicoanálisis no admite móviles inconscientes dominantes surgidos de una experiencia adulta, se trata, pues, sencillamente de un nuevo punto de vista cercano al concepto de multicausalidad y de complementariedad. De modo que decir por qué se ha sentido, pensado, obrado o reaccionado de cierta manera es un porqué forzosamente psichistórico en el campo de que se trate.

Ahora, el reto era articular lo psichistórico con lo educativo. El conocimiento de lo educativo partía para mí, en esos momentos, de interrogarse sobre el proceso de formación en términos de sus relaciones con las situaciones familiares, educativas, históricas y socioculturales. Situarlo así en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad. Concebía una situación como una realidad trascendente al sujeto, irreductible al conocimiento que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina. Es, por otro lado, como lo explica Gilles Ferry, “objeto de la inversión. Regulable, modificable, pero jamás dominada en su totalidad. En fin, es el objeto de la experiencia, no en el sentido de la experiencia que uno posee (un saber-hacer errante por la antigüedad de una práctica), ni en el sentido de la experiencia que uno hace (una modificación provocada para obtener un efecto nuevo), sino en el sentido que le da Dewey, de una investigación existencial, a la vez prueba y acción. Carl Rogers recogió y enriqueció esta noción deweyana de experiencia. La aportación más decisiva que dio a la teoría de la formación fue la idea de que el aprendizaje, “esta penosa reorganización”, se efectúa sólo cuando es significativo en relación con la experiencia del sujeto. La experiencia así entendida es subjetiva-objetiva, ya que “lo más personal es también lo más general”.<sup>5</sup>

Pero, cómo elaborar el pasaje de lo que se considera un análisis situacional a uno marcado por un proceso psichistórico. Encontré básicamente dos caminos metodológicos: el análisis del discurso y el de las novelas escolar y familiar. La autobiografía que analizaría está bordada de continuidades y discontinuidades. A cada momento sé habren una serie de interrogaciones desde el que reconstruye la imagen de sí mismo (Vasconcelos) y del proceso histórico

---

<sup>5</sup> Gilles Ferry. *La trayectoria de la formación*. México, Paidós.

cultural que está viviendo o vivió, y complementariamente desde el que interpreta el discurso interrogándose sobre lo que fue significativo en relación con la experiencia del sujeto. Se trata de reconstruir un discurso con un mecanismo de contrastación desde el discurso elaborado y la interpretación del mismo. La incorporación de los planteamientos teóricos de Foucault y de Certeu fueron significativos en esta parte del trabajo.

El análisis de las novelas escolar y familiar en los procesos de formación proviene de una experiencia reciente (1995). Después de revisar diferentes modelos, estrategias y experiencias de formación de profesores nos dábamos cuenta de que había elementos que no se trabajaban en estos procesos, lo cual permitía al maestro actuar casi de igual manera que antes de pasar por el proceso de formación. No bastaba que los maestros relacionaran la teoría con la práctica, que reflexionaran sobre sus propios procesos, que conocieran nuevas experiencias educativas así como elementos de orden teórico y metodológico; no bastaba que realizaran investigación sobre su propia práctica y la de los maestros de la misma escuela, que participaran en trabajos colectivos, etc. Había algo que los marcaba o los configuraba como docentes previamente y había que desentrañar parte de ese proceso. De esta manera, empezamos a interrogarnos en diferentes espacios de formación: ¿Por qué soy maestro? ¿Por qué quiero seguir siendo maestro? ¿Por qué llegué a ser maestro? Estas preguntas convocaban diferentes ámbitos de formación y de acción del maestro. Aparecía el familiar, el del entorno social inmediato, el de las relaciones de pares, el pasaje por la escuela, etc. Lo que se presentaba entonces era la necesidad de recuperar esa parte de construcción de la subjetividad del docente. Para la elaboración de la tesis recuperamos y articulamos novela familiar con la novela escolar con la configuración del discurso educativo de Vasconcelos. Desde esta perspectiva no existía otra manera de acceder a esa construcción discursiva.

En síntesis, el objeto que se pretende construir en esta tesis es la relación o relaciones que se presentan entre psicohistoria, discurso y proyecto educativo en el caso de José Vasconcelos. La idea central es analizar cómo aquellos procesos y circunstancias que van constituyendo al sujeto psíquica e históricamente, generan paralelamente un discurso y un proyecto educativo.

En el capítulo I, psicohistoria y discurso educativo nos revelan una relación poco trabajada en la medida que pocas ocasiones hurgamos aquellas circunstancias personales y su articulación con el discurso que de ellas se va

derivando, resignificando o bien construyendo. “La psicohistoria explora, según su propio método aplicado a situaciones históricas, los procesos humanos psíquicos, tanto colectivos como individuales”. Para el psicohistoriador, el porqué de la historia se refiere forzosa e íntegramente a un porqué psicológico. Es decir, explorar lo que hay detrás de cada valor o razones nominales, de las razones declaradas, atribuidas a prácticas, actos, instituciones y creencias determinadas. El porqué psichistórico comienza donde terminan las explicaciones de los interesados. Comienza, también, donde termina el análisis de los datos externos al problema planteado.

El propósito del capítulo II es identificar elementos importantes para profundizar y analizar el papel que tanto la familia como la escuela ejercieron en el proceso educativo y formativo de José Vasconcelos. Abordar la relación entre la familia y la escuela significó reconocer que hay diferentes enfoques teóricos (disciplinarios o interdisciplinarios) e históricos para abordar las explicaciones y caracterizaciones que existen sobre cada una de estas instituciones; sin embargo, es difícil identificar estudios que atiendan esta relación en su complejidad. La o las dificultades para comprender la complejidad de esta problemática no sólo estribó en reconocer enfoques, sino en asumir que cada alumno o maestro tiene una concepción, una actitud, una vivencia y una posición ideológica frente a todo aquello que se deriva de la estructura y cultura familiar y de la escuela.

Dicha complejidad es la síntesis de condiciones sociales, culturales y económicas diversas de los distintos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que éstas cotidianamente están presentes en la interacción entre los alumnos y el docente; además del ambiente propio que se produce en el ámbito escolar de su centro laboral y de la compleja o sencilla tarea (según su experiencia, interés, dominio y habilidades) de lograr los propósitos educativos.

La intención del capítulo III fue analizar cómo se inserta Vasconcelos en la construcción del proyecto de la Secretaría de Educación Pública; como participa en su institucionalización y finalmente la articulación que se da entre individuo, grupo, institución y Estado. Se trata de un trabajo que aborda de manera central la construcción de un proyecto educativo desde la subjetividad y el imaginario de Vasconcelos. No por ello, se puede poner en entredicho lo que desde ese escenario se plantea; en todo caso el lugar de la subjetividad permite reconocer, con mayor descentramiento, el discurso educativo como una práctica que se instituye en una organización y en un proyecto de la educación y de la cultura.

Lo importante era interrogarse sobre el lugar desde donde se habla. *“Debe comprenderse que el drama individual se inscribe dentro de un conjunto institucional y que el individuo convierte en cultura dicho ‘conjunto institucional’ hasta lo más secreto de su experiencia”*, pero su experiencia también se vuelca, se proyecta y se transfiere sobre lo institucional. La identificación con el “conjunto institucional” pasa necesariamente por la mediación del ideal del yo, que es explicitado en un proyecto. Explicitación que se va elaborando en tiempos y escenarios diferentes y no parece como algo acabado hasta que no es instituido por el Estado y el conjunto de la sociedad.

En el capítulo IV asumí como punto de partida que no hay proyecto educativo nacional que no incluya un modelo de formación de profesores. Es difícil creer que el propio Vasconcelos no haya formulado intencionalmente una propuesta. En todos los momentos importantes donde se han producido grandes cambios sociopolíticos las formas de abordar lo pedagógico han entrado al debate con sus diferentes perspectivas.

Hay que reconocer que los maestros de una época son quienes permiten o no la concreción de un proyecto educativo. Los maestros se resisten, reproducen o generan una acción educativa diferente. Los maestros han sido considerados como “agentes de una conciencia sociológica que dentro de las instituciones pedagógicas, posibilitan en la medida de lo posible que la sociedad se conozca a sí misma, dejando las bases reflexivas para su propio cambio”; aun con las limitaciones formativas que se les puedan atribuir a los maestros, hay que reconocer que son éstos los que median entre el conocimiento impulsado desde las esferas estatales, y los conocimientos previos de los cuales son portadores los niños que acceden a la escuela. El ejercicio de la profesión de maestro ha estado supeditado a la adquisición de conocimiento teórico-práctico por medio de diferentes estrategias institucionalizadas o no.

En la parte final del trabajo se pretende explicar de qué forma se construye la identidad nacional en el saber pedagógico de José Vasconcelos. Se trata de una primera aproximación con un enfoque psichistórico, a partir del cual uno advierta aquellos procesos que han posibilitado el reconocimiento de que en

este tipo de situaciones también participan los planos del inconsciente; que para el caso que hoy se aborda recorren centralmente los procesos de identificación.



La identidad o unidad nacional ha sido explicada tradicionalmente a partir de determinaciones económicas, políticas y sociales; no se desconoce la importancia de ésta, pero sí se requiere el análisis que incorpore la subjetividad de aquellos que finalmente actúan o ponen en práctica esta identidad nacional.

No se soslayó tampoco el debate teórico-práctico que se da en torno a esta problemática, y los diferentes niveles a través de los cuales uno puede abordar esta temática. Sólo precisaría que este capítulo de la tesis no se inserta en la polémica de la configuración del Estado-Nación, sino centralmente en la construcción de ese conjunto de ideas, saberes y actitudes que permiten a los hombres identificarse, en este caso como mexicanos y, en lo específico, como para Vasconcelos esta identificación con lo nacional es mediada por otra identificación con la espiritualidad.

## CAPÍTULO I

### Psicohistoria, discurso educativo y formación de docentes: elementos metodológicos

*Lo que no puede tomarse volando  
Hay que alcanzarlo cojeando.  
La escritura dice: cojear no es pecado.*  
(Citado por Freud en *Más allá del principio del placer*).

#### 1. Psicohistoria y discurso educativo

El objeto que se desea construir en esta tesis es la relación o relaciones que se presentan entre psicohistoria, discurso y proyecto educativo en el caso de José Vasconcelos. La idea central es analizar cómo aquellos procesos y circunstancias que van constituyendo al sujeto psíquica e históricamente generan, de manera paralela, un discurso y un proyecto educativo.

Psicohistoria y discurso educativo nos revelan aquellas una relación poco estudiada en la medida que pocas ocasiones hurgamos circunstancias personales y su articulación con el discurso que de ellas se va derivando, resignificando o, bien, construyendo. “La psicohistoria explora, según su propio método aplicado a situaciones históricas, los procesos humanos psíquicos, tanto colectivos como individuales.”<sup>6</sup> Para el psichistoriador, el porqué de la historia se refiere forzosa e íntegramente a un porqué psicológico. Es decir, explorar lo que hay detrás de cada valor o razones nominales, de las razones declaradas, atribuidas a prácticas, actos, instituciones y creencias determinadas. El porqué psichistórico comienza donde terminan las explicaciones de los interesados. Comienza, también, donde termina el análisis de los datos externos al problema planteado.

Desde la metodología de la psicohistoria se procede por medio de una investigación material detallada que agota el tema visto desde fuera, en espera de poder ubicarse en el lugar de él (Vasconcelos), de poder identificarse con él, guardando las distancias culturales, sociales y de toda índole. Haciendo un trabajo de distanciamiento, de análisis de la implicación, pero que permita identificar el hilo conductor inconsciente o, como diría Nietzsche,<sup>7</sup> de los bajos

<sup>6</sup> Rudolph Binion. *Introducción a la psicohistoria*. México, FCE, 1986, p. 8.

<sup>7</sup> Federico Nietzsche. “Todo espíritu acaba por ser corporalmente visible”, en: *Aurora*; o “Nosotros tenemos todo dentro de nosotros mismos, plantaciones y jardines desconocidos; y, para servirme de otra imagen,

fondos. A este proceso hay que entrelazar todas aquellas redes que se van entrecruzando en los procesos complejos del acontecer histórico.

El qué psichistórico comprende, además, llegado el caso, el análisis de datos referentes a las relaciones familiares, a la experiencia infantil y a la vida afectiva íntima. Puede hablarse inclusive de una psichistoria totalmente descriptiva, que se ocuparía sólo de trozos o cortes psicológicos normales que en cada caso están vinculados a explicaciones que se derivan del psicoanálisis. *¿Cabría concebir una causa política o militar que operase independientemente de las mentes humanas, sin la intervención de éstas. Toda determinación psíquica se sobrecarga de un pesado bagaje inconsciente antes de traducirse en actos y estos en un ejercicio del poder.* Una explicación psichistórica no tiene nada de concluyente desde el punto de vista lógico. Sin embargo, se impone a partir del momento en que, en primer lugar, refiere todo un amplio conjunto de materiales a un denominador común, a una fórmula unificadora simple y, en segundo, cuando obtiene el mismo asentimiento interno de otros que, a ejemplo del investigador, se proyectan también en el tema y se interrogan a su vez. En resumen, para el psichistoriador, todo porqué histórico es un porqué psichistórico.

Queda por aclarar la respuesta psichistórica, que es muy peculiar. Es riguroso requisito que los historiadores tradicionales se esfuercen en acumular causas. A esta multicausalidad de los historiadores corresponde en psicoanálisis la idea de una "sobredeterminación" de los actos, de los síntomas o de las configuraciones mentales; habría en cada caso un material inconsciente, inútilmente rico, en el que se manifestarían tendencias personales más que suficientes para producirlos, pero al averiguar la causalidad psichistórica, trata de reducirla al mínimo estricto, o, más exactamente, de identificar y conservar sólo las causas que son necesarias para cada efecto; es decir, hará la respuesta psichistórica decisiva.

El investigador psichistórico deberá saber distinguir entre todo lo que hay en el cuadro psichistórico. Toda determinación psíquica se sobrecarga de un pesado bagaje inconsciente de carácter accesorio *antes de traducirse en actos*; la tarea del análisis causal consiste en descargarla del mismo, en su revelación al desnudo. Como regla, el móvil reprimido que se desglosa inicialmente suele ocultar otro, también reprimido. El resultado provisional, parcial, induce a error

---

todos somos volcanes que tendrán su hora de erupción; es verdad que nadie sabe si tal momento esta próximo o lejano. Dios mismo lo ignora". En: *El eterno retorno*.

si nos atenemos a él; todo lo que podamos decir sobre un tema de investigación mientras trabajamos en él, será contradicho fatalmente cuando se descubra el sentido oculto de la historia. El investigador en psicohistoria, por consiguiente, no puede proceder por etapas, hacer las preguntas en serie y combinar las respuestas; tal método cartesiano no le servirá como, por otro lado, tampoco sirvió a Descartes, porque tiene que revisar constantemente sus primeras conclusiones, minar lo que ha construido de forma provisional al profundizar aún más, hasta que todo se ajuste finalmente en su lugar, hasta que todo armonice de un modo simple, natural y definitivo.

En síntesis, la consigna del investigador en psicohistoria se resume en dos cosas: llegar a lo esencial y atenerse a ello. Tratar de inventariar todos los recovecos psíquicos de un conjunto histórico dado, hacer su psicohistoria total no es más que un ejercicio estéril e interminable. En psicohistoria hay una diferencia: no se trata de curar a un enfermo, sino de construir una ciencia. Y una ciencia se construye, entre otras cosas, mediante la eliminación de las causas superfluas y la supresión de las explicaciones de las que no depende un determinado resultado.

Para explicar con más detenimiento el proceso por el cual toda determinación psíquica se sobrecarga de un pesado bagaje inconsciente de carácter accesorio antes de traducirse en actos, es necesario acudir al concepto generado por Gerard Mendel: “el movimiento de apropiación del actopoder”. El “actopoder es la búsqueda de poder por parte del autor de un acto, de poder sobre ese acto. El acto es un poder sobre la realidad y en la realidad, pero además su autor es conducido, de manera no consciente, a conservar el poder sobre su acto y sus efectos, de la misma manera que seguramente no se desprenderá espontáneamente del poder que tiene para dominar voluntariamente su propio cuerpo.

El acto no implica sólo un actor, sino también las consecuencias obligadas y manifiestas, a saber, la modificación de una realidad con la inclusión de las redes sociales. Lo novedoso del planteamiento de Mendel es la propuesta según la cual existiría un movimiento psíquico espontáneo, no explícito, y no consciente en general, por el que el autor de un acto tiende a querer apropiarse de un poder sobre su acto. En este sentido parecería que sólo se actúa sobre otro; lo que Mendel pretende demostrar, además de la no reducción del ejercicio del poder unidimensional, es que junto con ella existe otra dimensión

del poder, tan importante como la primera, que es la del poder sobre nuestros propios actos.

Esta reflexión se centra en la escasa atención que en todas las épocas han prestado los psicólogos y los filósofos al acto humano voluntario y consciente, mas allá de la simple ejecución motriz y de lo que sería una dimensión intrapsíquica del acto. A partir de Freud, el “acto fallido” ocupa sin duda un lugar de preferencia en el centro de la psicopatología de la vida cotidiana, al igual que el *acting out* y el *acting in* en la clínica de la cura, pero en cuanto son manifestaciones del inconsciente.

El acto es aquello que, salido del cuerpo, participa también de otro mundo, el cual marca su diferencia por estar lleno del no cuerpo de los objetos. El acto pertenece al cuerpo y al sujeto y, sin embargo, se les escapa a éstos por sus efectos, por su poder en el mundo exterior, por su producto. A partir de esa fuga, y en virtud de un efecto-retorno, el mundo ya no dejará de informar al sujeto. Pero la información adquirida de ese modo corresponde más al orden de lo implícito y de lo utilizable empíricamente, que de lo explícito y lo formulable.

Además, se encuentra perpetuamente en fuga (y de ahí un movimiento perpetuo también de apropiación del acto) porque no hay acto que, partiendo del cuerpo y de los sistemas de representaciones (adquiridos) del acto, no se dirija forzosamente hacia un exterior (humano o no) inscripto siempre en lo social.

La psicología social del sujeto se constituye así por medio del movimiento doble y complementario, de apropiación de lo que escapa, y de la fuga de aquello de lo cual uno intenta apropiarse. El acto abre a un social que se dilata siempre más, pareciendo obedecer a una expansión casi infinita.

Lo propio de la psicosocialidad consiste, entonces, en que el sujeto no puede ser ni completamente solitario (el solipsismo de un sujeto solo) ni completamente solidario (la pérdida de sí en la fusión despersonalizadora) la de saber cuáles pueden ser los procesos psíquicos coextensivos a la actividad individual que haría que se pudiese hablar, en el nivel de la dimensión psíquica, de “sujetos (psicológicos) activos” ¿Cuál sería el motor propiamente psicológico de la actividad individual? ¿Cuál es su novela familiar, escolar, del entorno sociocultural inmediato y analizar su trayectoria social? Tratar, en síntesis, de construir su biografía social.

Así la actividad del yo consciente dirige la acción hacia el mundo exterior; por su parte, la acción es el medio por el cual el yo confronta contra el mundo exterior y obtiene su sustancia de esa confrontación. No es el mundo que nos rodea el que impone su ley; somos nosotros los que nos construimos nuestra propia representación del mundo, y la confrontamos luego con la realidad, por medio de una interacción con el entorno en cierta forma intencional. Así se encuentra reforzada la posición del individuo, en el origen del proceso subjetivo del sujeto como fuente de la intencionalidad.

El movimiento de apropiación del acto rara vez se expresará en el sujeto de manera consciente. Con mayor frecuencia se encuentra envuelto en temas generales como el del derecho a la libertad, a la dignidad, a la autonomía, tal como se desarrollan habitualmente en el discurso. Además, el sujeto no es más libre en relación con ese movimiento de lo que lo es con respecto a la fantasía inconsciente. El movimiento de apropiación del acto es; constituye, del mismo modo que la fantasía inconsciente o la construcción de una "concepción" cognitiva prestablecida, un componente antropológico básico. No puede no ser.

El sujeto del lenguaje o del acto está siempre comprometido con la singularidad de un único objetivo por alcanzar. De ahí la importancia de analizar el discurso autobiográfico. No se puede perseguir varias liebres a la vez. Tampoco se pueden sostener varios discursos al mismo tiempo a riesgo (excepto que ése sea el objetivo buscado) de no expresar nada significativo y que contenga información. Dirá que ese sujeto busca el sentido de sus actos productivos. Que él se interesa en sus pormenores, en la manera en que los ejecuta, en sus efectos.

Por consiguiente, podría decirse que en ese discurso el sujeto trata de poner en palabras el contenido de una "formación psíquica" no consciente –tal vez situada en el nivel preconscious freudiano–, y que se ha ido formando a lo largo de las experiencias sociales por las que ha atravesado, en especial a partir de las experiencias colectivas.

La psicosocialidad tal como nosotros la encaramos pertenece al orden de un proceso dinámico, a una realidad "en proceso", más que a un estado formalmente definido. Y eso, ya, porque siendo la modalidad franca de aparición del movimiento de apropiación del acto la de la confrontación con la autoridad internalizada.

Lo que será psicosocial en el sujeto advendrá en segundo término, por la confrontación obligada con lo social, respecto tanto de la “manera” de actuar cuanto de la “consecuencia” del acto. En el curso de esa confrontación, y gracias a ella, el sujeto integrará una experiencia vivida respecto de la fuerza de su movimiento de apropiación y de las características de lo social que se oponen a él. Lo psicosocial sólo puede ser el resultado del proceso de internalización de esa confrontación al igual que, en su propia dimensión, el proceso psicoanalítico de la identificación corresponde a la internalización (inconsciente) de una experiencia relacional. Pero, mientras que la identificación se manifestará ulteriormente por comportamientos repetitivos cuyo origen escapa al sujeto, lo psicosocial internalizado se manifestará por nuevos comportamientos que se diferenciarán, en poco o en mucho, de aquellos previos a la confrontación

Será necesario, desde luego, que la autoridad internalizada no impida ese movimiento en el momento de su emergencia intrapsíquica. Dominique Lecourt afirma respecto de él: “Como sucede con todos los religiosos, el sujeto se desprende de sí mismo para ser el agente de un proceso (...) Evidentemente, desprendiéndonos de nosotros mismos, al no ser más sujetos delante del gran Sujeto que era el Proceso, salvábamos nuestras almas. Es completamente conciliable”.

La dimensión psicosocial se desarrolla en el sujeto únicamente en razón de la resistencia opuesta por las estructuraciones sociales al movimiento de apropiación del acto. Nuestra personalidad, nuestro entendimiento, nuestras ideas, son, en parte, la suma de nuestros actos. De esos actos que, en su inmensa mayoría, realizamos todavía mecánicamente sin pensar su pensamiento.

En este trabajo también se parte del supuesto de que todo discurso manifiesta su relación con el poder y con el deseo, y es precisamente en este punto donde se aclara con mayor nitidez su relación con el psicoanálisis que es uno de los ejes teóricos de esta investigación. Así, el discurso no es sólo lo manifiesto sino aquello que está y no está, aquello que remite al plano de lo latente, de lo inconsciente. Pero “no es tampoco sólo aquello que traduce las luchas a sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>Foucault. *El orden del discurso*. México, Ediciones Populares, Col. Archivo de Filosofía, No. 4. p. 9.

Deseo y poder son, entonces puntos de articulación entre psicohistoria y discurso; expliquémoslo por partes. En la constitución del sujeto como sujeto psíquico opera inicialmente un discurso funcional materno, lo que se puede designar desde el sentido común como lenguaje materno. Este discurso plantea desde la madre y el hijo un vínculo que produce un conjunto de imágenes y de significaciones que pueden ubicarse tanto en el plano de lo manifiesto como de lo latente.

En otros términos, el deseo es puesto en juego entre ambos sujetos y el entorno social inmediato que es la institución familiar de la cual Lacan afirma “que gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico, la organización de las emociones de acuerdo con tipos condicionados por el ambiente que constituye la base de los sentimientos, y en un marco más amplio, transmite estructuras de conducta y de **representación** cuya dinámica desborda los límites de la conciencia” ya que, agrega, “la familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, **la adquisición de la lengua** que justificadamente se designa como materna”.<sup>9</sup>

Pero este discurso no sólo remite a esa identificación pura entre madre e hijo, remite a un contexto familiar, cultural e histórico mucho más amplio. La contextualización se convierte, entonces, en una demarcación del propio discurso. Lo que se dice y no se dice opera, entonces, de una manera fundante e instituyente. Aquí, los procedimientos de control y delimitación del discurso están planteados desde el exterior del discurso, sin olvidar que precisamente por las palabras se reconoce cómo permean otros elementos de carácter social e histórico el propio discurso materno. Continuidad y discontinuidad entre un discurso generado de manera más amplia, como podrían ser ciertas tendencias ideológicas de una época determinada y su relación con cierta concepción del mundo de un grupo de intelectuales, que influyen a la vez en un entorno familiar en donde se produce el discurso materno.

Todo esto en una permanente resignificación del lenguaje, que por las propias condiciones que cambian le dan un sentido diferente a lo dicho desde otro lugar. Lo que importa es definir la relación interna que mantiene con su exterior discursivo específico; en suma, determinar los avances constitutivos mediante los cuales una pluralidad contradictoria, desigual e interiormente subordinada de formaciones discursivas se organiza en función de intereses puestos en juego

---

<sup>9</sup>Lacan. “Estudio sobre la institución familiar.” Buenos Aires, Editor 904, 1977, p. 8.



en la lucha de clases, en un momento dado de su desarrollo y en una formación social dada.”<sup>10</sup>

Reconocer estas contradicciones y resignificaciones posibilita el conocimiento de aquellos procedimientos internos del discurso mismo que se ejercen sobre sí y que establecen su propio control, “procedimientos que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso; aquélla de la que acontece y del azar”.<sup>11</sup>

El sujeto es entonces quien le da unidad y origen a sus significaciones, como un paso de coherencia de una realidad que se le presenta en constante movimiento y a la cual, desde su discurso, la clasifica, la ordena y la distribuye para darle una racionalidad de significaciones que puede dar cuenta de lo que se presenta como acontecimientos y como azar. En psicohistoria no se trata en lo absoluto de sustituir las investigaciones objetivas por la empatía, por la intuición; se trata de investigar la realidad subjetiva de los sujetos históricos, de su sentido interior, arrojándose adentro, sumergiéndose adentro, pero sólo con conocimiento de causa objetiva, plena y total. Entonces, lo que encontramos debe verificarse completamente no sólo en los hechos por toda la línea, incluso los hechos desconocidos antes (y esto es todo lo que se puede exigir de un método científico, cualquiera que sea) sino que debe verificarse además subjetivamente en todos los que se lancen a esto y se interroguen sobre el sentido interno de la materia examinada

Al igual que la psicohistoria, el análisis del discurso plantea esta relación entre el interior y el exterior de los sujetos, entre el discurso desde el deseo, entendido psicodinámicamente, con las ideologías de la época; entre el discurso “hacia abajo” de *las profundidades del inconsciente* y el discurso “hacia arriba” de *la experiencia social que se nos impone*.

---

<sup>10</sup>Michel Pecheux. remontémons de Foucault a Spinoza. *El discurso político*. México, Nueva Imagen, 1980, p. 196.

<sup>11</sup>Foucault, *idem*.

## 2. Discurso y poder

Ahora bien, se parte asimismo del supuesto de que *“todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”*.<sup>12</sup> El cambio del discurso puede, entonces, transformarse en un instrumento que da o quita saber o poder, o como lo plantea el mismo Foucault: *“¿Qué es, después de todo un sistema de enseñanza, sino una ritualización<sup>13</sup> del habla? sino una calificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes?”*.<sup>14</sup>

Comprender la psiquistoria de un sujeto concreto y de la especificidad, en este caso, de un discurso educativo que se va construyendo y que tiene una clara influencia en la constitución del sistema educativo mexicano, permite abordar este problema desde un enfoque cualitativamente diferente a otros en el que sólo se ponen en juego “las objetividades”, sin clarificar el proceso de elaboración del propio discurso educativo, en este caso el de Vasconcelos.

Este esclarecimiento del proceso psiquistorico de construcción del discurso educativo debe plantearse con ciertas exigencias de método, planteadas por el propio Foucault.

“I. Primeramente, un principio de trastocamiento: allí donde, según la tradición, se cree reconocer la fuente de los discursos, el principio de la abundancia y de su continuidad, en esas figuras que parecen jugar una función positiva, como la del autor, la disciplina, la voluntad de verdad, se hace necesario, antes bien, reconocer el juego negativo de un corte y de un enrarecimiento del discurso.

II. Un principio de discontinuidad: que existan sistemas de enrarecimiento no quiere decir que, por debajo de ellos, más allá de ellos, reinaría un gran discurso ilimitado, continuo, silencioso, que se hallaría, debido a ellos, reprimido o rechazado, y que tendríamos por tarea levantar restituyéndole

<sup>12</sup>Foucault, *op. cit.*, p. 13.

<sup>13</sup>El ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan, define los gestos, los comportamientos, las circunstancias y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija, finalmente, la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquéllos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo.

<sup>14</sup>Foucault, *op. cit.*, p. 17.

finalmente el habla... Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen o que también se ignoran o se excluyen.

III. Un principio de especificidad: no resolver el discurso en un juego de significaciones previas, no imaginarse que el mundo vuelve hacia nosotros una cara legible que no tendríamos más que descifrar... **Es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos;** es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad.

IV.-Finalmente un principio de exterioridad... ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites.”<sup>15</sup>

Cada uno de estos principios teórico-metodológicos se articularían a lo psichistórico con los siguientes matices: con relación al principio de trastrocamiento, cabe recordar que la fuente del discurso se plantea tanto en el ámbito de lo latente como de lo manifiesto, de la psicodinámica del sujeto como de lo social y que en este rejuego el discurso es efectivamente “enrarecido”, y que parte del trabajo de investigación intentaría no tanto el esclarecimiento del origen, sino en todo caso el del proceso de construcción del discurso con todas sus contradicciones y determinaciones.

En lo que se refiere al principio de discontinuidad, habría que resaltar en dónde se cruzan, se yuxtaponen, se ignoran o se excluyen los discursos, porque en cada uno de estos procesos se va constituyendo la identidad del o de los sujetos. Cada uno de estos procesos implica necesariamente un conjunto de identificaciones, proyecciones y transferencias que producen en todo caso un discurso que puede ser proyectivo, transferencial, etc., y que operan en el sujeto como parte misma de su estructura psíquica.

En cuanto al principio de especificidad, cabe señalar la importancia del lugar desde donde se establece una lectura del otro, para no encerrarnos, como lo plantea Foucault, en una reconstrucción del objeto de manera mecánica. Ubicar el lugar desde donde se realiza la lectura da la oportunidad de reconocer que hay otros lugares desde los cuales también se realizan lecturas diferentes. En

---

<sup>15</sup>Foucault. *op. cit.*, p. 20-21.

cuanto a la yuxtaposición de discursos, cabe decir que no sólo opera de manera paralela e independiente el uno del otro, sino también referido a un mismo objeto y en algunas ocasiones las lecturas pueden tener un carácter complementario.

Este planteamiento también rompe el esquema que tradicionalmente se ha venido repitiendo del proceso de comunicación, en el que el receptor de un discurso tiene que realizar una tarea de decodificación del mismo y la tarea del emisor es una codificación.

El asunto fundamental está en que ambos sujetos manejen el mismo código, que es el lenguaje. Pero el problema central, y es el matiz que se plantea, es que uno puede manejar el lenguaje, pero a la vez cada palabra tiene una múltiple gama de sentidos o significados y hay a la vez un acervo cultural que se maneja, lo que da como resultado que el esquema de la comunicación abarque tres elementos: el emisor, el receptor y el código, pero además el vínculo que se establece es tripersonal y bicorporal (recuperando un planteamiento de Pichón Riviere), en donde lo tripersonal remite al mundo interno del emisor, que de alguna manera está contenido en el mensaje y es proyectado como líneas fantasmáticas al receptor. Cabe recordar también que la cualidad del lenguaje es separar al sujeto de la cosa, y que esta perspectiva del lenguaje es en sí ya una complicación.

No es sólo entonces descifrar el discurso, sino el lugar o los lugares desde donde se hace la lectura, y lo que se produce en un intercambio de discursos en donde lo que se explica son los enrarecimientos que se producen en las lecturas a partir de los obstáculos de personalidad, que tienen que ver con actitudes subjetivas que se plantean frente a ciertas temáticas, o al esquema conceptual o de referencia del o de los sujetos. O bien, obstáculos psicosociológicos que tienen que ver con el status o rol situacional.

Siguiendo con esta idea de Foucault, del principio de especificidad, en donde afirma que *"es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos de las cosas, en todo caso como una práctica que imponemos"* se recupera el planteamiento de Lacan que señala *"el problema está en el código, porque esto es algo que se impone al receptor y al emisor. Se impone por nuestro desarrollo desde bebé... Ése es el problema, estamos inundados, y*

*como el lenguaje es un sistema imperfecto llegamos a la conclusión de que el*

*problema central es que la persona no maneja todo el código”*.<sup>16</sup>

Otro aporte de Lacan iría en el sentido de que tanto el emisor como el receptor están partidos, escindidos. Esto quiere decir que toda persona reprime. **Cuando reprimimos deseos, estamos reprimiendo también la representación de las palabras** y muchas veces no sabemos o estamos muy confundidos para decir lo que realmente queremos decir.

Entonces, la persona que elabora un discurso no es totalmente consciente del código, de su problemática, sino que es un sujeto parcializado que habla desde lugares en los que de pronto se desconoce a sí mismo. Además, todo discurso, según Lacan, está dirigido a una persona que podríamos tener delante, pero lo que Lacan recalca es que ese mensaje no sólo está dirigido a esa persona corporal, sino que está dirigido a un Otro más generalizado. En este sentido en muchas ocasiones el receptor no tiene nada que ver con el emisor, sino que tiene que ver con el mundo interno del emisor. “El emisor recibe el mensaje del receptor en forma invertida.”<sup>17</sup> Es decir, que el mensaje está dado en una forma invertida por la percepción que tenemos del receptor.

Finalmente, con relación al principio de exterioridad se acotaría que es precisamente este planteamiento teórico-metodológico el que permite no caer en un reduccionismo de carácter psicológico.

Independientemente de estos planteamientos que originalmente se derivan de Foucault, se recuperan otros que tienen su fundamentación en el psicoanálisis; de esta manera se vincula de una forma más directa la psicohistoria con el análisis del discurso educativo; algunos de ellos ya han sido inicialmente expuestos.

Continuando con el supuesto de Freud en el sentido de que “*el inconsciente no es sino decir siempre más de lo que se cree, es la imposibilidad de ser dueño del sentido que más bien rebasa al sujeto y se produce más allá de la conciencia, la voluntad, las intenciones*”<sup>18</sup> Lacan reivindica la primacía de la cadena signifiante cuyo despliegue se realiza más allá de las intenciones de cualquier sujeto voluntario y cuya articulación constituye el discurso; en consecuencia no es en el sujeto donde la significación se produce sino en el

<sup>16</sup>Joaquín Rodríguez Nabot. *Comunicación*. Mimeo. Taigo, clase No. 11. Primer año. Dic. 4, 1985. p. 8.

<sup>17</sup>Joaquín Rodríguez Nabot. *op. cit.*, p. 10.

<sup>18</sup>Daniel Gerber. *Los cuatro discursos de la educación*. Mimeo, p. 1.

despliegue de los significantes; así pues, el discurso es un modo de uso del lenguaje como vínculo social, lazo entre seres atravesados por la palabra, portadores de una identidad que es antes que nada de lenguaje. El discurso se funda en la estructura del lenguaje y es ante todo evocación de lo ausente.

La lengua habla a través del sujeto; su carácter equívoco, abierto a la polisemia, determina que se diga siempre más; en este sentido hay que desconfiar de las apariencias del discurso, descubrir que, más allá de los motivos que espontáneamente se pueden aducir, se elabora un discurso para saber quiénes somos, para reclamar del Otro un lugar en el cual el ser del que carecemos nos sea otorgado. Tras la fachada de todo discurso, portador aparentemente de un sentido claro e inequívoco, el sujeto pide ser reconocido más allá de lo que dice, en su falta.

En resumen, el discurso es concatenación de significantes que, carentes de sentido en sí mismos, producen sentido al articularse; pero el discurso no se despliega al margen de los sujetos, son los soportes, portadores de un discurso cuyas condiciones de enunciación desconocen, disociados en todos los casos de la verdad que funda aquello que dicen; pero producto, al fin y al cabo, de un conjunto de múltiples determinaciones de carácter social, lo que implica una noción del sujeto, una noción de significación, los límites de la enunciación (¿Qué puede ser dicho o no? ¿De qué posición ideológica es lo que plantea un discurso?). Y una posición que indicaría que todo discurso se ubica en una lucha ideológica, en un conflicto de clases y de teorías.

### **3. El discurso autobiográfico: continuidad y discontinuidad**

La revisión de los textos de Vasconcelos se hace fundamentalmente desde una construcción autobiográfica. En ellos se encuentran desglosados más detenidamente y sin tantas mediaciones sus “bases epistemológicas” que los vuelven posibles y creíbles ante los demás y ante sí mismo. **Además, es interesante explicar cómo el propio discurso autobiográfico se traduce en un principio organizador de una cultura y de una sociedad en movimiento.** Hay, por lo tanto, un orden subjetivo que la representa desde la primera persona. Normalmente en un discurso historiográfico lo que da a cada uno el poder de hablar, nadie lo habla. En el discurso autobiográfico se invierte. Se escribe desde donde se configura la posibilidad de elaborar el discurso. En cada fragmento del discurso autobiográfico se asegura la “positividad” de

un periodo. Su escrituración abre el debate con otras formas de representar ese mismo periodo, deja aparecer otro subsuelo, un “nuevo” sistema de posibilidad que reorganiza el universo flotante de las palabras y de los conceptos no dichos por el discurso autobiográfico, y que implica lo que él no sabe de sí mismo, o no quiere decir de sí mismo, o lo que él nunca puede saber de los otros.

En este trabajo se interroga el discurso en lo que dice y quiso decir. Siempre se supone que existe *“un resto necesariamente no formulado del pensamiento que el lenguaje dejó en la sombra”*, y también lo inverso, que lo formulado lleva en sí, como dormido, un contenido que todavía no ha sido pensado. Jugando constantemente entre ese algo más del pensamiento sobre el lenguaje y del lenguaje sobre el pensamiento, el comentario “traduce” en nuevas formulaciones el “resto” del significado o el “residuo” latente en el significante”.

A este supuesto metodológico se incorpora otro planteamiento de Foucault el cual propone sustituir el comentario por un trabajo de otro tipo: “un análisis estructural del significado, que escaparía a la fatalidad del comentario dejando en su adecuación de origen significado y significante”.

*“En lugar de identificar el pensamiento en otros pensamientos –anteriores (las ‘influencias’) o posteriores (los nuestros)-, en lugar de suponer un continuum mental sobre el que se desplegarían semejanzas y que autorizaría a pensar lo no-formulado o lo no-pensado, la interpretación hace de las diferencias el elemento de su rigor y el principio de sus distinciones. De su rigor: es en término de relaciones (y no más como oculto-mostrado) que un sentido debe ser investigado; entre las proposiciones, los textos o las instituciones, así como entre las palabras de un lenguaje, las relaciones han planteado y pueden solas explicar el valor dado a cada uno de sus términos. Se trata de reencontrar una organización del sentido, que ha determinado las significaciones y en la que cada elemento envía reflejando a los otros.”<sup>19</sup>*

La periodicidad se elaboraba en la perspectiva del progreso en el que las etapas sucesivas tendían a confirmar la confianza en la posición terminal; se partía de la certeza presente, y desde la altura de ella se veía venir hasta ahí una verdad que desde ese momento era conocida. Por ello Foucault llegó a descubrir, bajo la continuidad de la historia, una discontinuidad más radical aún que la

---

<sup>19</sup> Michel de Certeau. Historia y Psicoanálisis. México, UIA, 1995, p. 15.

heteronomía constatable bajo la ficticia homogeneidad de nuestro tiempo.

Al pensamiento foucaultiano, preocupado por identificar una coherencia, la fractura se le presenta como un acontecimiento, pero un “acontecimiento subterráneo”, más fundamental que la continuidad constatable en el “movimiento de superficie”, una brusca modificación sobreviene (Foucault insiste sobre lo súbito), misma que puede ser un “desplazamiento ínfimo, pero absolutamente esencial” y que “voltea todo el pensamiento occidental”.

En la exégesis, en la teología, hay el mismo problema que en la medicina. Las mismas palabras no designan las mismas cosas. Las ideas, los temas, las clasificaciones, subsistemas, pasan de un universo mental a otro, pero en cada ocasión determinados por las estructuras que los organizan y les dan una significación diferente. Los mismos objetos mentales “funcionan” de otra manera

Si relacionamos los procesos particulares de cada sujeto, se pueden identificar momentos que se caracterizan por representar ciertas rupturas o caídas, para utilizar un término de Foucault, el cual es sólo un aspecto secundario de una constatación: la desaparición del suelo sobre el cual creíamos caminar y pensar. En el caso de Vasconcelos este tipo de circunstancias hay que considerarlas permanentemente, ya que su vida se desarrolla bajo un discontinuum que se presenta bajo una representación determinada de la realidad, una inmensa capa de sombra que trata de redibujar como pueda, en su discurso, en su libertad, en su pensamiento.

#### **4. Autobiografía, ficción e historia**

Para Certeau la autobiografía es un relato que se acredita con una posible relación con lo real porque su contrario está situado bajo el signo de lo falso, se trata de volver plausible lo verdadero demostrando un error, y, al mismo tiempo, en hacer creer lo real denunciando lo falso. En la ficción, precisamente, el historiador combate una falta de referencialidad, una lesión del discurso “realista”, una ruptura del matrimonio que supone entre las palabras y las cosas. La autobiografía es un lugar en donde se reintroduce el tiempo. Vasconcelos reescribe su historia personal años después y uno supone que reconfigura esa historia.

De una manera general todo relato, en este caso el autobiográfico, que cuenta



“lo que pasa” (o lo que pasó), instituye lo real en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada). La forma de reordenar las diferentes vivencias del sujeto pasan por su interpretación personal. Vasconcelos no será en este caso una excepción.

Sin embargo, lo “real” representado no corresponde con lo real que determina su producción. Oculta, detrás de la figuración de un pasado, el presente que lo organiza. Quizás si lo que uno escribiera fuera en el presente, como en el caso de los diarios, la escritura haría alusión de manera más directa a expresiones vivenciales y responderían al presente del sujeto y no al pasado reescriturado por las experiencias ya acumuladas. Mi tesis podría señalar como supuesto que Vasconcelos se hubiera expresado diferencialmente si hubiera escrito en el momento y no años después.

Expresado sin miramientos, el problema es el siguiente: la puesta en escena de una realidad (pasada) construida,\* es decir el discurso autobiográfico mismo, oculta el aparato social y técnico que lo produce, es decir la institución profesional. Sin detenerse, de la mañana a la noche, lo autobiográfico permanentemente se cuenta. Privilegia lo anormal (el acontecimiento es primeramente un accidente, una desgracia, una crisis), porque se torna urgente volver a coser de inmediato estos desgarrones con un lenguaje de sentido. Nótese que Vasconcelos transcurre su autobiografía con aquellos acontecimientos más significativos en el orden de lo personal. No es como en la escritura de un texto filosófico o histórico en donde el autor requiere encontrar otros parámetros que le permitan dar más veracidad a lo que está expresando.

El relato que habla en nombre de lo real es un mandato. Significa cómo se da una orden. Es cierto, “hacer hablar” lo real no es más revelar los secretos de la voluntad de un Creador. Sin embargo, la estructura permanece igual: consiste en dictar interminablemente, en nombre de lo “real”, lo que hay que decir, lo que hay que creer y lo que hay que hacer. Y ¿qué oponer a los hechos?

Además, este relato es eficaz. Pretendiendo contar lo real, lo fabrica. Es performativo. Vuelve creíble lo que dice, y hace actuar en consecuencia. Produciendo creyentes produce practicantes, vasconcelistas.

En el discurso autobiográfico, sobre todo en el de Vasconcelos, se pretende

---

\* La palabra francesa es *effectivité* que traduce la distinción alemana entre realidad en si: *réalité* (*die Realität*) y realidad construida: *effectivité* (*die Wirklichkeit*).

“repolitizar”. Por ello se entiende: “rearticular su aparato técnico en su interior y en función de los campos de fuerzas que producen operaciones y discursos. Esta tarea es por excelencia historiadora. La historiografía siempre ha permanecido en la frontera del discurso y de la fuerza, como una guerra entre el sentido y la violencia”.<sup>20</sup>

Técnicamente, esta “repolitización” consiste en “historizar” la misma obra autobiográfica. Por reflejo profesional, el historiador refiere todo discurso a las condiciones socioeconómicas o mentales de su producción. Le es necesario efectuar también este análisis sobre su propio discurso, con la finalidad de restituir su pertinencia a las fuerzas presentes que organizan las representaciones del pasado.

El muerto o los muertos habitan al vivo. También en la autobiografía se es “caníbal”, dos operaciones contrarias: el olvido, que no es pasividad, pérdida, sino una acción contra el pasado; la huella del recuerdo, que es el regreso de lo olvidado, es decir, una acción de ese pasado siempre obligado a disfrazarse, y que es difícil de realizar si no se encuentra una reconstrucción de los actores que participan en los diferentes momentos del proceso histórico del que cuenta su historia.

Las intervenciones de Freud, según Certeau, en la historiografía (y en el discurso autobiográfico) son casi quirúrgicas. Estas operaciones presentan un cierto número de características:

- ❖ Invalidan la ruptura entre psicología individual y psicología colectiva.
- ❖ Lo “patológico” como una región donde los funcionamientos estructurales de la experiencia humana se exacerbaban y se revelan.
- ❖ Perciben en la historicidad su relación con las crisis que la organizan o la desplazan.
- ❖ La seguridad de encontrar, en todo lenguaje, “pequeños trozos de verdad”, pedazos y restos relativos a esos momentos decisivos cuyo olvido se organizan en sistemas psicológicos y cuya reminiscencia introduce

---

<sup>20</sup> Michel de Certeau. *Historia y psicoanálisis*. México, UIA, 1996, p. 68.

posibilidades de cambio en un estado presente.

La vida social que postula desde el comienzo la constitución del sujeto por medio de una referencia al otro y a la lengua, presenta solamente unidades sociales cada vez más amplias que obedecen a las mismas leyes. Medio siglo después de que Michelet lo dijo, Freud observa que en efecto los muertos “se ponen de nuevo a hablar” o los ponen a hablar. No como lo creía Michelet, por la evocación del “profeta” que sería el historiador: eso sin que lo sepa, en su trabajo y en su silencio. Estas voces cuya desaparición es el postulado de todo historiador y a las cuales sustituye su escritura, remuerden el espacio de donde ellas son excluidas y hablan aún en el texto-tumba que la erudición levanta en su lugar.

En cambio, la autobiografía sigue siendo una autocrítica de la sociedad liberal y burguesa en función de la unidad que ella ha constituido. El individuo, figura epistemológica e histórica de la modernidad occidental, base de la economía capitalista y de la política democrática, deviene él mismo la escena en la que se deshacen las evidencias de sus productores y beneficiarios.

Pero, en este caso, la novedad del freudismo y de la psicohistoria consiste en el uso que hace de la biografía para destruir el individualismo postulado por la psicología moderna y contemporánea. Con este instrumento, desmonta el postulado de la sociedad liberal y burguesa. Lo deshace. Lo sustituye por otra historia, que regresa, como se ha visto, al sistema de la tragedia.

Si Robinson Crusoe es la novela mítica de este postulado, el freudismo y la psicohistoria es el anti-Robinson Crusoe<sup>21</sup>. En su análisis, “el adulto” aparece determinado por su “minoría de edad”; el conocimiento, por los mecanismos pulsionales; la libertad, por la ley del inconsciente; el progreso, por los acontecimientos originarios.

Por lo tanto, los afectos que Freud divide según su propia concepción del aparato psíquico, los recupera ahí donde las pasiones han sido rechazadas por una historia reciente, entre los residuos de la racionalidad y los desechos de la moralidad. Sin embargo ahí, y mientras más son rechazados, estos movimientos

“ciegos” y sin lenguaje técnico determinan la economía de las relaciones

---

<sup>21</sup> Para profundizar sobre este punto revítese el prólogo de la obra de Carlos Marx “Introducción a la crítica de la economía política. 1857”.

sociales.

El análisis de Freud respecto a los afectos concierne bajo dos modos muy particulares a la literatura y a la historia. La manifestación o el recuerdo vivencial del afecto es la condición para que, con relación al analizado(a), el llamado del recuerdo tenga valor terapéutico y para que, con relación al analista, la interpretación tenga valor teórico. Confesar el afecto es también reaprender un lenguaje “olvidado” por la racionalidad científica y reprimido por la normatividad social. Enraizada en la diferencia sexual y en las escenas infantiles, esta lengua aún circula, disfrazada, en los sueños, las leyendas y los mitos.

La autoridad de la que se acredita el discurso busca compensar lo real del cual está exiliado. Si pretende hablar de aquello de lo que está privado, es porque está separado de eso. Tal como primero aparece, la autoridad cubre la pérdida y permite servirse de ésta para ejercer un poder. Como lo dice Schiller: “Lo que vivirá inmortalmente en el poema debe hundirse en la vida”.

Por este mecanismo se reencuentra la relación del discurso con la pedagogía y la institución, dos formas de la misma estructura: toda institución es pedagógica, y el discurso pedagógico es siempre institucional. El historiador enseña las leyes como si tuvieran una realidad. Pero esta capacidad de institucionalizar los textos que estudia la obtiene de una agregación a una profesión, de una pertenencia a una sociedad. El “realismo”, es decir la legitimación del discurso por sus referencias, se inaugura con el autor, autorizado por la agregación social, y pasa del autor a su texto, autorizado por los acontecimientos que presume expresar o significar. El lugar tiene un efecto epistemológico sobre el texto: la pertenencia social interviene de manera decisiva en la definición del estatuto del discurso.

Philippe Lejeune mostró que el género autobiográfico descansa en última instancia no sobre el texto mismo, sino sobre la coincidencia entre el autor nombrado por el texto y su lugar social efectivo. Tesis generalizable: la acreditación del autor por su lugar histórico genera la autorización del texto por su referente.

Aquí se abre la diferencia entre la llamada historia oficial ubicando a Vasconcelos en el partenón de los conservadores durante un largo periodo y la

reivindicación del mismo y luego de otros historiadores en una imagen

contradictoria entre la espiritualidad y la razón práctica del momento histórico.

Por su lado, la vida social exige la creencia, muy diferente, que se articula con los supuestos saberes garantizados por las instituciones. Ella reposa sobre estas sociedades de seguridad que protegen contra la cuestión del otro, contra la locura de la “nada” o aquello que deviene en elementos contrainstitucionales. Así la normatividad sólo se funda sobre credibilidades institucionales y de Vasconcelos sólo lo recupera en el origen de la fundación de la institución (SEP) y en el imaginario del apóstol maestro. Con su discurso autobiográfico lo que intenta Vasconcelos es no ser reducido el uno al otro.

## CAPÍTULO II

### El primer entorno

*El misterio de cada vida no se explica nunca,  
y apenas si nosotros mismos podemos  
rescatar del olvido unas cuantas  
escenas del panorama intenso en  
que se desarrolla nuestro momento.*<sup>22</sup>  
José Vasconcelos.

#### 1 El sentido autobiográfico en Vasconcelos

Quise iniciar el capítulo con esta cita porque me parece que condensa una serie de planteamientos teórico metodológicos que han sido esbozados en el primer capítulo de esta investigación, y que tienen que ver centralmente con la relación que se establece entre lo latente y lo explícito en el nivel de la psicohistoria crítica y del análisis del discurso.

Reconocer que “el misterio de cada vida no se explica nunca” al inicio de una obra autobiográfica significa asumir originalmente una actitud escéptica frente a la posibilidad de explicarla de una manera lógica, racional o bien una actitud que media entre aquello que puede ser explicitado en el discurso y los elementos subjetivos que intervienen en su construcción. En el caso de Vasconcelos es esto último, sobre todo porque él parte de una posibilidad del conocer que se desprende de la intuición a la cual considera una forma superior del conocimiento, incluso que la misma razón. La intuición es un proceso subjetivo pero no desconoce la importancia de la razón, mas es en última instancia, para Vasconcelos como para Bergson, “*el órgano propio de la filosofía y nos permite conocer lo absoluto, la realidad verdadera, la duración, la vida misma. En sentido diverso el conocimiento intelectual sumerge a la mente en el mundo de los sólidos del espacio y de los conceptos*”.<sup>23</sup>

Por otra parte, asumir “la vida como un misterio” es de cierta manera encubirla de un velo religioso, religiosidad que se define en la relación de

<sup>22</sup>Vasconcelos. *Ulises criollo*. “La vida del autor escrita por él mismo”. México, Botas, 1935, p. 1.

<sup>23</sup>Nicola Abbagnano. *Diccionario de filosofía*. México, FCE, 1980, p. 698-699.

Vasconcelos con su Madre fundamentalmente, y que permea casi toda la obra de este pensador como lo mostraremos en el desarrollo de este trabajo.

Ahora bien, el sentido explícito de Vasconcelos es partir del reconocimiento de los límites de la reconstrucción de una historia, de su historia. El primero de ellos referente a que lo olvidado no siempre puede reconstruirse. Hay una parte de aquella que se olvida, que es reprimida y opera como una imagen, como una representación inconsciente a lo largo o corto de la existencia. Esta situación le parece clara a Vasconcelos, aunque no la plantea necesariamente desde el lugar del psicoanálisis. En este sentido cualquier discurso autobiográfico es lo que puede decirse de uno mismo y de su entorno social, pero que no ha sido reprimido y ubicado en el inconsciente.

En segundo lugar, la reconstrucción de la vida sólo pasa por escenas no por el panorama de la totalidad, lo cual plantea la necesidad de poner por escrito sólo aquello a lo cual se le da un significado y que en su momento tuvo sentido. Lo que se fue es, entonces, ordenado imaginaria y simbólicamente, no sólo en función del pasado, sino también del presente y del futuro.

## **2 Primeras escenas. De la novela familiar a la novela del entorno**

El propósito de esta sección del trabajo es identificar elementos importantes para profundizar y analizar el papel que tanto la familia como la escuela ejercieron en el proceso educativo y formativo de José Vasconcelos.

Abordar la relación entre la familia y la escuela significa reconocer que hay diferentes enfoques teóricos (disciplinarios o interdisciplinarios) e históricos para abordar las explicaciones y caracterizaciones que existen sobre cada una de estas instituciones; sin embargo, es difícil identificar estudios que analicen esta relación en su complejidad.

La o las dificultades para comprender la complejidad de esta problemática no sólo estriba en reconocer enfoques, sino en asumir que cada alumno o maestro tiene una concepción, una actitud, una vivencia y una posición ideológica frente a todo aquello que se deriva de la estructura y cultura familiar así como de la escuela.

Dicha complejidad es la síntesis de condiciones sociales, culturales y económicas de los distintos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que

cotidianamente éstas están presentes en la interacción entre los alumnos y el docente; además del ambiente que se produce en el ámbito escolar de su centro laboral y de la compleja o sencilla tarea (según su experiencia, interés, dominio y habilidades) de lograr los propósitos educativos.

Lo anterior se fundamenta en una perspectiva de carácter psicosocial, esto es, tener como punto de partida en el análisis de la configuración del discurso educativo de Vasconcelos que él se encuentra totalmente implicado con los valores y la cultura familiar, que su subjetividad está en juego cotidianamente con relación a ellos y a las formas en que interactúa.

Lo anterior permitirá explicar el origen y desarrollo de las relaciones sociales en el niño y sus influencias en los procesos educativos escolarizados, así como las contradicciones, complementaciones, colaboraciones, resistencias y reproducciones que se producen entre la escuela y la familia, con el propósito de valorar el papel que la familia y la escuela tienen en los procesos de desarrollo y aprendizaje del individuo.

Como ya se ha señalado, uno de los temas clave en el debate sobre la configuración del discurso educativo en Vasconcelos es el papel de su familia en su proceso educativo. La investigación desarrollada sobre esta problemática muestra cómo los primeros años del niño son críticos en el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social, y tiene efectos en los procesos educativos en el mediano y largo plazo.

La familia ha sido abordada en las ciencias sociales desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Estos enfoques han resignificado el concepto que según sus orígenes etimológicos vendría de *famel*, que significa siervo. Estas resignificaciones han venido ampliando el término y dándole un sentido de institución y de construcción social.

En estas explicaciones de los procesos familiares permanentemente se presentan a debate los conceptos de matrimonio y parentesco. Cada enfoque los aborda de manera diversa y establece tipologías y funciones de acuerdo con las explicaciones que de ellos dan.



A la familia se le han atribuido funciones tales como: de carácter económico en función de la división técnica, social e internacional del trabajo,<sup>24</sup> de alivio de tensiones, de mantenimiento o reproducción de valores, de socialización, de formación de la personalidad de los sujetos, de adscripción de status, etc. Estas funciones y tipologías de la familia han respondido a las crisis económicas, sociales y culturales por las cuales la sociedad atraviesa permanentemente, y a las diferentes formas de valorar el papel de la estructura familiar en los procesos sociales. En este sentido es difícil coincidir en las explicaciones o conceptualizaciones que se han planteado en torno a ella.

Para desarrollar el análisis de las relaciones Vasconcelos-estructura familiar, inicialmente se define a la familia como un grupo de individuos unidos por una relación biológico-social. Es un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por una mutua representación interna, la cual se propone, en forma explícita o implícita, una serie de tareas que constituyen su singularidad.

Los rasgos característicos de la institución familiar serían, vistos de modo general, la estructura jerárquica con el predominio de una figura de autoridad; los modos de organización de esta autoridad y las fórmulas de su transmisión; los conceptos de la moral, la descendencia y del parentesco unidos a éstas; las leyes de la herencia y de la sucesión que se combinan con ellas; por último, las relaciones íntimas de todas estas características con las leyes del matrimonio.

Concebida así, la familia es una institución donde se expresan los conflictos entre lo que se preserva (estructura y jerarquía) y lo que se modifica, con el fin de adaptarse a las nuevas circunstancias históricas. En este sentido, se debe reconocer a la familia como fenómeno complejo y cambiante, por lo que no se pueden reducir las explicaciones de su existencia a un solo enfoque disciplinario como la historia, antropología, sociología o la psicología. Así como a la estructuración de tipologías o generalidades que la homogeneicen.

---

<sup>24</sup>Frobel señala en su texto *La nueva división internacional del trabajo*: "Desde la puesta en marcha del programa de industrialización para la zona fronteriza en México en 1965, un gran número de empresas norteamericanas se han visto atraídas, por los salarios notablemente más bajos, a construir talleres de montaje en México, especialmente a lo largo de la frontera con E.U.A... La causa principal de la instalación de cadenas de montaje... son los salarios comparativamente más bajos y unas tasas favorables de productividad." Este proceso ha facilitado la contratación de personal femenino y ha modificado las estructuras familiares en la frontera y en los corredores industriales que han sido impactadas por esta nueva división internacional del trabajo.

Otro componente en el análisis de la familia, es su papel primordial en la transmisión de la cultura. Contribuye a conservar cierto tipo de concepciones generales de la sociedad y la naturaleza al mantener ritos y costumbres, valores, actitudes y habilidades.

En la perspectiva psicoanalítica la familia resulta elemento clave en la educación inicial, debido a que regula los deseos, la dimensión de lo corporal y sexual; genera representaciones sobre sí mismo a partir de la diferenciación con el otro y es elemento fundamental para la adquisición de la lengua que justificadamente se denomina materna. De ese modo, gobierna los procesos fundamentales del desarrollo psíquico, la organización de las emociones, la base de los sentimientos y, en un marco más amplio, transmite estructuras de comportamiento y de representación cuya dinámica desborda los límites de la conciencia.

A continuación se ofrece una lista de los elementos que se pretenden analizar en este trabajo relacionados con la conformación de la personalidad de José Vasconcelos:

- Los sentimientos, actitudes y valores de la maternidad y la paternidad en los procesos de desarrollo y aprendizaje.
- Los sentimientos, valores y actitudes que se generan en la estructura familiar.
- Las habilidades y competencias educativas que facilitan u obstaculizan la cultura
- La constitución de la personalidad en la estructura familiar.
- La represión de la sexualidad.
- Familia y religión, valores y actitudes.
- Reproducción y resistencia en los procesos familiares y sociales.

En lo particular habría que analizar el papel jugado por los padres de Vasconcelos en el desarrollo educativo de su hijo y su relación con las tendencias de fortalecimiento del individualismo o bien de expansión de actitudes con mayor tolerancia, de respeto al otro y sus diferencias.

Hay autores como Piaget que, según su propia confesión, no se interesan en el sujeto por sí mismo, ni en los procesos psíquicos íntimos de adquisición de conocimientos, sino en los “factores funcionales” más generales (asimilación, acomodación) y en la cronología de las grandes etapas normativas del desarrollo cognitivo del niño. En este sentido, lo importante en esta perspectiva teórica sería trabajar la forma como Vasconcelos iba desarrollando y adquiriendo estas funciones planteadas por Piaget. Por el contrario, para André Giordan, quien trabaja en el problema muy general –según él–, del fracaso por parte del educando en la adquisición de conocimientos en la escuela, la cuestión del sujeto es de capital importancia.

Ese pensamiento prefigurado por la cultura familiar y el entorno social inmediato posee su propio modo de explicación –lo que Giordan denomina una concepción previa– que orienta la manera en la cual serán comprendidas las informaciones nuevas y en la que, con el tiempo, será elaborado un saber nuevo, diferente.

En lo sucesivo, el sujeto trabajará para integrar las informaciones nuevas que lleguen a él, a fin de alcanzar darles un sentido que sea compatible con la organización de conjunto previamente constituida. En efecto, esta forma parte del sentimiento global de identidad del sujeto, que no podría ser cuestionado sin conflicto psíquico ni crisis. En este sentido, llama la atención una afirmación que Vasconcelos plantea al criticar a la nueva pedagogía y a las formas de enseñanza de los ciudadanos: *“Gracias a la anticuada pedagogía campechana, pude más tarde compadecer a mis condiscípulos de la Capital, condenados a una simulación de calistenia sueca, bostezando a compás de maestros que un día nos ponían esgrima, según la última noticia del Liceo francés y al día siguiente nos ejercitaban con clavos. El afán de estar a la última moda desorganizaba, anulaba todo esfuerzo sincero en cada una de las ramas de la enseñanza positivista”*.<sup>25</sup>

No es extraño que Vasconcelos principie su obra autobiográfica con la descripción de su entorno familiar, y de manera primordial la relación con su madre, ya que la familia *“en un primer enfoque se presenta como un grupo natural de individuos unidos por una doble relación biológica: la generación, que da lugar a los miembros del grupo y cierto tipo de condiciones que*

<sup>25</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. “La vida del autor escrita por él mismo”. México, Botas, 1935, p. 109.

permiten su desarrollo y que mantienen al grupo. En un segundo enfoque, la familia desempeña un papel importante en la transmisión de la cultura en su sentido más amplio contribuyendo al mantenimiento de ritos y costumbres; a la conservación de las técnicas y del patrimonio”.<sup>26</sup>

Como Mendel plantea, la familia representa una forma evidentemente esencial de las relaciones sociales en la cual el sujeto se encuentra siempre comprometido personalmente. Nada más expresivo en Vasconcelos que “La voz entrañable de mi madre orientaba mis pensamientos, determinaba mis impulsos. Se diría que un cordón umbilical invisible y de carácter volitivo me ataba a ella y perduraba muchos años después de la ruptura del lazo fisiológico”.<sup>27</sup> Pues si bien una familia pone en juego relaciones sociales, éstas son sucesivamente vividas y aprehendidas por el niño bajo una apariencia primero irreal, luego desreal pero que, en los dos casos, desnaturaliza profundamente la realidad propia de las relaciones sociales. Lo que para el intérprete constituye objetivamente relaciones sociales, puede haber sido vivido subjetivamente por el individuo observado en una dimensión perfectamente extraña a las relaciones sociales.

En efecto, el niño atraviesa los primeros meses de su vida en una no-percepción precisa de su medio ambiente familiar. Por medio de esta asignación de efectos inconscientes y conscientes que marcan al sujeto-niño y que formarán, en particular por las identificaciones con los padres y con el conflicto edípico,<sup>28</sup> la base de su personalidad, se crea para él una primera visión del mundo, definitiva e irracional a la vez, que podemos llamar familiarista.<sup>29</sup>

En efecto, la familia internalizada por el sujeto, constitutiva de la dimensión psicológica particular que estudia el psicoanálisis, la que interviene activamente en todo momento de la vida social del sujeto para recodificar, en términos familiaristas, las relaciones sociales, la familia internalizada. Así, cuando Vasconcelos relata sus primeras vivencias familiares se refiere a “imágenes precursoras de las ideas inician un desfile confuso... Que tienen su origen en las estampas de un libro relatado de los labios maternos, y apenas nos interesa y

<sup>26</sup> J. Lacan. *Estudio sobre la institución familiar*. Buenos Aires, Editor 904, 1977, p. 56.

<sup>27</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935, p. 7.

<sup>28</sup> Refiriéndonos a este conflicto, quizás valga la pena encontrar en esta expresión una parte de él: “Más tarde regresaron todos a Oaxaca y después de algunos años de acudir a la misa y estar a la ventana, mi madre se enamoró frenéticamente de mi padre, un pobre empleado de botica”.

<sup>29</sup> Gerard Mendel “*La sociedad no es una familia*”. México, Paidós, 1996, p. 204.

más bien nos atemoriza descubrir algo más que la dichosa convivencia hogareña”<sup>30</sup>.

Decimos solamente que en el niño, a partir de cierta edad, y en el adulto, el sujeto del cual trata la psicología psicoanalítica es pasado, necesariamente, por el filtro familiar, y que las fantasías inconscientes y las pulsiones han tomado formas particulares en el transcurso de esa travesía familiar.

Por ello en la tesis se hace necesario “trabajar con” la presencia profunda, inconsciente, por siempre inalterable, de un “bloque psíquico” en el que se fusionan la familia y la sociedad. Vasconcelos se preguntaba “¿Qué hay de común entre el jovencuelo que se quedaba absorto ante las fachadas de los palacios citadinos y éste que soy ahora, incapaz de reconstruirme en lo que fui? Los mismos afectos que parecen determinar modalidades perennes, se descargan de su vehemencia y fluyen con lo que pasó... Me es más fácil recordar lo que era mi madre entonces, que lo que fui yo mismo. ¿Acaso porque era persona ella y yo todavía un conato?”<sup>31</sup>

La presencia de ese “bloque psíquico” original, en el cual se amalgaman familia (inconsciente) y sociedad, marca fundamentalmente el movimiento de apropiación del acto con el sello del sacrilegio, ese movimiento queda constituido en pecado original de lo psicosocial. Hay que insistir en la existencia de esa marca, tatuada profundamente en el psiquismo de todo sujeto. Se nace siempre conservador. Vasconcelos, parece evidente, lee el catecismo del padre Ripalda<sup>32</sup> y lo cita: “la ociosidad es madre de todos los vicios”, y agrega “Esta última palabra, ya la había buscado en el gran Diccionario de la Lengua, junto con otras acerca de las cuales la malicia infantil se cuidaba bien de interrogar. Jugando una tarde en el jardín de enfrente con mis hermanas y sus amiguitas, una de éstas al saltar de un banco dejó ver que no llevaba calzones. La fuerte impresión recibida me hizo pensar en los vicios de que habla Ripalda. No es que a los diez o a los once años tuviera inquietud erótica, pero la imaginación se adelanta a la fisiología. Tampoco me preocupaba ninguna jovencita. Mi ilusión, ya que mi ambición no apuntaba más alto”<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935, p. 9.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>32</sup> El catecismo del padre Ripalda constituyó durante mucho tiempo en la sociedad mexicana un instrumento utilizado por la iglesia católica para evangelizar.

<sup>33</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935, p. 44.

El niño Vasconcelos lo experimenta muy pronto: deberá aprender de esa realidad y, en primer lugar, el buen uso de un cuerpo que también tendrá que llegar a ser social, transformando los movimientos corporales en gestos y en actos que sean significativos, sin saber de antemano que esa realidad que se le impone es de carácter social.

Aunque la familia sea un fenómeno fuertemente social, lejos de poder dar acceso a la conciencia o incluso a la experiencia de lo social será una vez internalizada por el sujeto, el factor mismo que desnaturalizará la realidad particular de lo social “familiarizándola”, recodificándola según el orden familiar. Las formas “familiaristas” de lo social –culto a la personalidad, nacionalismo, racismo y xenofobia, integrismos laicos o religiosos, sectarismo o autoritarismo– al ser formas degradadas, rebajadas, de lo psicofamiliar, no pueden ser consideradas, con justicia, la base a partir de la cual podamos emitir un juicio sobre la familia o hagamos su retrato o una visión imborrable. Vasconcelos dice: “Mi madre retiene sobre las rodillas el tomo de Historia Sagrada. Comenta la lectura y cómo el Señor hizo al mundo de la nada, creando primero la luz, en seguida la tierra con los peces, las aves y el hombre”.<sup>34</sup>

Resulta de esto, según Mendel, “que todo movimiento de apropiación del acto, que constituye por sí mismo una manifestación en la cual el sujeto afirma su autonomía en el futuro, tendrá una inevitable correspondencia inconsciente con la agresión a las imágenes parentales... donde la autonomización de los hijos deriva del acto original que habría fundado a la humanidad, un acto que será eternamente portador de culto puesto que es parricida”.<sup>35</sup> ¿Los elementos psicofamiliares que aparecen innegablemente en lo social son inducidos estructuralmente por las relaciones sociales, participan de una verdadera psicología social del sujeto, como piensa José, o bien, como creemos nosotros, representan lo social recodificado desrealmente por las representaciones inconscientes? ¿Esos elementos psicofamiliares darían testimonio entonces de un salto fuera de lo que es la dimensión psicosocial, hacia el señuelo de un sistema de representación infantil? De esta manera se puede trazar la biografía social de un individuo, que no es más que el mapa de su construcción psicológica.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>35</sup> Gerard Mendel. *La sociedad no es una familia*. México, Paidós, 1996, 9246.

En *El juicio moral en el niño* (1932), Jean Piaget anticipaba que los elementos más importantes de la socialización moral no se construyen en el niño, como se dice habitualmente, por el contacto con los padres sino por la influencia del grupo de pares. El sentido social de la justicia, de la reciprocidad, del contrato, del intercambio, de la cooperación, aparecerá así, entre los ocho y once años de edad, por medio de la interacción de los niños de una misma edad. Lo que se desarrolla con los padres sería más bien lo relativo a la cosificación y al egocentrismo. En Vasconcelos es fácil encontrar expresiones con estas características “Mi caso es el de un segundo Alamán echo a un lado para complacer a un Morrow... La vida mía no iba a ser cosa corriente. Una serie de alternativas magníficas se agitaban en mis presentimientos, en nada acreedoras de aquel ‘pobrecito’. Antes que la lujuria conocí la soberbia. A los diez años ya me sentía solo y único y llamado a guiar”.<sup>36</sup>

Autores como Hubert Montagner han señalado la existencia de un conjunto de procesos que van configurando la personalidad del sujeto. El primero de ellos es la existencia de una aptitud precoz en el niño muy pequeño, desde su nacimiento, para percibir a su madre y desarrollar interacciones multiformes con ella que de una forma u otra en Vasconcelos se reitera permanentemente en su discurso autobiográfico.

El segundo fenómeno es el hecho de que la madre no es la única persona con la cual se producen esas interacciones, sino que las relaciones entre niños de la misma edad tienen los mismos efectos positivos. El niño pequeño ha sido subestimado con respecto a las aptitudes que puede desarrollar con sus pares: interacciones precoces, diversas y cargadas de información. En este aspecto, Vasconcelos más bien relata una infancia en torno a la familia. No logra expresar la influencia que sus condiscípulos pudieron haber tenido sobre él. Remite más bien a un estado de soledad “Me tocaba dormir solo porque era ya, según decían, un hombre; padecía, sin embargo, los más extraños terrores de toda mi vida. Nuestros vecinos eran pacíficos, nada había que temer de ellos; pero el pavor me lo causaban ciertos poderes invisibles sensibles sólo al tacto... Apenas me cubría con las ropas de la cama y no obstante las oraciones previamente recitadas de hinojos, los pequeños monstruos comenzaban a agitarse, desarrollando alegorios y peleas... Pero, noches después volvía el sobresalto. Soportaba sin queja los terrores que daban sudor frío. Me fallaban todas las tentativas de imponerme serenidad, hasta que acudí a un remedio

---

<sup>36</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935.

violento. Desde por la tarde, en secreto, elegí un palo grueso y lo escondí en un rincón. Al primer rumor nocturno emprendería una batida por toda la casa”.<sup>37</sup>

Desechemos un posible malentendido: las relaciones familiares siguen siendo fundantes de la personalidad. Pero, habría que analizar comparativamente con la época actual en la que el niño vive cada vez más tiempo y a edad más temprana fuera de la familia, realmente (guarderías, escuelas, jardines de infantes) e imaginariamente (la televisión, las nuevas tecnologías, el espectáculo de la calle y de la ciudad), en una época en la que su ingreso en la sociedad es cada vez más tardío, ¿no convendría permitirle utilizar lo antes posible todas sus capacidades para desarrollar su personalidad?

La estructura psicofamiliar era cerrada, circular, redonda, plena y perfectamente nutricia, puesto que cada uno, al ocupar en ella a veces el lugar de hijo y otras veces el de progenitor (o los dos simultáneamente en el plano social), agotaba psicológica y afectivamente todas sus posibilidades. Pero en el plano social niega radicalmente la realidad objetiva. No por ello deja de poseer un singular poder puesto que, todavía en casi todo el mundo, se combate en su nombre, se llega hasta a morir por ella.

Cabe también destacar de que es precisamente en la familia donde se dan las primeras identificaciones del sujeto, las que irán constituyendo su red imaginaria y simbólica con la cual ordenará la realidad. El comienzo, como titula Vasconcelos el primer capítulo de su *Ulises criollo* tiene su punto de partida en un *“Mis primeros recuerdos emergen de la sensación acariciante y melodiosa. Era yo un retozo en el regazo materno. Sentíame prolongación física, porción apenas seccionada de una presencia tibia y protectora casi divina. La voz entrañable de mi madre orientaba mis pensamientos, determinaba mis impulsos. Se diría que un cordón umbilical invisible y de carácter volitivo me ataba a ella y perduraba muchos años después de la ruptura del lazo fisiológico”*.<sup>38</sup> Este sentimiento de la maternidad así constituido se presenta en un doble sentido; uno que se refiere a la imagen prenatal –retozo en el regazo materno– y que domina toda la vida del hombre como la imagen del seno materno, y dos, a la fusión oral –cordón umbilical, prolongación física–, que se constituye por las sensaciones propiciativas de la succión y de la prensión que son el puente que nos aproxima al, como diría Lacan, *“Tono penoso de la vida orgánica, que según señalan los mejores*

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 7.



*observadores, domina los primeros seis meses del hombre. La causa de estos malestares es una insuficiente adaptación ante la ruptura de condiciones de ambiente y de nutrición que constituyen el equilibrio parasitario de la vida intrauterina”*.<sup>39</sup>

Este sentimiento tan fuertemente constituido y arraigado en Vasconcelos perduraría en él como un complejo, como el hecho que se reproduce una realidad como una actividad que repite en lo vivido la realidad fijada en otro momento. Esto implica necesariamente que su actitud de este tipo está constituida esencialmente por factores culturales; en su contenido, representativo de un objeto, en su forma, ligado a un momento de su objetivación y, por último, en su manifestación de carencia objetivo frente a una situación actual, es decir, bajo su triple aspecto de relación de conocimiento, de forma de organización afectiva y de prueba de confrontación con lo real.

Pero en este complejo en el que originalmente sólo se ha incorporado la figura de la madre, faltaría agregar la religión, que se presenta en el discurso autobiográfico de manera inicial en la estampa de un Moisés abandonado en su cesta de mimbre entre las cañas de la vega del río Nilo y a una esclava que atraída por el llanto del niño se asomaba. Para luego esbozarse por segunda vez como “una **visión imborrable**” y agrega Vasconcelos: “*Mi madre retiene sobre las rodillas el tomo de Historia Sagrada comenta la lectura y cómo el Señor hizo al mundo de la nada... he allí el propósito del hombre sobre la tierra. Dar a conocer su doctrina entre los gentiles, los salvajes: tal es la suprema misión*”.<sup>40</sup> Y en una tercera afirmación reitera la identidad madre-religión: “Era mejor la soledad de mi cuarto desnudo; sobre la cabecera de la cama de hierro tenía una pequeña imagen de la Virgen del Carmen, símbolo conjunto de la madre terrena y divina”.<sup>41</sup>

Pero ¿cuáles son los factores culturales y sociales particulares que dan pauta a la presencia permanente en la historia de Vasconcelos de estas dos imágenes (la madre y la religión)? De forma evidente el espíritu religioso se deriva originalmente de la madre y del entorno familiar. Hay una ideología del grupo familiar que le da sentido a la religiosidad, no sólo en su contenido sino en ritos

---

<sup>39</sup>J. Lacan, *Estudio sobre la institución familiar*. Buenos Aires, Editor 904, p. 23,

<sup>40</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935, p. 10.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 152.

que van más allá de lo propiamente institucional. Es el rito<sup>42</sup> religioso en el seno mismo de la familia que ha sido defendido frente a una ideología liberal que, por lo menos en el ámbito de la política del Estado mexicano, es sostenida en esta etapa histórica. Aunque para ser más puntuales, es necesario señalar que desde la década de los 70 del siglo XIX empieza a desarrollarse con mayor aceptación en los círculos del poder estatal el pensamiento positivista, que a diferencia del liberalismo tiende a confrontarse menos con la religión.

Las representaciones religiosas no son decantaciones de la experiencia ni resultados finales del pensar, "*son ilusiones, cumplimientos de los deseos más antiguos, más intensos, más urgentes de la humanidad, el secreto de esa fuerza es la fuerza de estos deseos*";<sup>43</sup> pero su punto de partida es cierto sentimiento de abandono, de ausencia, y que para el caso de Vasconcelos y de su entorno familiar se cristaliza en el sistemático cambio de lugar de trabajo del padre, de manera significativa en los primeros años de Vasconcelos;<sup>44</sup> a los dos años abandona Oaxaca, va a parar a Soconusco y luego hasta el otro extremo de la república, Paso del Norte, Piedras Negras, luego Toluca, Campeche y finalmente la ciudad de México. El arraigo religioso adquiere en este grupo familiar una sobredeterminación por la estructura laboral en la cual opera el padre. No se trata de un trabajo de planta, depende de sus relaciones y de las características propias del trabajo. Todavía hoy, por ejemplo, el empleo aduanal sigue un riguroso rito conforme al cual cada determinado tiempo de trabajar un empleado en un lugar, es cambiado de adscripción para, según afirman los entendidos, evitar la corrupción.

También es importante señalar que el empleo mismo del padre de Vasconcelos es un indicador de que, entre 1875 y 1890, la economía nacional empezaría a

---

<sup>42</sup>"El ritual define la calificación que deben poner los individuos que hablan, y que es el juego de un diálogo, de la interrogación de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciado; define los gestos, los comportamientos, las circunstancias... fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquéllos a los cuales se dirigen, los límites de su valor educativo". Foucault. *El orden del discurso*. Ediciones populares, p. 15.

<sup>43</sup>Freud, Sigmund. "El porvenir de una ilusión", en: *Obras completas*. Tomo XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1979, p. 30.

<sup>44</sup>Sobre este punto, Freud señala también: "en cuanto a las necesidades religiosas, me parece irrefutable que deriven del desvalimiento infantil y de la añoranza del padre que aquel despierta, tanto más si se piensa que este último sentimiento no se prolonga en forma simple desde la vida infantil, sino que es conservado duraderamente por la angustia frente al hiperpoder del destino... Me quiere parecer que el sentimiento oceánico ha entrado con posterioridad en relaciones con la religión. Este ser uno con el todo, que es el contenido que le corresponde, se nos presenta como un primer intento de consuelo religioso, como otro camino para desconocer el peligro que el yo discierne amenazándole desde el mundo exterior". Tomada del *Malestar en la cultura*, tomo XXI de las obras completas, Amorrortu, p. 72-73.

insertarse en el mercado mundial, ya fundamentalmente capitalista, que demandaba crecientes volúmenes de alimentos y materias primas que el capital extranjero ayudaría a producir en México. *“Ello hizo que se produjera una rápida expansión del mercado capitalista, que sin el aporte de las masas campesinas habría sido imposible, pues ellos proporcionaron mano de obra barata para la agricultura, la minería, la construcción ferroviaria y la incipiente industria, y contribuyeron con una creciente producción y aún cada vez mayor demanda de artículos de consumo de los que antes carecían o que producían directamente para satisfacer sus necesidades”*.<sup>45</sup>

De hecho, el propio Vasconcelos narra cómo sus padres abandonan Oaxaca en la época en que está despoblada en parte por campesinos para trasladarse a otros lugares de la república, en donde se demandaba mano de obra barata y quedaban arrojados por el tipo de economía que dominaba en el campo o bien, como sus padres, por el deseo de sacudirse el complejo social de quien tiene menos y “el gusto de la aventura y el cambio”, gracias a las corrientes que estaban ligadas a la estructura del poder; no obstante que éstas ya no estaban vinculadas directamente a él, ya que habían participado en los gobiernos de Juárez y de Lerdo, y quien gobernaba desde la rebelión de Tuxtepec era Porfirio Díaz a partir de un Estado que ha sido caracterizado como liberal-oligárquico, y que don Justo Sierra ya justificaba indicando que si *“una elección hecha bajo los auspicios de las autoridades revolucionarias y en medio de la abstención real del país dio, si no la legitimidad, sí la legalidad al caudillo: hubo protestas, dolor; muchos inocentes parecían sacrificados, pero la actitud del presidente sorprendió; el terror gran resorte del gobierno, que no es lícito confundir con el terror instrumento de despotismo puro, se generalizó en el país. La paz era un hecho”*.<sup>46</sup>

Lo que no pudo hacer este Estado liberal oligárquico, con una burguesía apenas incipiente y débil, fue liquidar de golpe, como habían hecho la burguesía de otros países, los prejuicios religiosos y la gran influencia del clero en la educación y en la vida familiar, prácticas profundamente antidemocráticas en la conducción de la vida pública, represión militar, mantenimiento de las tiendas de raya en muchas haciendas, alcabalas, trabas a la libre movilidad y a la organización sindical de los trabajadores, etc., todo lo cual estorbaría el desarrollo capitalista.

---

<sup>45</sup>Alonso Aguilar. *Capitalismo, mercado interno y acumulación de capital*. México, Nuestro Tiempo, 1976, p. 101-102.

<sup>46</sup>Justo Sierra. *Evolución política del pueblo mexicano*, en: *Obras completas*, tomo XII. UNAM, 1948, p. 386.

Así, la religiosidad de Vasconcelos se enmarca no sólo en propia psicodinámica del sujeto con su inmediato entorno familiar, sino también con un contexto económico, político y social más amplio. El imaginario social permea al sujeto que a la vez lo reproduce, lo recrea y lo subvierte o como lo expondría Lacan, *“En lo que se refiere a la integración individual de las formas de objetivación, ella es el resultado de un proceso dialéctico que hace surgir toda nueva forma de los conflictos de lo precedente con lo real. En este proceso, es necesario reconocer el carácter que especifica al orden humano, es decir la subversión de toda rigidez instintiva, de la que surgen las formas fundamentales, plenas de variación infinitas de la Cultura”*.<sup>47</sup>

De la madre no sólo hereda la religiosidad sino al decir de él mismo “la resistencia a contrariar una resolución ya concertada. Era ella capaz de los mayores sacrificios por llevar adelante cualquier convenio, no tanto por el honor de la palabra empeñada, sino porque la voluntad es temple que se quebranta si no le respetamos sus decisiones”.<sup>48</sup> O la identificación con cierta dureza que acompaña siempre a la pasión, “y mi madre se desesperaba si advertía frialdad, indiferencia en los suyos, para asuntos que estimaba supremos. En mis reflexiones más íntimas yo compartía sus preferencias. El patriotismo y la historia, bien vistos, eran vicisitudes secundarias de los pueblos... ¿qué estoy echando... es un filósofo...– indagaba yo; y ella lacónica como el catecismo respondía. “Filósofo es el que se atiene a las luces de la razón para indagar la verdad. Sofista es el que defiende lo falso, por interés o por simple soberbia y ufanía”.<sup>49</sup>

### 3 Novela escolar y discurso autobiográfico

Una de las preguntas que pautó el desarrollo de este trabajo es: ¿Qué significó para Vasconcelos su proceso de formación frente a un proceso educativo signado parcialmente por un conjunto de contenidos escolares, y cómo se expresaron los valores, formas de sentir, habilidades, actitudes, concepciones ideológicas del maestro en su ejercicio como escritor, educador y fundador de la Secretaría de Educación Pública? ¿Cómo signó a Vasconcelos su novela escolar?

---

<sup>47</sup>J. Lacan, *Estudio sobre la institución familiar*. Buenos Aires, Editor 904, p. 14-15.

<sup>48</sup> Vasconcelos, *op. cit.*, p. 30.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 51.

Se afirma que *“en la vida anímica no puede sepultarse nada de lo que una vez se formó, que todo se conserva de algún modo y puede ser traído a la luz de nuevas circunstancias apropiadas”*.<sup>50</sup> Esta vida anímica puede ser expresada de diferentes formas.

Una de ellas remite al concepto que Freud acuñó con *“la novela familiar”*, que da cuenta de todos los procesos que van configurando la personalidad de los sujetos en el ámbito familiar. En él se constituye una trama de proyecciones, identificaciones, transferencias, vínculos, etc., que van configurando la novela familiar de cada persona y que en parte han sido explicados en el capítulo anterior del trabajo.

Este concepto le permite a Freud establecer una delimitación que explica ciertos comportamientos de los seres humanos, analizando aquellos elementos de la vida cotidiana que pueden convertirse en principio de repetición o de represión y que posibilitan la explicación del comportamiento humano.

*De este tipo de planteamientos se deriva inicialmente el concepto de la novela escolar. Por ella se entiende un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, formas de sentir y de expresar que se van configurando en el orden, las prácticas y las instituciones escolares, que determinan ciertas formas de actuar o de operar en la práctica educativa o en la vida diaria de cada persona.*

La novela escolar se constituye mediante de diferentes procesos, de los cuales se pueden identificar algunos en el discurso autobiográfico de Vasconcelos:

De identificación con modelos o esquemas de aprendizaje que permiten reproducir ciertas habilidades y conocimientos de los contenidos escolares. Vasconcelos remite a procesos escolares que lo fueron signando y en los cuales reconoce cierto tipo de determinación cognitiva. *“Desde entonces me preocupaba el contenido y no la forma. Leíamos también un compendio de Historia de México, deteniéndonos en la tarea de los españoles que vinieron a cristianizar a los niños y a extirparles su idolatría. Que hubiera habido adoradores de ídolos, me parecía estúpido; el concepto del espíritu me era más familiar, más evidente que cualquier plástica humana.”*<sup>51</sup>

<sup>50</sup>Sigmund Freud. *“El malestar en la Cultura”* en *Sigmund Freud: Obras completas*, tomo XXI. Buenos Aires, Paidós, 1987, p. 70.

<sup>51</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas, 1935.

De identificación con modelos de docencia mitificados o negados o estableciendo mecanismos que recuperan parcialmente alguno de sus elementos. Por ejemplo, describe cómo en Campeche comenzó a asistir a cátedras especializadas. Los profesores eran en general superiores a todo lo que había conocido. Reclutados entre los profesionistas distinguidos de la localidad, cada uno trabajaba por afición, ya que el sueldo era mísero. No pocos prestaban sus servicios gratuitamente, según tradición honrosa de amor a la cultura y servicio a la localidad. Sin tan patriótica decisión de los particulares, el Estado, siempre en bancarrota, no habría podido reemplazar a las comunidades el servicio de la enseñanza secundaria que les arrebatara en la Reforma. Hay un proceso de mitificación del profesionista que cumple como un deber y un deseo el ejercicio de la docencia.

De transferencia entre modelos de enseñanza-aprendizaje aprendidos en el seno familiar y transferidos al ámbito escolar o de manera inversa. “Pero no había una escuela aceptable. Del otro lado, los yanquis no tenían un caudillo napoleónico, ni leyes de Reforma a lo Juárez; sin embargo, acompañaban su progreso material acelerado, de una esmerada atención a la escuela. Libres de la amenaza del militar, los vecinos de Eagle Pass construían casas modernas y cómodas, mientras nosotros en Piedras Negras, seguíamos viviendo a lo bárbaro.”<sup>52</sup> La transferencia opera bajo el supuesto de una comparación entre una sociedad sin militares y revestida de legitimidad democrática, y su expresión directa en el orden escolar, y una sociedad y una escuela identificadas o marcadas por características revestidas de identidad negativa.

O bien, afirmando: “En general, se abusaba de nuestra memoria y lo atribuía yo al atraso del plantel, infatuado como estaba, por mi experiencia modernizante de la escuela de Eagle Pass. En esta última, la memoria quedaba circunscrita a la aritmética y el deletreo. Y aun en estas disciplinas se procuraba desarrollar la destreza más bien que la retentiva. No me interesaba la técnica de cada ciencia, sino las conclusiones en cada caso alcanzadas... Desde entonces buscaba en la ciencia, no la tesis abstracta ni la receta del práctico, sino el testimonio y camino de la verdad total concreta y viviente”. De hecho la conclusión que deriva Vasconcelos sólo puede explicarse de las influencias que en el orden de lo familiar le permiten no limitarse al orden de la memoria y de las técnicas para acceder al orden de las conclusiones y finalmente de lo verdadero.

---

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 27.

De vínculos que se crean con determinados conocimientos, valores, formas de sentir y de expresar diferentes contenidos escolares. Existen afirmaciones de Vasconcelos como “Los temas de clase se discutían democráticamente, limitándose la maestra a dirigir los debates”, que reflejan la necesidad de traspolar algunas estrategias utilizadas en el salón de clases a la sociedad en su conjunto. Los vínculos expresados en el salón de clases requieren una legitimidad derivada de los procesos de tolerancia y de la autoridad fincada en el saber. En este sentido, Vasconcelos proyecta los modelos de valores, de sentir o de expresarse aprendidos en la escuela hacia el entorno social.

De vínculos que se expresan en las formas de socialización entre iguales y en relación con aquel y aquellos que se presentan detentando el saber docente. Vasconcelos refiere, por ejemplo, “La tía María me provocaba a discusiones que me dejaban pensativo. Atravesaba ella su periodo libre pensadorista. Comtiana... Rébsamen... La Educación... “Emilio”... Balmes... en sus manos y luego fue herencia mía que no llegué a disfrutar porque me aburría”. O situaciones en las que se presenta la imagen del portador del saber de manera devaluada “El instituto, en cambio, daba una enseñanza tan deficiente que me descorazonó en seguida. Cursaba según creo, el último año de la Primaria Superior... El maestro, un semi-indio, desaliñado y malhumorado, se ocupaba de hacernos sentir su superioridad. Desde las primeras lecciones me convencí de que la pedagogía vigente corría parejas con el mobiliario”.

Así entonces, la novela escolar de José Vasconcelos se delimitó en un tiempo y un espacio determinados. Cada ciclo escolar es expresado de forma diferente en la configuración de la novela escolar de cada sujeto. Vasconcelos afirma en la escuela preparatoria: “El comienzo de los cursos era animado. Cada profesor nos endilgaba en un discurso inaugural el panorama entero de la materia a su cargo. Las clases de matemáticas y de física estaban servidas por antiguos y venerados maestros; en el laboratorio disponíamos de mesa propia, grifo de agua, probetas y tubos. Cada tema del texto se comprobaba en los aparatos. Las horas de clase transcurrían amenas. En cambio, el régimen escolar extracátedra era un remedo del cuartel”.<sup>53</sup>

Una novela escolar como la de Vasconcelos, signada por cambios permanentes, le permitía establecer comparaciones y quizás tener una visión más amplia del mundo escolarizado de la época. “La conclusión última de cada disciplina y su

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 173.

alcance con la totalidad del saber, tal era el resultado único que, en cada ciencia, buscaba. Nuestros textos franceses servían a este propósito con bastante eficacia. De haber estado en uso manuales como los que se acostumbran en los colegios de Norteamérica, todo un grueso volumen dedicado a enseñar las aplicaciones del hidrógeno y ni una sola palabra de teoría atómica, seguramente cambio el estudio de la ciencia por el del comercio o el del ajedrez. La ciencia acompaña al buen Dios hasta sus fronteras y allí lo despide dándole las gracias por sus servicios.”<sup>54</sup>

Otro elemento significativo en la configuración del discurso educativo de Vasconcelos es la posibilidad de confrontar en el espacio escolar las diferentes corrientes de pensamiento vigentes, y debatir algunas consideraciones de carácter ético que le permitirán más adelante escribir un texto sobre este tema. “Ser o no ser, no es el problema: el problema es el ser que en siéndolo de veras no puede dejar de ser. El segundo problema es el estar que así goce no se conforma con estar nada más, reclama todo el ser. Decididamente era fácil mejorar a Shakespeare, como filósofo. Satisfecho de este revolcón metafísico al inglés Shakespeare, me entregaba a consideraciones sobre mi porvenir... El bien y el mal son productos como el aceite y el vitriolo, acababa de explicar Taine, y nuestro catedrático, don Ezequiel Chávez, exponía su materia con celoso apego a la teoría del paralelismo psicofísico de Fechner.”<sup>55</sup>

También es muy claro que el debate en la escuela preparatoria le permite ir asumiendo una visión de los principales criterios de verdad ejercidos en la etapa del auge del porfirismo y, al mismo tiempo, relativizarlos por la propia historización de las corrientes de pensamiento. Así Vasconcelos señala: “La preparatoria de mi tiempo vacilaba ya entre la rígida jerarquización comtista y el evolucionismo spenceriano. Le Bon, Worms, Gumplowits, empezaban a privar en sociología. De positivistas pasábamos a ser agnósticos, con no poca alarma de la vieja guardia comtista”.

Las aspiraciones de Vasconcelos también se expresan en términos de identidad negativa, cuando hay algo que la escuela no ofrece y es entonces asumido como una necesidad propia de creación y construcción “Hubiera querido ser oficialmente, formalmente, un filósofo, pero dentro del nuevo régimen comtiano la filosofía estaba excluida: en su lugar figuraba, en el currículum, la sociología. Ni siquiera una cátedra de Historia de la Filosofía se había querido conservar.

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 177.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 179.



Se libraba guerra a muerte contra la Metafísica. Se toleraba apenas la Lógica y eso conforme a Locke, casi como un capítulo de la Fisiología. Por propia iniciativa y al margen de la cátedra habíamos constituido un grupo decidido a estudiar a los filósofos, Antonio Caso, dueño de una gran biblioteca.”<sup>56</sup>

En la autobiografía de Vasconcelos es evidente que en cada nuevo ciclo escolar puede representarse o no la continuidad o discontinuidad de los procesos educativos signados por las especificidades mismas de la ubicación geográfica y temporal de cada espacio escolar. El cambio de espacio escolar puede tener significados polisémicos para el alumno que se ve obligado a realizarlo, o para el que lo hace voluntariamente. Durante mucho tiempo la cultura de nuestras provincias no tuvo otro refugio, al decir de Vasconcelos, “que la devoción abnegada de unos cuantos varones ilustres que al margen de la política y del partidismo aleccionaron a los jóvenes con el ejemplo, a la vez que en la cátedra procuraban defender los más elementales valores, contra la mentira de los hipócritas y el atropello del pretorianismo”.<sup>57</sup>

Espacio y tiempo delimitan puntualmente la configuración de la novela escolar. Esta interacción permite al sistema educativo darle un sentido de orden y de organización jerárquica a los procesos de escolarización con todos los procesos de resignificación ejemplificados en este caso por la novela escolar de Vasconcelos.

La novela escolar transcurre, entonces, bajo prácticas sociales que se expresan desde las políticas educativas planteadas por el Estado, hasta las formas particulares en que cada maestro o alumno resignifica su práctica educativa. Resistencia y reproducción se van desarrollando en la configuración de la novela escolar.

La teoría de la implicación también nos aporta algunos materiales para el estudio de la novela escolar.<sup>58</sup> Cuando uno se pregunta ¿por qué Vasconcelos actuó educativamente de esta manera y no de otra?, la respuesta tiene la posibilidad de estar previamente elaborada y justificada. El contexto de justificación, la racionalización del ejercicio del poder en las prácticas educativas impulsadas por Vasconcelos, explican en parte la posible respuesta.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 198

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 128

<sup>58</sup> A propósito del tema se recomienda la lectura del texto de René Lourau *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación*. U. de Guadalajara, 1989.

El pasado sobrevive al presente, inclusive al propio futuro y se convierte en algunos casos en un obstáculo para poder transformar o mejorar la calidad de la educación.<sup>59</sup>

En este sentido, el ejercicio del actopoder educativo es similar a un sueño, en el que aquellos elementos significativos de la novela escolar se condensan y expresan en la gestión y acción educativa pública. Cuaántos recortes, delimitaciones, figuraciones establecen quienes toman las decisiones en el ámbito educativo. En el ejercicio del poder cotidiano se sintetiza la novela escolar, incluso más allá de aquella racionalidad que se supone ordena los conocimientos, valores, habilidades y formas de sentir y de expresar en la política educativa de un país.

Trabajar la implicación de Vasconcelos en sus saberes, sentires y haceres posibilita que el análisis de la configuración de su discurso educativo pueda realizarse con mayor objetividad, incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad en la construcción de éste.

---

<sup>59</sup>Una teoría de la formación de profesores y su implicación en los procesos educativos que muestre las formas en que la autoimagen de la práctica docente que de sí tiene un maestro es falsa en cuanto no da cuenta de su saber y hacer docente, de su historia de formación y de los límites y posibilidades de desarrollo que se plantean entre los sujetos, contenidos, métodos y entorno sociocultural.

## CAPÍTULO III

### El discurso educativo a escena

#### 1 Preámbulo

La intención de esta parte del trabajo es analizar cómo se inserta Vasconcelos en la construcción del proyecto de la Secretaría de Educación Pública; cómo participa en su institucionalización y, finalmente, la articulación que se da entre individuo, grupo, institución y Estado. Se trata de un trabajo que aborda de manera central la construcción de un proyecto educativo desde la subjetividad y el imaginario de Vasconcelos. No por ello se puede poner en entredicho lo que desde ese escenario se plantea, en todo caso el lugar de la subjetividad permite reconocer con mayor descentramiento el discurso educativo como una práctica que se instituye en una organización y en un proyecto de la educación y de la cultura.

Lo importante es interrogarse sobre el lugar desde donde se habla. *“Debe comprenderse que el drama individual se inscribe dentro de un conjunto institucional y que el individuo convierte en cultura dicho ‘conjunto institucional’ hasta lo más secreto de su experiencia”*,<sup>60</sup> pero su experiencia también se vuelca, se proyecta y se transfiere sobre lo institucional. La identificación con el “conjunto institucional” pasa necesariamente por la mediación del ideal del yo que es explicitado en un proyecto. Explicitación que se va elaborando en tiempos y escenarios diferentes, y no parece como algo acabado hasta que no es instituido por el Estado y el conjunto de la sociedad.

Así la unidad de una institución, en este caso la SEP, “consiste, por un lado, en un ordenamiento específico de funciones sociales en torno a una función oficialmente privilegiada y por otro, en la exclusión oficial de algunas otras funciones, que entonces pasan a ser latentes accidentales o informales”.<sup>61</sup>

El proyecto en el cual se inserta Vasconcelos pasa por la necesidad misma de los diferentes grupos hegemónicos que participan en el movimiento revolucionario, la de ser privilegiado o no.

---

<sup>60</sup>René Lourau. *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975, p. 119.

<sup>61</sup>*Ibidem.*, p. 14.

## 2 Los vestidores

Cabe recordar aquí un antecedente que marca el proyecto educativo de Vasconcelos, y es que éste lo ensaya aunque sea sólo de manera imaginaria durante el periodo presidencial, muy corto por cierto, de Eulalio Gutiérrez, en el cual es nombrado ministro de Educación y en donde se esboza de manera muy clara la necesidad misma de Vasconcelos de instituir no sólo un proyecto de educación, sino también uno de nación.

Es evidente que en un proceso revolucionario diversas concepciones del mismo se enfrentan aun en la tendencia a institucionalizar un proceso como el de la Revolución Mexicana. El grupo que se identifica con Eulalio Gutiérrez se agrupa en un imaginario que recupera la pertinencia de un gobierno civil, con tintes antimilitaristas y anticaudillistas, basados en la necesidad del consenso que, según su punto de vista, había sido logrado en la Convención de Aguascalientes. Dicho consenso implicaba el acuerdo de las principales fuerzas armadas del momento, las de Villa y las de Zapata. De ahí la contradicción inicial del Proyecto Nacional surgido de la Convención de Aguascalientes, y la razón del enfrentamiento que posteriormente se daría entre ambas posiciones. La unidad y el consenso eran necesarios, así *“Don Eulalio había congregado los mejores elementos de la revolución y un extraño a ella el Ing. Gama, que, sin embargo, representaba, aparte de la “ciencia mexicana”, el zapatismo, pues lo elegimos por su parentesco con Antonio Díaz Soto y Gama”*.<sup>62</sup> El esfuerzo por mantener el consenso se hacía evidente, así lo señala Vasconcelos *“a la larga, la gente empezó a darse cuenta del esfuerzo titánico que consumaba Eulalio tratando de poner freno a tanto apetito salvaje... Las audiencias se hicieron numerosas, los diarios, libertados de la mordaza carrancista, empezaron a brindarnos el halago que se otorga a quien parece va a consolidarse... No era el pasado lo que nos preocupaba, sino el presente cargado de amenaza”*.<sup>63</sup>

En todo este periodo Vasconcelos delinea su proyecto nacional que podría resumirse en el Manifiesto del ciudadano presidente de la República –Acuerdo de alta justicia destituyendo a los generales Francisco Villa, Emiliano Zapata y Venustiano Carranza– (13/I/1915), el cual es redactado en sus partes principales por el mismo Vasconcelos, en donde reivindica en un programa definitivo las aspiraciones nacionales, la celebración de elecciones, convocar

<sup>62</sup>Vasconcelos. *La tormenta*. Ediciones México. Botas, 1936, p. 209.

<sup>63</sup>*Ibid.*, p. 210-219.

una convención nacional que se ocupase de deliberar sobre todos los problemas de urgente resolución para la República, pero sobre todo considerar que era de interés que no estuviesen al mando de un solo hombre grandes núcleos de fuerzas, para evitar que de nuevo se entronizase un caudillo militar.

De hecho se trata de una lucha frontal contra el caudillismo y el regionalismo, se busca federalizar a partir de la institucionalización de la Presidencia de la República, de los ministros y de una Convención que representara realmente los intereses de la nación. Se reconoce también las aspiraciones de la Revolución de Morelos o del Movimiento del Sur haciendo deslinde del caudillaje zapatista y se hace evidente que determinadas funciones que deben ejercerse desde la federación, como la administración de los ferrocarriles, del timbre, etc., deben ser de nueva cuenta ejercidas por ella. Para esto es necesaria la destitución de Villa y de Zapata.

En última instancia se busca el cumplimiento de la legalidad, de la cual se había revestido el grupo de Eulalio Gutiérrez, quien afirma: “yo soy un revolucionario tan antiguo, si no tan ameritado como los generales Villa y Zapata, tengo a mi lado elementos cuya adhesión a la causa revolucionaria es indiscutible, y todos tenemos una manera de entender la revolución enteramente distinta; no podemos concebirla aliada con el robo y el asesinato. Creemos que cuando la revolución mata, debe hacerlo públicamente, justificando su procedimiento y fundándolo en la más estricta justicia; que cuando la revolución toma líneas ajenas, debe hacerlo conforme a leyes generales y para provecho nacional y nunca para el de los jefes que imponen préstamos y toman para sí los bienes de aquéllos a quienes ellos mismos declaran enemigos de la causa” y agrega “*Es preciso recordar que en México no sólo se ha luchado por el pan, sino también por la libertad, y que juntos todos los ciudadanos debemos constituir el gobierno, un gobierno que respete y garantice los derechos de todos contra quien quiera que sea, y una ley que rija por igual y sea la base firme de nuestro bienestar y progreso*”.<sup>64</sup>

La concepción de legalidad en torno a la cual se identifica el grupo de la Convención de Aguascalientes, e incluyendo a Vasconcelos parece remitirnos al sentido de que la legitimidad trasciende tanto las formas particulares de la justicia como los avatares del consenso. En este caso, sólo el grupo de la Convención de Aguascalientes posee el saber, el pueblo o las diferentes

---

<sup>64</sup>*Ibid.*, p. 246 y 247.

fracciones revolucionarias no saben lo que quieren. Saber lo que se quiere no les corresponde, requiere la mediación del Estado legítimo o autorrevestido de legitimidad.

En esta coyuntura se va delineando lo que él puede hacer dentro de lo posible. Es una experiencia para Vasconcelos donde va delimitando las posibilidades "reales" de concretar un proyecto; así, el manifiesto es una forma de ordenamiento con el que intenta instituir una ruptura entre lo que se puede y lo que no se puede hacer y, por otra parte, lo que no es deseable ni obligatorio. Civilismo y militarismo se confrontan como lo deseable y no deseable. Así también a la hora de lanzar el Manifiesto a la Nación se actúa con una estrategia político militar que suponía la adhesión de la mayor parte de las fuerzas revolucionarias al proyecto que contenía dicho documento.

Lo que no se podía hacer era confrontarse con las fuerzas zapatistas ni villistas de manera frontal e inmediata. Había que postergar el enfrentamiento para acumular fuerzas, pero no basta el manifiesto ni la adhesión de algunos generales como Almazán y Blanco; el proyecto fue derrotado coyunturalmente para emerger parcialmente en el periodo de Adolfo de la Huerta y Obregón. La acción instituyente de este grupo y de las masas que se identificaban con él no pudo imponerse sobre un "orden instituido" donde prevalecían intereses aun divididos y difíciles de unificar en un solo proyecto.

La acción de los fieles a la Convención de Aguascalientes fue en todo caso el ejercicio de un poder simbólico, fácil de derrotar, pues no les quedaba claro su lugar, su sentido; de otra manera hubieran calculado con mayor objetividad las condiciones político-militares del momento, que evidentemente les eran desfavorables. Este poder simbólico se basaba en el prestigio de quienes integraban el grupo y también en las circunstancias de "consenso" con el cual eran nombrados representantes de la nación. Lo que dejaron de lado fue el poder coercitivo que convivía permanentemente con ellos, que hacía uso de ellos, así como del poder utilitario, el dinero y los servicios, que no los tenían en sus manos, ni las fuerzas militares. Lo que ahoraban los miembros del gabinete de Gutiérrez lo gastaba Villa, según Vasconcelos, en una noche de parranda. La contradicción era obvia, la hegemonía también.

### 3 Detrás de las bambalinas

Tras la derrota, Vasconcelos se refugió en los Estados Unidos. En este espacio se dedica a actividades de toda índole, desde cuestiones comerciales hasta la instigación en contra del gobierno de Carranza. En esta época lee *El Capital* de Carlos Marx, del cual opina que es un texto nada oscuro pero sí muy retrasado ya que según él, se funda en dos filosofías caducas: la de Hegel y la de Comte. También, y esto resulta relevante para este trabajo, discute en torno a algunas cuestiones de educación. “*En cafés y modestas fondas, pasamos horas largas discutiendo los métodos de Lenin o las novedades introducidas en educación, por Lunacharsky.*”<sup>65</sup> Una de ellas la copié cuando me tocó dirigir la educación en México: la edición de los clásicos, que ciertos escritores de renombre local me han criticado suponiendo que son una medida aristocrática. Oyen la palabra clásico y caen en la trampa... no, señores diputados: la idea fue de Gorki y la tomé de Lunacharsky... Gorki es plebeyo, plebeyo genial, que se acordó de los suyos y se dijo hay que abaratar los clásicos... hay que darles a los pobres... no es justo que sea privilegio de los ricos. Qué mejor tesoro que repartir”.<sup>66</sup> El proyecto se remodela, se piensa, se vuelve en todo caso utopía que parcialmente se cumplirá.

Pero ¿qué es lo que va a identificar a Vasconcelos con Obregón?: el que éste haya resuelto lanzarse a las penalidades de una campaña democrática como lo

---

<sup>65</sup> Anatolio Lunacharski. Escritor ruso nacido en 1875. De sólida cultura e ideas revolucionarias, fue nombrado Comisario de Educación Pública en los primeros tiempos del régimen comunista y tuvo que luchar abiertamente contra los iconoclastas que querían resolver también la gloria de los escritores y poetas capitalistas Los futuristas, a la cabeza de los cuales se encontraba Maiakovski, vociferaban desde las columnas de *El arte de la Comuna*. Lunacharski se vio obligado a responder con una carta que fue el reposo del futurismo. En esta respuesta se decía: *Seria una desgracia que los innovadores se imaginaran ser una escuela artística del estado, los hombres de un arte, aunque revolucionario, oficial, dictado desde arriba. Hay dos rasgos alarmantes en el periódico que inserta esta carta mía: una tendencia destructora respecto al pasado y la inclinación a hablar en nombre del Gobierno, cuando sólo representaba una escuela determinada.*

Anatolio Lunacharski escribió mucho y bien. Puso su pluma al servicio de la causa en la que creía y escribió magníficos artículos con este fin que se pueden leer en *La Palabra Artística*, *El Mensajero de la Vida* y *la Creación* y otras publicaciones. Pero su obra maestra es su magnífico *Don Quijote Liberado*.

El gran crítico ruso Waliszewski dice de esta obra: ¿Quién es Don Quijote para Lunacharski sino esa intelectualidad que, según ella, está dispuesta a dar su alma al pueblo, por el pueblo-esfinge, el pueblo-encarnación-de-Dios, que puesto en pie al fin, asustaba al Caballero de la Triste Figura, quien habiendo enristrado su lanza por tan pequeñas y pasajeras causas, dudaba ahora, cuando se iniciaba la gran cruzada por el noble ideal? Y después, añade: En esta obra el autor demuestra no sólo una exquisita sensibilidad artística, sino también la íntima comprensión del complicado espíritu español.

<sup>66</sup> Vasconcelos. *La tormenta*. México, Botas, 1936, p. 555.

hiciera Madero y, una vez evidenciado el fraude, recurrir a la sublevación para contestar la fuerza con la fuerza. En el fondo, la identificación se concreta en el origen de la representación legal; las elecciones, que son el único canal que Vasconcelos reconoce para asumir la representatividad y la posibilidad, entonces sí, de recurrir a la fuerza. Obregón triunfaría porque se hizo víctima de la persecución y el fraude. El razonamiento que finalmente decidiría a Vasconcelos a apoyar la lucha de Obregón se resume en los siguientes términos: *“El caso no era pensar que todos los males de México se acabarían porque un general de Carranza le quitaba la presidencia. Pero no es éste el criterio con que se debe combatir las tiranías; el criterio debe ser acabarlas, sin preocuparse de lo que venga después, porque nunca hay nada más malo que lo que ya se padece”*.<sup>67</sup>

Una vez más encauzado en el proceso revolucionario, Vasconcelos ve claro que el obregonismo tiene la necesidad de echar mano de los exiliados que habían sufrido persecución por la justicia y comenzaban a ser la máscara limpia y severa de la justicia, pero también una máscara del *supuesto saber* que a los obregonistas ningún sector se la depositaban, si no es por intermediación del grupo de exconvencionistas. En este sentido se actualiza la afirmación de Weber de que *si el superior no está investido de instrucción, aunque posea el poder de obligar a que se ejecuten sus órdenes, detentará el poder pero no la autoridad*.<sup>68</sup> La autoridad que deriva del saber especializado no es la autoridad administrativa, ni se confunde, por lo menos en esta coyuntura histórica. El conocimiento no puede transferirse por decreto. Se requiere, entonces, la construcción de un proyecto educativo inserto plenamente en el conjunto del proyecto nacional que está desarrollándose con el obregonismo.

Derrotado Carranza, se reconcilian los intereses de los pocos convencionistas que quedaban con Obregón. Hasta se dan el lujo de bromear, *“Caramba, a ustedes se les pasó la mano; aquí Villarreal y yo... tan sólo les pedíamos que se derrocara al viejo... no que lo mataran”*,<sup>69</sup> y de empezar a elaborar con mayores posibilidades de concreción un proyecto de educación nacional. Vasconcelos acepta la rectoría de la Universidad como base de un Ministerio que tenía por intención primera darle un sentido diferente a lo que se proponía la Constitución de Carranza.

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 560.

<sup>68</sup> Citado en G. Lapassade y Lourau. *Claves de la sociología*. Barcelona, Laia, 1981, p. 181.

<sup>69</sup> Vasconcelos, José. *La tormenta*. Ediciones México, Botas, 1936, p. 569.



Para la concreción de dicho proyecto, primero en la Universidad y después en la Secretaría de Educación Pública, se presentan los primeros obstáculos que atraviesan los procesos de institucionalización y que dan pauta a contradicciones que se generan en cualquier proceso de este tipo. Cabe señalar que la elaboración de un proyecto es sólo una parte y un momento del proceso de institucionalización.

Hay diversos momentos que requieren ser analizados detenidamente: a) En su momento de universalidad, el concepto de institución tiene como contenido la ideología, los sistemas de normas, las *patterns*, los valores que guían una socialización; b) en su momento de la particularidad, el contenido del concepto de institución no es otro que el conjunto de las determinaciones materiales y sociales que vienen a negar la universalidad imaginaria del primer momento...; c) en su momento de singularidad, en fin, el concepto de institución tiene por contenido las formas organizacionales, jurídicas o anímicas necesarias para alcanzar tal objetivo o tal finalidad<sup>70</sup> o en otros términos: *"el momento de la universalidad es el de la unidad positiva del concepto... el de la particularidad expresa la negación del momento precedente... toda verdad general deja de serlo plenamente tan pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas, vale decir, dentro del grupo heterogéneo y cambiante de individuos que difieren por su origen social... y sin embargo, la sociedad funciona bien o mal, porque las normas universales, o así consideradas, no se encarnan directamente en los individuos (o también en los individuos); pasan por la mediación de formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptadas a una o varias funciones. El momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal"*.<sup>71</sup>

La escena de la construcción del proyecto se ubica en un primer tiempo en el momento de la Universidad, en donde cobra sentido, se ordena y se jerarquiza. Es el lugar en donde se cree en la viabilidad del proyecto para su operación y en su capacidad de transformación, *"por otra parte, era tentadora la idea de la Universidad, como base para crear el Ministerio, que acaso transformaría el alma de México"*,<sup>72</sup> pero es también el principio de la puesta en escena.

<sup>70</sup>G. Lapassade, y Lourau. *Op. cit.*, p. 198.

<sup>71</sup>René Lourau. *Op. cit.*, p. 10.

<sup>72</sup>Vasconcelos, José.

Son momentos que se entrecruzan por la misma celeridad de los procesos. No hay un tiempo para elaborar y otro para aplicar. La particularidad se cristaliza cuando los que impulsan el nuevo proyecto han tenido una militancia permanente, o por lo menos han sostenido una actitud de compromiso con una posición política, y se encuentran que quienes han venido ocupando posiciones en el terreno de la educación han inventado justificaciones para no involucrarse directamente en el proceso revolucionario y empiezan a obstaculizar el desarrollo del proyecto. **Se asume que los universitarios no son una generación educada en la crítica política, por lo menos en el antiporfirismo. Es, al decir de Vasconcelos, una generación de empleados públicos.**

Otro obstáculo en la construcción de un proyecto educativo y de país para Vasconcelos se presenta en los “cultos”, *“éstas son las gentes que más daño el hacen al país... que todo lo esperan del golpe de mano del primer general sin letras que los llame a colaborar”*.<sup>73</sup>

Como obstáculo ideológico, Vasconcelos se encuentra con una Escuela Preparatoria en donde “dominan” las sectas protestantes, a las cuales se dedica a combatir desde los primeros días en la Universidad. “Hay que arrojar a los mercaderes del templo”. En el texto *De Robinson a Odiseo* desarrolla más puntualmente esta polémica que se sintetiza argumentando que la llamada nueva escuela es la puesta en marcha del protestantismo en la pedagogía.<sup>74</sup>

La nueva escuela busca adaptar al alumno al medio en que va a vivir, que se traduciría, al decir de Vasconcelos en el sentido de formar una población sumisa a las conveniencias de las grandes empresas extranjeras que explotan el suelo nacional. Cabe aclarar también los temperamentos que entran en juego de manera diferenciada en la educación. *“El método de la improvisación ocasional se acomoda mejor al temperamento empírico de los anglosajones; tradicionalmente, su filosofía es inductiva, y su ciencia es acumulativa más que generalizante. El hombre latino en cambio, más avanzado en su desarrollo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva y su ciencia un sistema que ha de abarcar al menor de los detalles o derrumbarse...”*<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup>*Ibidem.* p. 577.

<sup>74</sup>Consultar el subtítulo “La reforma enfrenta sajonismo y latinismo” en José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*. México, Constanca. 1952, p. 37.

<sup>75</sup>*Ibid.*, p. 28.

La noción del sistema, que es inseparable de la cabeza latina, y de toda verdadera cultura, exige que nos precavamos contra ciertos modos de iniciativa personal, que no son sino primitivismo. Si cada uno se atuviese a lo que su iniciativa le ha mostrado, la experiencia de la especie quedaría reducida a la de Juan y Pedro. De allí proceden, en efecto, las culturas de Juan y Pedro, o sea una especie de protestantismo de la sabiduría; que rebaja enormemente el contenido general de la cultura.<sup>76</sup> El debate ideológico como práctica se da desde el momento mismo de la toma de posesión de la Rectoría; había incluso que suprimir la Escuela Preparatoria libre, la cual se había formado a iniciativa de las mismas sectas protestantes, pero sobre todo había que combatir los métodos y concepciones de la escuela nueva fundados en los planteamientos teórico-metodológicos de Dewey, que más adelante recuperaría parcialmente Moisés Sáenz.<sup>77</sup>

Un obstáculo más se presenta en la forma de organización que tenía la Universidad en ese momento, de la cual dependían diferentes escuelas secundarias y la Dirección Normal y Primaria con algunas escuelas primarias; las otras habían pasado al poder del municipio. El proyecto de federalizar la educación a partir de una Secretaría de Educación Pública encuentra en esta municipalización de la educación planteada por Carranza otra particularidad (negatividad) más. Este ideal de federalizar se funda en la necesidad de organizar la educación en su conjunto, así como en la viabilidad de homogenizar la calidad de la educación, rompiendo con fenómenos de anarquismo tanto en la producción de planes de estudio, como en la formación misma de los maestros y en el mismo nombramiento de los encargados de la administración de la educación.

Quizás valga la pena recordar la reflexión que sobre este punto, pero en otro tiempo y en otro lugar, plantea Durkheim: *"me refiero a la reunión de todos los establecimientos del país en un único organismo, colocado bajo la dependencia inmediata del poder central y encargado con exclusión de cualquier otro, de la función de enseñar. Por un decreto del 7 de marzo de 1808, se crea la Universidad de Francia. Renacía esta idea corporativa, que la Revolución había querido abolir, bajo todas sus formas, pero ampliada,*

---

<sup>76</sup> *Idem.*

<sup>77</sup> Quizás se hace necesaria la revaloración de los planteamientos de John Dewey ya que su tesis principal es que la educación no debe ser simplemente una instrucción sobre distintos temas, sino más bien un esfuerzo coherente y unificado para fomentar el desarrollo de unos ciudadanos capaces de promover el crecimiento futuro de la sociedad sirviéndose fructíferamente de la inteligencia en un contexto social. (Tomado de F. Copleston, *Historia de la filosofía*. Vol. 8, Barcelona. Ariel, 1983. p. 360.)

*transformada, adaptada a las nuevas condiciones de la existencia nacional. En efecto, estas corporaciones que eran las viejas universidades provinciales, corporaciones de donde, por otra parte, se excluía la enseñanza primaria; se encuentran a partir de ahora sustituidas por una corporación única, que se extiende por el territorio nacional y abarca todas las actividades escolares, todas las escuelas y todos los maestros de todas las clases y grados”.*<sup>78</sup>

O para decirlo como lo anunciaba Vasconcelos, en su discurso con motivo de la toma de posesión de la Rectoría de la Universidad Nacional de México en 1920 “no, bien sé, y lo saben todos, que el deber nos llama por otros caminos, y así como no toleraríamos que los hechos consumados nos cerrasen el paso, tampoco permitiré que en estos instantes el fetiche de la ley selle mis labios; por encima de todas las leyes humanas está la voz del deber como lo proclama la conciencia, y ese deber me obliga a declarar que no es posible obtener ningún resultado provechoso en la obra de educación del pueblo, si no transformamos radicalmente la ley que hoy rige la educación pública, si no constituimos un ministerio federal de educación pública... Desde hace varios años, muchos mexicanos hemos venido clamando que se establezca en México un ministerio federal... ojalá que esta universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta obra de redención nacional”.<sup>79</sup>

Vasconcelos plantea la federalización como una fórmula que permitirá al país salir del caos, terminar con la corrupción y dejar a un lado los privilegios derivados de una municipalización en la que se imponen los cacicazgos y las fuerzas locales. Finalmente, la propuesta de Vasconcelos colaborará con la necesidad de terminar con la fragmentación que un país vive en un proceso revolucionario. Casi al igual que en Francia, se configura como deseo la unidad nacional y la educación como proyecto y como aparato de Estado que le permita acceder a todos los rincones del país y consolidar la identidad entre la revolución y un nuevo concepto de unidad nacional.

---

<sup>78</sup>Emile Durkheim. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia. Madrid, La Piqueta, 1984, p. 381 y 382.

<sup>79</sup> Vasconcelos. *Discursos 1920-1950*. México, Botas, 1950, p. 8, 9, 12.

#### 4 La puesta en escena. el orden de lo normativo y la gestión de lo educativo

La ley expedida por Carranza<sup>80</sup> especificaba que la educación estaría regida y administrada por los municipios. Se hacía entonces necesario modificar la ley, pero ¿cuál es el contenido de este proyecto de ley? Ante todo, estipula la “creación” de una secretaría cuyas funciones civilizadoras no sólo abarquen una porción privilegiada del territorio, no solamente el Distrito Federal, como antes, sino toda la superficie de la república, que, de punta a punta, necesita la acción de los poderes públicos y de la luz de las ideas modernas. Hay que recordar que la intención de José Vasconcelos desde la Convención Revolucionaria de Aguascalientes era federalizar la enseñanza, tanto primaria como secundaria.

En su discurso de toma de posesión declara que acude a la Universidad como delegado de la Revolución, invitando a sus miembros a la gran cruzada educativa. Anuncia, también, que se dedicará a formular un proyecto para la federalización de la enseñanza y el renacimiento de la Secretaría de Educación Pública.

Así, Vasconcelos se deslinda del gobierno de Carranza criticándolo porque durante su mandato pretendió imitar a los norteamericanos dejando el peso de la educación a los municipios. Le parecía absurdo que despojados de sus rentas y autonomías, los municipios se hicieran cargo de la educación. Recupera también la dirección ilustrada de Baranda y de Justo Sierra en su intento de resucitar la educación popular. Se restituiría, al mismo tiempo, la tradición latina que *busca toda unidad y regula, centraliza la enseñanza*.

Cantón y Aguirre<sup>81</sup> reafirman esta tesis al citar a Samuel Ramos en el texto *Veinte años de educación en México*, publicado en 1941, en donde señalan que la obra de Vasconcelos fue genuinamente nacional, aun cuando, al mismo tiempo, su ideal se cifraba en ampliar los límites estrechos del nacionalismo. Pues, agregan, Vasconcelos se sirve de la tradición española para revivir el parentesco con los demás países de habla hispana y hacer del hispanoamericanismo una especie de patriotismo o algo mayor. De ahí que no

<sup>80</sup> En la discusión para la reforma del Artículo Tercero en el Congreso constituyente del 17 se muestra con claridad las dos posiciones: mientras la fracción carrancista insiste en la libertad de enseñanza, el grupo radical dirigido por el diputado convencionista Francisco J. Mújica, pugna por subordinar la educación al control del Estado y por excluir a las corporaciones religiosas de la educación.

<sup>81</sup> Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón. Revista *El maestro. Raíces y vuelos de la propuesta educativa Vasconcelista*. México, ICEM, 1997.

exista contradicción entre la obra genuinamente nacionalista y la idea vasconcelistas mezcladas con elementos extraños, pues éstos están plenamente incorporados a los problemas vernáculos, por lo que no hay paradoja en decir que buscaba en los resultados la formación de un espíritu amplio, universal, por medio de las formaciones nacionales.

Desde el primer momento Vasconcelos emplea sus esfuerzos a orientar la educación hacia la aventura de regenerar a un pueblo por la escuela. Se abrió el debate que desde la Ilustración se había venido planteando sistemáticamente por medio de diferentes expresiones teórico-ideológicas. ¿La educación por sí sola basta para cambiar a un pueblo?

Vasconcelos argumenta que la nación precisa un organismo central y provisto de fondos para tener las condiciones de posibilidad de una verdadera acción educativa capaz de influir en la vida pública: un Ministerio de Educación que señale las orientaciones generales, técnicas y políticas de la Enseñanza, correspondiéndole, además, asegurar la cohesión a facultades y escuelas. La discusión, asegura, no se encuentra en saber si el ministerio es o no deseable, lo que debe reconocerse es la realidad de que sólo el Estado (*ese Estado*) se encuentra en posibilidades materiales para llevar a cabo tan descomunal esfuerzo. La nueva Ley de Educación<sup>82</sup> es aprobada por las Cámaras Federales el 8 de julio de 1921.

Cuando Vasconcelos emplea la palabra “civilización”, es para subrayar la complejidad y la globalidad de las ambiciones de la futura secretaría; por otra parte, su acción no será únicamente administrativa, también ha de ser ideológica: efectivamente, la alusión a las “ideas modernas” no se refiere simplemente a una redefinición pedagógica o técnica, sino que presupone una opción a favor de cierto tipo de sociedad. Según Vasconcelos, la vocación “social” de este proyecto está contenido en su Artículo 3o, que formula un principio que el rector presenta como “nuevo... no sólo entre nosotros, sino en muchos países que presumen de civilizados: la educación, además de ser laica y gratuita, comprenderá el deber de alimentar y educar, en condiciones de

---

<sup>82</sup> Porfirio Díaz en 1905 utiliza el término instrucción; esta modificación no constituye un mero capricho del primer secretario de Educación Pública, sino una distinción medular de conceptos; mientras que el primero responde al fundamento positivista de proporcionar casi exclusivamente información sin, aparentemente, preocuparse de la acción valoral, el segundo atiende a la tesis vasconcelista de moldear el alma de los niños. Vasconcelos afirma que:(...) en los términos socráticos la tarea del educador consiste en despertar la conciencia del educando y aun de creársela, si no la tiene despejada. En todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación.

igualdad con los otros niños, a los hijos de padres notoriamente pobres y a los huérfanos carentes de recursos”. Esta “novedad” en realidad ya había sido digerida por Justo Sierra, y el gobierno de Madero había intentado empezar a ponerla en práctica.

En adelante, la SEP tendrá tres grandes ramas o departamentos: el Departamento Escolar, el Departamento de Bibliotecas y Archivos y el Departamento de Bellas Artes con atribuciones en toda la República. “Esta división trinitaria –comenta Vasconcelos– es uno de los rasgos más importantes de la ley, pues en el Departamento Escolar se imparte la instrucción y se educa; en el Departamento de Bibliotecas se difunde la cultura y en el de Bellas Artes se da a esa misma cultura el coronamiento que necesita para ser completa y alta”. Se trata de una construcción piramidal cuyo objetivo es esa elevación de las conciencias y de las almas que anhelaban Vasconcelos y los miembros del Ateneo de la Juventud. A éstos se sumaron dos instancias de carácter temporal: el Departamento de Alfabetización y el de Enseñanza Indígena, este último fue una imposición de Obregón –a partir de una idea original de Lauro G. Calocamás que parte de la concepción original de la estructura de la SEP.

## **5 La puesta en escena. El orden de las condiciones materiales**

En junio de 1920, no había en el Distrito Federal sino 182 escuelas; es decir, una menos que en 1870. Este estancamiento en el número de planteles públicos tampoco se vio compensado por la creación de colegios privados: había 174 de ellos en el Distrito Federal en 1874, 259 en 1912 y 157 en 1920. Mientras que el número potencial de alumnos pasó a ser más del triple, había en el Distrito Federal 15 escuelas menos que 46 años antes. El gobierno no tenía ninguna escuela en los suburbios de México (Xochimilco, Tlalpan, Coyoacán y Mixcoac). Además, las escuelas primarias dependían a la vez del gobierno del Distrito Federal y de los diversos municipios. Sujetos a esta doble autoridad que, a la postre, evadía sus responsabilidades, los maestros eran víctimas de la arbitrariedad más absoluta en lo relativo a la estabilidad del empleo, los nombramientos y los salarios.

En la mayoría de los estados la situación era idéntica. Si en 1910 existían, en todo el país, 12 418 escuelas para 859 511 alumnos, ¿cuál sería en ese entonces la situación, si fueron clausuradas “miles de escuelas” y se calcula en 3 293 401 el número de niños de 6 a 13 años que deberían asistir a clases?

Al final de su periodo como secretario de Educación Pública se pueden dar unas cuantas cifras para tener una idea de los esfuerzos realizados en el terreno de la construcción escolar, tomando en cuenta las pérdidas ocasionadas por la agitación revolucionaria que se apodera del país a partir de 1911: había, en 1910, 9 752 escuelas primarias, donde enseñaban 16 370 maestros y maestras y a las que asistían 695 449 alumnos; en diciembre de 1923, el país contaba con 12 814 escuelas, 24 019 profesores y 986 946 alumnos; este esfuerzo se ve frenado considerablemente y vuelve a comenzar la destrucción de edificios públicos (en particular escuelas) con los conflictos que estallan en los estados de Chiapas, Campeche, Yucatán, Tabasco y en el territorio de Baja California Norte.

## **6 La puesta en escena. de la gestión pedagógica a las políticas educativas**

La educación nacional mexicana, que comienza a edificarse tras las últimas sacudidas del terremoto revolucionario, obedece a un imperativo simple: ¿cuál ha de ser el objetivo que persiga el Estado al decidir fundar escuelas y hacerse responsable del sistema educativo? La pregunta es simple, la respuesta sencilla, justificada por la reflexión sobre la historia mexicana: el sistema en vigor hasta 1920 formaba individuos incapaces de crear riqueza para el país. En cambio, “producía consumidores de riqueza, producía abogados que viven como aliados del rico en su explotación y en sus negocios, producía médicos que viven también del trabajo ajeno, en general producía hombres que no aumentaban la riqueza del globo, sino que la consumían”. En tales condiciones, había que alterar de algún modo la orientación de la política educativa y hacer que, gracias a ella, la capacidad de producción de cada ciudadano aumentase: una minoría de consumidores debería dejar su lugar a una mayoría de productores que se repartiesen, de manera más equitativa, los frutos del producto nacional; era necesario, para usar la fórmula de Vasconcelos, “crear productores y suprimir consumidores”.

En cambio, uno de los deberes del Estado consiste en “difundir los elementos de la ciencia que son indispensables para que cada ciudadano sea más capaz de asistirse a sí mismo, sea más capaz de arrancar al globo la riqueza que baste a sus necesidades y a las necesidades sociales”. Es por esto por lo que el gobierno presidido por el general Obregón decidió dar prioridad a la escuela primaria y corregir el error tradicional que consistía en descuidar la enseñanza rural y no enviar al campo sino maestros mediocres y sin motivación.



## 7 La puesta en escena. la alfabetización

Como lo demuestra, la campaña contra el analfabetismo se inscribe dentro del marco mucho más vasto de una empresa de “regeneración” de México. Ésta aborda sin ambages problemas concretos, y propone algunas “instrucciones sobre aseo personal e higiene”. Así, la circular núm. 2 de la campaña contra el analfabetismo contiene una serie de instrucciones sobre aseo personal e higiene. “En la iniciativa referente a la creación de un cuerpo de profesores honorarios de Educación Pública, se indicó la conveniencia de que antes de comenzar las lecciones del alfabeto, el profesor honorario instruyera a los estudiantes en lo que se refiere a aseo personal e higiene”.<sup>83</sup> Investigaciones relativamente numerosas, como la realizada por el ingeniero Alberto Pani en 1916, muestran que la mayoría de la población mexicana vivía en condiciones sanitarias absolutamente deplorables.<sup>84</sup>

A partir de julio de 1920 Vasconcelos, rechazando las connotaciones “militares” implicadas en el término “campaña”, opta por una terminología religiosa, más apta, en su opinión, para cristalizar el entusiasmo nacional y refrendar la educación religiosa dada por su madre.

Fell afirma de Vasconcelos que para él “La regeneración del pueblo mexicano por la educación y por la cultura implica, pues, una ética basada en la abnegación, en la renuncia, en el sacrificio; todo beneficio personal, toda vanidad, todo deseo de sobresalir deben pasar a segundo término, tras la voluntad general de promover la elevación material y moral —sobre todo moral— de la nación mexicana”.<sup>85</sup>

Según Claude Fell esta Campaña contra el Analfabetismo, que en sus inicios despertó un entusiasmo indiscutible en ciertos sectores de la población (en

<sup>83</sup> Vasconcelos. *Discursos*. México, Botas, 1950, p. 29.

<sup>84</sup> En su libro, que se ocupa exclusivamente del Distrito Federal, Alberto Pani describe, desde las primeras páginas, las dimensiones reales del problema de la salud pública: “Puede decirse, sin temor a exagerar, que existe una relación necesaria de proporcionalidad directa entre la suma de civilización conquistada por un país y el grado de perfeccionamiento alcanzado por su Administración Sanitaria”. Tan sólo en la ciudad de México, la tasa de mortalidad de 1916 (42.3 por cada mil) es casi el triple del coeficiente medio de mortalidad de las ciudades norteamericanas con una población numéricamente comparable (16.1 por cada mil). Entre las enfermedades, las de mayor índice de mortalidad son las enfermedades digestivas, las respiratorias y las agrupadas bajo el nombre de “enfermedades generales”. Habría que añadir las secuelas fisiológicas y sociales (criminalidad, delincuencia, etcétera) que acompañan al hambre endémica en que vive la mayoría de la población. La mortalidad infantil, que arroja un saldo anual de más de 800 mil niños de menos de cinco años solamente en la ciudad de México, alcanza la tremenda proporción del 40 por ciento.

<sup>85</sup> Claude Fell. *Los años del águila*. UNAM, 1990.

particular entre los habitantes de las ciudades), encontró también serios obstáculos. Cansados por la dura jornada de trabajo, los “alumnos” asistían con mucha irregularidad a las clases de alfabetización. Era difícil convencer a la mayoría, que no comprendía las verdaderas razones de tal campaña y sentía, como indican numerosas cartas enviadas a la Rectoría, cierta “desconfianza”, a veces incluso “temor”, ante los alfabetizadores.

Por otra parte, algunos maestros honorarios que eran asimismo estudiantes tenían que interrumpir sus labores de alfabetización a fin de prepararse para los exámenes. La carencia de material también se hacía sentir escandalosamente: numerosos profesores honorarios piden lápices, cuadernos, gis, pero sobre todo pizarrones. Algunos profesores honorarios hubiesen deseado que las medidas preconizadas por el rector tuviesen carácter de decreto oficial y fuesen obligatorias tanto para los analfabetos como para los instructores y “los padres de familia y los patronos”.

En la concepción de Vasconcelos, en la campaña alfabetizadora se partía del supuesto de que la enseñanza de la lectura y de la escritura debe hacerse tan “natural” y tan “espontánea”, como si se tratara de aprender a nadar. Antes que nada, hay que “vulgarizar” los signos del alfabeto y los números, para facilitar su conocimiento y su combinación. Cada maestro debería disponer de un juego de signos independientes que hará que los alumnos copien, lo que le ahorrará tener que conseguir libros y un local especialmente destinado a la enseñanza. La SEP se encargaría de imprimir y difundir “tiras impresas” en las que figurarían combinaciones simples de signos.

El programa general de la enseñanza impartida en el marco de la Campaña contra el Analfabetismo sería el siguiente: “enseñanza de la Escritura-Lectura, de la numeración; pláticas de Historia y Civismo, conversaciones sobre Geografía patria, pláticas sociales”.

Siguiendo el ejemplo de lo que se hace en la Unión Soviética, donde se lleva a cabo un gran esfuerzo de motivación escolar en las distintas colectividades, hay que hacer comprender al pueblo mexicano que instruirse es un verdadero deber patriótico. Paralelamente, habrá que combatir “las ambiciones de lucro” de los fabricantes de útiles escolares, los editores, los libreros y los constructores de locales escolares.

El eje de la Campaña contra el Analfabetismo será el “Maestro Ambulante”. Debería haber 500, con un salario de 10 pesos diarios, y contarían con la colaboración de “mozos ayudantes”, los que recibirían 3 pesos diarios.

Trabajando de acuerdo y en armonía con los profesores honorarios, los maestros ambulantes, “buenos maestros y hábiles conferencistas”, deberán divulgar conocimientos elementales relativos a la higiene y a los trabajos agrícolas; circularán dentro de un perímetro delimitado por el Consejo de Educación local, en el que pondrán en práctica métodos activos y modernos de alfabetización; contribuirán igualmente a formar pequeños museos locales donde se recuerden y evoquen los grandes acontecimientos históricos que ha vivido la región y donde estén expuestos sus productos principales.

El maestro ambulante, una de cuyas funciones es coordinar y alentar la acción de los profesores honorarios, deberá ser un hombre saludable, ágil, fuerte y de buen humor. Deberá estar familiarizado con el medio popular, “llegándose a identificar en sus aspiraciones”.

También es importante destacar que en la campaña de alfabetización se convoca a las mujeres explícitamente para participar en ella. En la circular núm. 3 se destaca la diferencia que se hace entre los términos profesor y profesora, se señala: “La mayoría de las personas que hasta la fecha han respondido al llamado urgente del gobierno, son profesores y profesoras... Para lograr éxito, es menester que a esta campaña se agreguen todos los hombres y las mujeres de buena voluntad...”<sup>86</sup>

La identificación con múltiples escritores y pensadores de la época le permitieron a Vasconcelos desarrollar una capacidad especial por recuperar la experiencia o la formación de los otros pensadores, suponiendo la influencia positiva de éstos sobre el desarrollo educativo y cultural del pueblo mexicano. Así, por ejemplo, la admiración de Vasconcelos por Romain Rolland,<sup>87</sup> por su

---

<sup>86</sup> Vasconcelos. *Discursos*. México, Botas, 1950, p. 33 y 34.

<sup>87</sup> Escritor, ensayista y novelista francés. Nace en 1866, en Clamenrey. Procede de una familia de abogados. Ingresó en el liceo Louis-le-Grand, donde es condiscípulo de Paul Claudel y de André Suáres. A los veinte años, ingresa a la Escuela Normal. Allí lee las obras de Tolstói y de Wagner, que, junto con Shakespeare, son los más decisivos en la formación de su espíritu. Romain Rolland comparte plenamente las teorías wagnerianas sobre la música y los ideales éticos de Tolstói, de quien en su mayor edad fue amigo entrañable. Después de tres años de estudio, va en 1889 a Roma, donde se enrola en la Escuela Francesa del Palacio Farnese. Italia, país del cual había desconfiado en un principio, le entusiasmó; allí desarrolló sus gustos y sus conocimientos artísticos y, sobre todo, trabó conocimiento con una mujer notable: Malwida de Meysenburg, desterrada de Alemania después de la revolución fracasada en 1848, y que había sido amiga de Mazzini, de

---

Wagner, de Nietzsche, de Ibsen y de Herzen. Esta idealista –como se calificaba a sí misma– ejerció una gran influencia moral sobre Romain Rolland. Junto a ella prosiguió él sus estudios históricos y escribió sus primeras obras, entre ellas un drama titulado *Orsino*, basado en los métodos de Shakespeare.

En 1891 regresó a París para completar sus estudios en la Escuela Normal y, al año siguiente, contrajo matrimonio. Poco después fue nuevamente a Italia, esta vez en misión oficial, y durante esta nueva permanencia en la Ciudad Eterna reunió el material para su tesis sobre la *Historia de la Ópera en Europa, antes de Lulli y Scarlatti*, con la que recibió su título de doctor en letras. De 1890 a 1902 transcurrió el periodo heroico de la vida de Rolland. En 1898, en el Theatre de l'Oeuvre exhibió *Alert*, un drama en tres actos y, desde entonces, *la vida de Romain Rolland se mezcla tan profundamente con su trabajo, que ella no tiene otro propósito, otra razón de ser*. Decidió escribir un comentario dramático sobre la Revolución Francesa: una especie de epopeya que comprendería una década de drama. El resultado fue un ciclo de siete dramas: *Pascuas floridas*, *El 14 de julio* –elegido ahora por el gobierno francés para celebrar la fiesta nacional. *Los lobos*, *El triunfo de la razón*, *Danton*, *El juego del amor y de la muerte* y *Les Léonides*. Estos dramas, aunque completos en sí mismos, son tomados en conjunto como actos sucesivos del *Cycle de la Révolution*.

Evocando este periodo de su vida, ha escrito en un artículo titulado *Voyage autour de ma chambre: Por Malwida von Meysenburg, conocí yo y amé a la vieja Alemania de Goethe y de Schiller*, y por consiguiente el idealismo europeo de 1848, al que agregué los ardientes recuerdos de la Revolución Francesa que había obtenido en mi propia familia (mi bisabuelo Boniard había sido en su provincia, en 1793. *Apóstol de la Libertad*). Armado en esta forma, entré a la batalla literaria allá por 1895-97. En el curso de mis primeros combates intelectuales en París y en medio de la tormenta del *affaire Dreyfus*, yo había aprendido a conocer *La Foire sur la Place* y la Francia escondida que ella ahogaba. Me propuse escribir, para despertar las energías de esta mejor Francia –y al mismo tiempo de la mejor Alemania, de la mejor Europa– contra su enemigo común: los explotadores, los corruptores del espíritu público. Y así se originó la suite de los diez volúmenes de *Jean Christophe*, el revolucionario de la Alemania renana y de su hermano en París, el francés Olivier. La victoria sobrepasó a mis esperanzas. De la soledad casi completa en que había comenzado *Jean Christophe* en 1902, había llegado yo, en 1913, a reunir desde todos los puntos de la tierra, millares de amigos y de aliados y, sobre todo, a una ardiente juventud...

*Jean Christophe*, que ha sido traducida a todos los idiomas, es la obra que ha hecho célebre a su autor en el mundo entero. Fue publicada por primera vez en los *Cahiers de la Quincaïne* fundados por Charles Péguy, y los diez volúmenes de que se compone están divididos en tres series que se titulan: *Jean Christophe*, *Jean Christophe en París*, y *El término del viaje*. Cada serie consta de varios volúmenes subdivididos como sigue: *Jean Christophe* en: I, *El alba*, II *La mañana*, III, *En la casa*; a *El término del viaje* pertenecen: I, *Las amigas*, II, *La zarza en llamas* y III, *La nueva jornada*.

Se encontraba en Suiza cuando estalló la guerra de 1914, y se hizo muy impopular en su patria, merced a una serie de artículos publicados en el *Journal de Genève* durante septiembre y octubre de 1914. Estos artículos fueron reunidos en un libro bajo el título de *Por encima de la vorágine*. Cuando la paz se hubo restablecido, escribió *Clerambault, historia de una conciencia libre durante la guerra*, y *Liluli, sátira de los hombres de la época ciegos de ilusión*. La guerra había sido para él una experiencia dolorosa desde todos los puntos de vista, el pensamiento, el arte y el ideal podían ponerse al servicio de lo peor. Desde Suiza, donde reside habitualmente –en una villa en Villeneuve, en pleno centro de Europa, y recibiendo de todas partes indicaciones sobre el estado de los espíritus– fue siempre para sus fieles, una especie de pastor. Las obras que escribió desde entonces son –más que las anteriores a la guerra– temas de concepciones *a priori*. Tal es, por ejemplo, *El alma encantada*, larga novela compuesta a la manera de *Jean Christophe*. *El Alma Encantada* se compone de siete volúmenes: *Anita y Silvia*, *El verano*, *Madre e hija*, *La anunciadora*, *La muerte de un mundo*, *La gestación*, y narra la historia de Annette Riviere, una mujer que lucha por comprender las posibilidades de su propia alma.

compromiso social y sus tomas de posición pacifista, se va ampliando progresivamente. En respuesta a una de sus cartas, Vasconcelos le escribe, el 4 de febrero de 1924: “También hemos procurado llenar nuestras bibliotecas con sus libros, sintiendo que de esta manera purificamos el ambiente y levantamos el nivel moral de la Nación. Refiriéndome también a algo personal, le diré que no hace pocos años, en el largo periodo de tiempo que yo anduve perseguido y desterrado, calumniado y pobre, fue en su Jean Christopher donde muchas veces encontré aliento”<sup>88</sup>.

Otro pensador que permanentemente está recuperando es León Tolstoi.<sup>89</sup> Su

---

El mismo Romain Rolland dice que podría también llamarse: *El diario de un hombre de sesenta años*. Ha escrito siempre acerca del culto de los grandes hombres a los cuales admira, no como demiurgos que dominan despectivamente a la humanidad, sino como guías, como inspiradores. Desde mucho tiempo abrigaba la idea de escribir una serie de vidas de hombres ilustres, de las que ha aparecido, aparte de *Beethoven, La Vida de Miguel Ángel, Vida de Tolstoi y Francois Millet*.

<sup>88</sup> Vasconcelos. *Discursos*. México, Botas, 1950, p.101.

<sup>89</sup> Nació en 1828 Yasnaia Poliana y murió en 1910. Hasta los quince años vivió casi siempre en el campo y a esa edad había leído todas las obras de Rousseau y otros reformadores franceses. A los dos años perdió a su madre y a los nueve a su padre, creciendo bajo la vigilancia de una pariente lejana, T. A. Iergolskaia. A los quince años fue a la Universidad de Kazan. Acudió dos años a la Facultad de Lenguas Orientales y otros dos a la de Derecho. En 1847 se estableció en Yasnaia Poliana, donde hizo algunos ensayos para mejorar la situación de sus siervos. Hasta 1851 llevó la vida acostumbrada en los jóvenes aristócratas de su época, año en que se enroló en el ejército, ingresando como cadete en un regimiento de la artillería de guarnición a orillas del río Terek, entre los cosacos (1852). En 1853 estalló la guerra de Crimea y Tolstoi tomó parte en el asedio de Silistria, en la batalla de Balaklava y permaneció desde noviembre de 1854 hasta agosto de 1855 en la sitiada ciudad de Sebastopol, en el cuarto bastión, donde experimentó todos los horrores de la guerra. Aunque nunca escribió versos, durante este tremendo asedio hizo un canto satírico en el que se burlaba de los jefes responsables de la catástrofe de Balaclava. Terminada la guerra residió en Petersburgo y en Yasnaia Poliana.

En 1852 publicó su primera narración, *Infancia*, e inmediatamente *Adolescencia*, bajo la firma L.M.T.: Sus experiencias del sitio le inspiraron *Sebastopol*, en diciembre de 1854.

*Juventud, La mañana de un propietario rural y Lucerna*, son también obras de carácter autobiográfico. Entre 1857-1862 aparecieron: *La tempestad de nieve, Tres muertes, Cosacos, Los húsares*. *Cosacos* es también de carácter autobiográfico y se refiere al periodo inicial de su vida militar.

Permaneció durante unos cuantos años en el extranjero con su hermano Nicolás, que murió tuberculoso en París. Regresó a Rusia poco después de la liberación de los siervos, y fue nombrado juez de paz entre propietarios y campesinos y comenzó en Yasnaia Poliana su actividad pedagógica. Aprovechándose de una ausencia de Tolstoi, las autoridades zaristas hicieron un registro en Yasnaia Poliana, amenazándole con persecuciones si no cesaba en sus actividades pedagógicas. Emigró a Londres.

En 1862 se casó con la hija de un médico de Moscú y durante casi quince años vivió en Tula. Aquí escribió *Guerra y paz* y *Ana Karenina*.

Entre 1875-78 se produce en Tolstoi un profundo cambio en sus concepciones religiosas y filosóficas: *Yo sentía* –escribe en sus Confesiones– *que todo lo que me servía de sostén se derrumbaba; que ya no tenía en qué apoyarme; que aquello con lo cual yo vivía ya no existía y que no me quedaba nada digno de ser*

obra puede ser una ayuda valiosa. “Enseñad el secreto de la felicidad, que, según Tolstoi, consiste en trabajar para la dicha de los otros y no para la nuestra; es decir, para el ideal humano considerado como una anticipación y una senda del ideal divino”.<sup>90</sup> De esta manera, los profesores honorarios deben también “enseñar las virtudes que son base de toda educación”: la honradez para con los demás y para consigo mismo, el culto a la verdad, el amor al trabajo, la abnegación, la ayuda mutua, la amabilidad. Aquí empieza a signarse, a convertir y a configurar la idea del maestro/a-apóstol.

---

vivido. A esta época corresponde la obra *¿Qué hacer?* Renuncia a todas las comodidades de su vida de aristócrata y propietario empezando una lucha que había de durar hasta el final de su vida, con su propia familia, con la conciencia sobrecogida ante la idea de la contradicción existente entre sus concepciones filosóficas y la forma de vida que él y los suyos llevaban.

Emprendió un estudio a fondo del cristianismo que expuso en una serie de tres obras especiales: *Crítica de la teología dogmática*, escrita en 1882. *¿Cuál es mi fe?*, en 1884; *¿Qué debemos hacer?*, en 1886. Pertenecen también al mismo periodo de su vida, *El reino de Dios está en vosotros mismos o El cristianismo no como doctrina mística sino como nueva concepción de la vida*, escrito en 1900. En este mismo año escribió *La vida y la doctrina de Jesús*, *Mi respuesta al Sínodo*, *¿Qué es la religión y Sobre la vida*.

*Estas obras –escribe Kropotkin– constituyen la tentativa más notable que jamás se haya hecho para interpretar en forma racional el cristianismo.*

Después de 1876 escribe: *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* *La muerte de Iván Ilich*, *El poder de las tinieblas* (drama para teatro), *Los frutos de la civilización* (también drama escénico), *La sonata a Kreutzer*, *¿Qué es el arte?* y *Resurrección*.

En 1910 Tolstoi abandonó en secreto su casa. Su hija Alejandra y su médico eran los únicos que conocían su partida. De pronto se recibió la noticia de que había caído enfermo en el viaje; se hallaba con pulmonía en Astápovala, en la Rusia Central La enfermedad fue fulminante y unos días más tarde moría. Su cuerpo reposa en un bosquecillo cercano a Yasnaia Poliana. Su casa fue convertida en un museo de la obra de Tolstoi. La invasión nazi arrasó brutalmente todo el tesoro artístico y espiritual reunido en Yasnaia Poliana.

<sup>90</sup>En su primer número (abril de 1921) la revista *El Maestro* publica un texto de Tolstoi, “El trabajo y la teoría de Bondareff”, el divino imperativo del esfuerzo personal como deber supremo y como razón y condición indispensables de vida. “Palabras de fuerza bíblica se antojan las sabias y sencillas teorías del labriego ruso”, *El Maestro*, 1, abril de 1921, p. 41-53. Además, en la portada de este primer número están impresos, en rojo, algunos aforismos que tienen el mismo sentido que las recomendaciones de la circular número 4 redactada por Vasconcelos. Reproducimos el último de ellos: “Un país es fuerte no por el número de sus abogados, médicos y poetas, sino por el de sus hombres de trabajo: campesinos, obreros, industriales, comerciantes honrados, etc.

## CAPÍTULO IV

### Proyecto educativo nacional y formación de profesores

#### 1 La imagen del maestro: punto de partida de la formación de profesores

No hay proyecto educativo nacional que no incluya un modelo<sup>91</sup> de formación de profesores. Es difícil creer que el propio Vasconcelos no haya formulado intencionalmente una propuesta. En todos los momentos importantes en que se han producido grandes cambios sociopolíticos las formas de abordar lo pedagógico han entrado al debate con sus diferentes perspectivas.

Hay que reconocer que los maestros de una época son quienes permiten o no la concreción de un proyecto educativo. Los maestros se resisten, reproducen o generan una acción educativa diferente. Los maestros han sido considerados como “agentes de una conciencia sociológica que dentro de las instituciones pedagógicas, posibilitan en la medida de lo posible que la sociedad se conozca a sí misma, dejando las bases reflexivas para su propio cambio”,<sup>92</sup> aun con las limitaciones formativas que se les pueda atribuir a los maestros hay que reconocer que son ellos los que median entre el conocimiento impulsado desde las esferas estatales y los conocimientos previos de los cuales son portadores los niños que acceden a la escuela.

El ejercicio de la profesión de maestro ha estado supeditado a la adquisición de conocimiento teórico-práctico por medio de diferentes estrategias institucionalizadas o no.

¿Pero, cuál era la imagen que se planteaba Vasconcelos de los maestros de la época pre y posrevolucionaria? Hay algunas imágenes expresadas en su discurso autobiográfico que remiten a una diferenciación de los profesores, tanto por sus características personales como por las estrategias utilizadas en el salón de clases: “Mi padre se había asomado a la escuela del lugar; vio los bancos desvencijados, el piso de tierra y un maestro de palmeta y pañuelo amarrado a la cabeza, y desistió. Más tarde empezó a darme clases particulares un maestro Calderón. No era nuestro pariente sino sólo un homónimo. De buena presencia, barba negra y rostro pálido, nos dio las primeras nociones

---

<sup>91</sup> Se trata de una construcción teórica que, al tratar de esquematizar un proceso, tiende a dar cuenta de la especificidad de su funcionamiento y de su lógica interna.

<sup>92</sup> Ferry Gilles. *El trayecto de la formación*. México, Paidós Educador, 1990, p. 19.

sobre el artículo y el sustantivo, el verbo y el participio”.<sup>93</sup> O “En todo, la escuela era muy libre y los maestros justicieros... Hay algo de noble en un castigo así ya sin carga alguna de remordimiento. Nunca he sido partidario de la blandura de cierta pedagogía posterior que suele convertir al maestro en juguete del niño y al estudiante en censor del catedrático. Un manazo justo en la infancia, una explicación oportuna en el colegio, en la Universidad, producen un efecto de saneamiento, de higiene indispensable en toda labor colectiva. La condición de eficacia está no más en ejercer la autoridad sin odio”.<sup>94</sup>

Vasconcelos se identifica plenamente con una pedagogía que reivindica una imagen del maestro que demuestra su autoridad moral y académica frente a los alumnos. Es una imagen que le permite pensar en la necesidad de formación de los profesores desde muy diversos ámbitos. Las estrategias variarán desde la edición de una revista, la publicación de los clásicos, la forma como organiza la propia secretaría<sup>95</sup>, lo mismo mecanismos para hacer de los ciudadanos maestros, etc.

En muchos sentidos la formación de los profesores surge del estado que guarda la formación de los maestros en términos de la coyuntura histórica y de la prospectiva que se asuma de la educación.

Por ello es importante destacar que en el periodo de Vasconcelos tanto las erogaciones como el número de plazas y de escuelas crecieron significativamente, como lo demuestra este cuadro:

---

<sup>93</sup> Vasconcelos. *Ulises criollo*. México, Botas. 1935, p. 15.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>95</sup> Aguirre y Cantón describen la forma de organización de la Secretaría de Educación Pública: “Este proyecto comprendía el establecimiento de un Ministerio, a llamarse Secretaría de Educación Pública, con atribuciones en toda la República y organizado en tres Departamentos: el Escolar, el de Bellas Artes y el de Bibliotecas. A éstos se sumaron dos instancias de carácter temporal: el Departamento de Alfabetización y el de Enseñanza Indígena, este último fue una imposición de Obregón –a partir de una idea original de Lauro G. Caloca– más que parte de la concepción original de la estructura de la SEP”.



Oficiales	EROGACIONES	
	Particulares	Totales
20 186 206.24	2 260 815.79	22 044 022.03
-----	-----	24 896 421.63
23 473 909.54	3 290 774.63	26 764 684.17
13 742 486.33	1 416 870.93	15 159 357.16
29 780 028.02	4 695 037.28	34 475 065.30
-----	-----	-----
-----	-----	-----
9 593 821.78	2 434 221.49	12 028 043.27
6 306 118.48	1 404 262.65	7 710 381.13

Así pues, más de 6 mil escuelas primarias y más de 11 mil plazas para maestros fueron creadas entre 1920 y 1924, lo cual es considerable y representa un fenómeno único en la historia de México

Cantón y Aguirre han explicado cómo desde el primer momento Vasconcelos emplea sus esfuerzos a orientar la educación hacia la aventura de regenerar a un pueblo por medio de la escuela, pero la concreción de este proyecto pasa necesariamente por quienes lo harán posible, los maestros.

Vasconcelos argumenta que la nación precisa de un organismo central y provisto de fondos para tener las condiciones de posibilidad de una verdadera acción educativa capaz de influir en la vida pública: un Ministerio de Educación que señale las orientaciones generales, técnicas y políticas de la enseñanza, correspondiéndole, además, asegurar la cohesión entre facultades y escuelas. La discusión, asegura, no se encuentra en saber si el ministerio es o no deseable, lo que debe reconocerse es la realidad de que sólo el Estado (*ese Estado*) se encuentra en posibilidades materiales para llevar a cabo tan descomunal esfuerzo.

La educación básica es el ramo que mayor atención recibe de la administración vasconcelista, y en el caso de la educación indígena está siempre acompañada de educación artesanal y manual, en congruencia con la intención de reimplantar el sistema educativo desarrollado por los misioneros,<sup>96</sup> uno de los

<sup>96</sup> Aguirre y Cantón afirman que el misionero moderno era por lo común un maestro normalista que hacía de

proyectos más acariciados y personalmente fundamentados de Vasconcelos, quien al respecto señala: “La inspiración para la enseñanza de los indios nos vino, como era natural, de la tradición española. Por haberla negado, olvidado, nada logró la República en su siglo de vida independiente. También nos sirvió la tradición de apoyo en contra de la doctrina que ha estado permeando a los maestros de México, llevándolos a la imitación del sistema norteamericano de abordar el problema indígena. Sistema fundado en la etnología, por intuición genial, y también por experiencia, habían abandonado, después de ensayarlo, el sistema de aplicar a los indios métodos especiales y ubicación escolar separada. Y en lugar de la separación escolar establecieron la fusión de las castas”.

Se reconocen dos espacios diferenciados en el terreno de la formación. La que es la inicial, donde el ritual se hace presente para dar la inicialización de la profesión, y la permanente. De la formación uno espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal bajo la posibilidad de cobrar sentido un proyecto educativo.

En cierto nivel de generalidad, la problemática de la formación de los enseñantes es la misma cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes. Se resumen en cinco o seis temas, cuya emergencia traduce las **ineficiencias de los sistemas de formación** frente a las transformaciones que afecten el papel del enseñante y su función social; necesidad de una **redefinición de los objetivos de formación**; necesidad de **articular la formación inicial con la formación continua**; de equilibrar la **formación profesional con la formación científica**; de ampliar la formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de la iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías. De tal manera, por ejemplo Vasconcelos afirma que: “en los términos socráticos la tarea del educador consiste en despertar la conciencia del educando y aun de creársela, si no la tiene despejada. En todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación”.

---

jefe del grupo de los educadores y convivía con los indios, ayudándolos a levantar las escuelas con los recursos locales, y enseñando los rudimentos de la pedagogía a jóvenes de cada localidad, que en seguida quedaban encargados de la incipiente enseñanza. Detrás de este iniciador llegaba la misión escolar con sus peritos de agricultura y de oficios y artes. También recorría los lugares el lector, que en la plaza pública divulgaba capítulos de historia y geografía.

Todos estos puntos se reconocen comúnmente como clave. Las divergencias aparecen en el nivel de las soluciones institucionales (nacionales-estatales-municipales o particulares) que se deben tener en cuenta.

Los orígenes sociales y culturales, las ataduras corporativas, las ideologías, los grados de información, la marca de las formaciones recibidas, comparten las decisiones. En el momento que Vasconcelos asume la Secretaría de Educación Pública, se podría trazar un mapa de las posturas en relación con los modelos de formación presentes en su momento. (Dewey-Sáenz-Vasconcelos.)

Con Vasconcelos se afirmaba una voluntad política para redefinir los objetivos del sistema educativo nacional y de la función de la escuela, dentro de una sociedad que supuestamente evolucionaba hacia una mayor justicia. De hecho, la formación de los docentes es el punto de mayor concentración ideológica. Las decisiones que puedan tomarse en este campo tienden a tener consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación del largo plazo y el funcionamiento de todo el sistema educativo, y fundamentalmente sobre la acción educativa del profesor en servicio.

Estas decisiones son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de educación,<sup>97</sup> que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas que actúan en su momento. Vasconcelos tiene presente la necesidad de impulsar un proyecto educativo que responde a su imaginario y a sus necesidades políticas.

## 2. El ideal del yo maestro o de los modelos de formación

**¿Cómo visualizaba Vasconcelos la formación de los profesores?** Como una **función social de transmisión del saber**, como suele decirse del saber hacer o del saber ser, que se ejerce en beneficio del régimen socioeconómico o de la cultura dominante, o como **un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona** que lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y

---

<sup>97</sup> Las políticas educativas son entendidas como acciones organizadas que pretenden provocar una reestructuración, más o menos radical, del modo de funcionamiento de las personas y de las instituciones del ámbito educativo: la formación entendida así, afecta las diferentes formas de sentir, pensar, actuar y comportarse.

de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias, o como una institución, **como un dispositivo organizacional** que, por ejemplo, está hecho de planes de estudio, de programas, de certificaciones, de construcciones, etc. Si se retoma en estos tres sentidos, ¿cuál es la especificidad que Vasconcelos le da a cada uno de ellos?

Del **primero** habría que preguntar por los objetivos de integración, de adaptación de los maestros a las condiciones de trabajo, de vida o de sentido que planteaba Vasconcelos, así como la actitud que debería desarrollarse frente a las nuevas metodologías o nuevas formas de organización del maestro con sus entornos sociales. Del **segundo** de ellos, la pregunta sería ¿cómo formarse si uno se encuentra en situación de ser formado? ¿Se buscaba que el maestro se adhiriera a las perspectivas de la política educativa vasconcelista? O ¿cuál es el límite que posibilita en este discurso el proceso de autoformación? La voluntad que tiene que ejercer el maestro ¿hacia dónde la trasmite, hacia dónde la pone en juego? Finalmente, en el caso del **tercero** ¿cuáles son los sentidos de los contenidos educativos y organizacionales que permiten la factibilidad de concretar el proyecto de Vasconcelos?

En una crítica del discurso educativo y formativo de Vasconcelos se mostrarían los tipos de ilusión de la que es tributario este tipo de discurso, como la del **maestro apóstol** “tendiente a reforzar él yo consciente y voluntario del individuo, a construirlo solidariamente para que este en condiciones de comportarse de manera adulta”<sup>98</sup>.

¿Cómo identificar y describir no sólo el modelo pedagógico subyacente al modelo de formación docente vasconcelista, sino también cómo analizar el sentido que se le dan a los problemas de la formación y su relación con el proyecto educativo y el nacional?

Numerosos autores establecen una oposición radical entre dos modelos, uno tradicional y el otro de la nueva pedagogía. Este sistema de referencia bipolar y mistificado, no da cuenta ni de la existencia real de las prácticas pedagógicas ni de su verdadero uso social. En esta perspectiva maniquea se ubicaría a Vasconcelos en el modelo tradicional, pero no se diría absolutamente nada, mas que recalcar su oposición explícita a los modelos desarrollados por la nueva pedagogía.

---

<sup>98</sup> Gilles Ferry. *El trayecto de la formación*. México, Paidós Educador, 1990, p. 51.

Otros autores oponen dos modelos de formación como una “adquisición científica de alto nivel, por un lado en las disciplinas que se enseñan y por el otro en psicopedagogía, el segundo lo denominan situacional, sin negar los aspectos presentes del modelo precedente pone de manifiesto en la relación pedagógica, la comunicación y la institución. Aquí Vasconcelos se encontraría en una encrucijada ya que ambos aspectos le interesaban. La ciencia reducida a la cultura general y la comunicación planteada como una transferencia metafísica del saber.

Para el análisis del modelo de formación de profesores de Vasconcelos se recuperan las vías expuestas por Giles, pero asumo como punto de partida, que ninguna práctica puede construirse sobre estos modelos, que ninguna práctica los ha tomado por principio, y que, como dice Pierre Bordieu, “la práctica no implica –ni excluye– el dominio de la lógica que ella expresa”.<sup>99</sup> Fery deriva tres modelos de formación docente: uno centrado en las adquisiciones, otro centrado en el proceso, uno más centrado en el análisis. A cada uno de los modelos corresponde un tipo de discurso.

En el modelo de formación centrado **en las adquisiciones** se deben adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de la o las disciplinas que tendrá que enseñar, debe reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica; pero el estudio no es suficiente, tendrá que adquirir habilidades.

En el modelo centrado **en el proceso** lo importante para que pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con realidades y permitan comprobar sus capacidades

En el modelo **centrado en el análisis** lo que debe desarrollar es la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles, pero aprender o hacer alguna cosa será formativo solo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar o interpretar todos los signos. La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional debe considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

Kirk ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso

---

<sup>99</sup> Citado por Gilles Ferry, p. 67.

teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación de profesores. Se puede afirmar junto con Zeichner que tales perspectivas han estado en conflicto entre sí a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de profesores. Las tres perspectivas ideológicas son:

La perspectiva tradicional, que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano.

La perspectiva técnica, que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.

La perspectiva radical, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga y reflexiona sobre su práctica docente.

Consecuentemente, con la orientación académica sobre la enseñanza esta perspectiva de la formación de profesores resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura, y su formación se vinculara estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

En consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura, y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación de profesores como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor, podrá desarrollar mejor su función de transmisión. Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista de las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. Vasconcelos sostiene que el conocimiento del profesor se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber. La pedagogía deberá ser estructurativa, porque estructurar, ordenar el saber y conformar la psique es su función más

importante, sólo así puede reconocer quien la recibe su máxima potencialidad. Para lograr tal estructuración es indispensable colocar la educación bajo una filosofía completa que abarque todas las maneras del crecimiento, pues: “Concebimos la pedagogía como experiencia que acompaña la conciencia, desde el juego infantil, a través de la prueba y el drama, hasta el goce de la iluminación, la revelación y la Gracia. Ésta permitirá sentir las palpitaciones que producen los más avanzados movimientos de ideas en el mundo, ampliando los horizontes del obrero y del campesino, estimulando el estudio de profesionistas y escolares, animando con sugerencias prácticas a los industriales y explotadores de la tierra y vigorizando el espíritu de todos”.<sup>100</sup> La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por los alumnos.

Ferry describe cuatro enfoques en el terreno de la formación de docentes: el funcionalista, el científico, el tecnológico y el situacional.

Llama **funcionalista** al enfoque que se emplea para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de un análisis de funciones de la escuela en la sociedad. El proceso aparenta ser banal, pero a la vez legítimo y necesario: un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes. Pero lo que debe hacer el enseñante, lo que debe saber, lo que debe ser, por lo que debe formarse dentro de esta escuela que funciona mal (o quizá demasiado bien), dentro de esta sociedad providencial y alienante, surge de dos debates, uno político y el otro técnico. Constatando la imposibilidad de un consenso político sobre las finalidades de la escuela, la hipótesis funcionalista se dedica al problema técnico. La búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, se supone que es válida sin que importe cual sea la perspectiva política o, en el sentido más amplio, el sistema de valores al cual debe estar referida. Muchos de los diagnósticos sobre la escuela adoptan este partido tecnicista, y se sitúan antes o después del debate político.

Sea cual fuere, la pedagogía por objetivos traduce concretamente, en el nivel del acto educativo, esta doble preocupación de clarificación y de participación.

---

<sup>100</sup> Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*. México, Constanca, 1952.

A quien ponga en marcha un proyecto de formación se le imponen de manera manifiesta la identificación de metas y de objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y la determinación de las estrategias para alcanzarlas. La participación activa de los sujetos en formación para la determinación de los objetivos, para el inventario de recursos, para la elección de las estrategias y para la evaluación de las adquisiciones deseadas, como adiestramiento para la iniciativa y para las decisiones, surge de una racionalidad completamente razonable.

Pero este proyecto, al perder su dimensión imaginaria,<sup>101</sup> corre el peligro de reducirse a un programa y de hacer más rígido su campo de significaciones para el enunciado de los criterios de evaluación.

En efecto, ninguna racionalización permite evitar este análisis reflexivo sobre las opciones y los valores que subyacen a toda concepción de la formación, incluyendo la de los “expertos”.

El enfoque de la formación de enseñantes que se llama **científico** provoca a veces las mismas reservas que el enfoque funcionalista, por el hecho de que su discurso recae sobre las prácticas de formación y pretende legitimarse según sus criterios y procedimientos.

Nadie cuestiona que los saberes sobre la educación, elaborados por diversas ciencias designadas como ciencias de la educación, son de primordial importancia para la formación de los enseñantes. Éstas se someten a un triple punto de vista: como conjunto de conocimientos adquiridos sobre el hecho educativo (sus condiciones, sus procesos, sus implicaciones, sus juegos), como procesos metodológicos y epistemológicos (experimentales, clínicos, hermenéuticos) y como referentes teóricos a los cuales corresponden otros tantos modelos de análisis (sistémico, psicoanalítico, etc.).

En cierta forma es lo que dice Antoine León: “Hablar de formación científica de los enseñantes es, por un lado, enriquecer el contenido de esta formación gracias a las aportaciones más recientes y más válidas de las ciencias humanas, y por otro suscitar y desarrollar en los interesados una actitud experimental gracias a la cual el practicante, mejor informado de las condiciones y de las consecuencias de su acción, se encontrará en posibilidad de jerarquizar sus

---

<sup>101</sup> C. Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil, 1975 (trad. castellana *La institución imaginaria de la sociedad*., Barcelona, Tusquets, 1983).



dificultades y sus orígenes, lo que le conducirá a dominar su tarea y, en cierta forma, a apropiarse mejor del fruto de su trabajo”. Pero la noción de formación es equívoca: ésta se relaciona con los contenidos (contenidos científicos de la formación, disciplinarios y contenidos científicos relativos a la educación), pero deja entrever a la vez que hay una “promoción científica de la formación profesional de los enseñantes.

Ahora bien, por ningún motivo el hecho de recurrir a las ciencias de la educación confiere a la formación, en tanto que proceso, un carácter científico. Ya he mencionado la confusión sobre la cual reposa tal afirmación. De ninguna manera la apropiación de conocimientos, de procesos y modos de análisis propios de diversas ciencias humanas, hace acceder a los enseñantes en formación a un dominio de sus acciones pedagógicas que pueda calificarse de científico.

La idea de una formación científica de los enseñantes está apoyada por el mito de una ciencia que tiene potencialmente respuesta para todas las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica. Si esto es así, la intervención de las ciencias de la educación en la formación de enseñantes no debe contemplarse ni como un sello científico de la formación ni como la adquisición de un cuerpo de conocimientos aplicables a la práctica pedagógica, sino como un conjunto de mediaciones, utilizadas de manera diversa, para percibir y comprender los múltiples aspectos del drama educativo, para dar sentido a un proyecto y para controlar los efectos de un método o de un dispositivo. Por lo tanto, la aportación de las ciencias de la educación a la formación de enseñantes se justifica más en la óptica de una pedagogía del proceso y en la de una pedagogía del análisis, produciéndose además su imposición.

El enfoque **tecnológico** aporta una contribución altamente significativa a la formación de los enseñantes por el hecho mismo de sus ambigüedades. Estas ambigüedades se vuelven cada vez más manifiestas con la creciente sofisticación de las técnicas utilizadas y los progresos de la investigación sobre las implicaciones y las modalidades de su utilización. Toda práctica pedagógica utiliza medios técnicos de información y de comunicación propios de un tipo de cultura: papiros, impresos, fotografía, etc. No es solamente el recurso de estos instrumentos, sino también la organización de las tareas y la definición de los roles que suponen, así como el abanico más o menos amplio, de estrategias que permiten, lo que es constitutivo de una técnica educativa. Es decir, la adopción de medios técnicos, cualesquiera que éstos sean, presentan siempre problemas

para la realización de un proyecto pedagógico, y las facilidades que puedan proporcionar no dejan de tener restricciones y desviaciones que puedan cambiar el sentido.

Los enfoques funcionalista, científico y tecnológico abordan el proceso de formación en su exterioridad. Dentro de sus problemáticas identifican como objeto de la acción de formación a los enseñantes en formación continua, o los futuros enseñantes en formación inicial, como quien dice “los formados”. A veces se reconocen en su calidad de sujetos, de sujetos individuales deseosos y activos, pero no como sujetos de la formación, es decir, sujetos del discurso de la formación, base y punto focal de todas las significaciones relacionadas con ésta.

El sujeto de la formación así entendido es el centro del enfoque **situacional**.

Se llama situacional a todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espacio-temporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores.

La perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica enseñante, sino que incluye también la experiencia. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes.

Es decir que, dentro de esta perspectiva, la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada, de abordar las situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente; situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo.

Interrogarse sobre la formación en términos de sus relaciones con las situaciones educativas, es situarla en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad. Una situación es una realidad trascendente

para la realización de un proyecto pedagógico, y las facilidades que puedan proporcionar no dejan de tener restricciones y desviaciones que puedan cambiar el sentido.

Los enfoques funcionalista, científico y tecnológico abordan el proceso de formación en su exterioridad. Dentro de sus problemáticas identifican como objeto de la acción de formación a los enseñantes en formación continua, o los futuros enseñantes en formación inicial, como quien dice “los formados”. A veces se reconocen en su calidad de sujetos, de sujetos individuales deseosos y activos, pero no como sujetos de la formación, es decir, sujetos del discurso de la formación, base y punto focal de todas las significaciones relacionadas con ésta.

El sujeto de la formación así entendido es el centro del enfoque **situacional**.

Se llama situacional a todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espacio-temporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores.

La perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica enseñante, sino que incluye también la experiencia. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes.

Es decir que, dentro de esta perspectiva, la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada, de abordar las situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente; situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo.

Interrogarse sobre la formación en términos de sus relaciones con las situaciones educativas, es situarla en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad. Una situación es una realidad trascendente

al sujeto, irreductible al conocimiento que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina. Es, por otro lado, objeto de la inversión. Regulable, modificable, pero jamás dominada en su totalidad. En fin, es el objeto de la experiencia, no en el sentido de la experiencia que uno posee (un saber-hacer errante por la antigüedad de una práctica), ni en el sentido de la experiencia que uno hace (una modificación provocada para obtener un efecto nuevo), sino en el sentido que le da Dewey, de una investigación existencial, a la vez prueba y acción.<sup>102</sup> Carl Rogers recogió y enriqueció esta noción deweyana de experiencia. La aportación más decisiva que dio a la teoría de la formación fue la idea de que el aprendizaje, “esta penosa reorganización”, se efectúa sólo cuando es significativo en relación con la experiencia del sujeto. La experiencia así entendida es subjetiva-objetiva, ya que “lo más personal es también lo más general. Esta experiencia no es otra que la práctica, a condición de incluir en la práctica no solamente las prácticas didácticas y pedagógicas más o menos tecnificadas, sino también el conjunto de condiciones en las que se ejercen estas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social.

Por lo tanto, el trabajo de la formación no se limita a que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre en ciertas habilidades o se familiarice con las metodologías: consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, mediante la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación. Así, dejando para un segundo tiempo la preocupación de la elaboración de las tareas, este tipo de formación se orienta en primera instancia hacia la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular. él se le solicita:

- adquirir un acontecimiento de las estructuras y del funcionamiento de la escuela en la presente sociedad, así como de lo que está en juego en el nivel individual y social de la educación;
- poner a prueba en su relación con los alumnos, con sus colegas, con los padres, con el inspector, etc., su relación con la infancia, con la adolescencia, con la autoridad en las funciones que él asume como transmisor de conocimientos, estimulador de intereses, animador de grupo, evaluador, selector;

---

<sup>102</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, Nueva York, MacMillan Co., 1938.

- comprender lo que hace, lo que se hace por medio de él, de qué representaciones sociales es portador, cómo rechaza o se presta al juego institucional, qué sentido tienen sus comportamientos y sus deseos.

Así progresa hoy, mediante estos cuatro enfoques –funcionalista, científico, tecnológico y situacional– la problemática de la formación de los enseñantes, durante largo tiempo estancada y sin perspectivas. Enfoques o metas transformadoras que provienen de diferentes horizontes, que se desarrollan según racionalidades específicas, pero que interfieren y oscilan cada una entre el dominio y la apertura. En Vasconcelos se vivió con mayor ambigüedad la tensión entre los diferentes enfoques de formación de maestros. Proponía a largo plazo, la desaparición pura y simple de los “normalistas” para dar paso a los “técnicos”. Esta eliminación futura según Claude Fell parecía tanto más injusta cuanto que, desde hacía mucho tiempo, los maestros habían manifestado su convicción, en el campo pedagógico, de que era necesaria una reforma urgente de los métodos normalmente utilizados en las aulas. “Los maestros debemos confesar, sin ambages –escribía en enero de 1923 Lucio Tapia-, que sólo hemos tratado hasta la fecha de preparar en cada escolar al hombre teórico, al futuro letrado que con mayor o menor ilustración puede hacer frente, lo más temprano posible, a las duras eventualidades de la vida”. Ahora, el profesor debe tomar en cuenta los diferentes movimientos sociales que han estremecido al mundo, y más particularmente a México, desde principios del siglo. Es, pues, la aspiración nacional a una mayor justicia social la que debe satisfacer la escuela: el mundo, después de las últimas conmociones sociales, necesita hombres sanos y vigorosos, tan fuertes corporal como espiritualmente, más hábiles para obrar en el campo de la agricultura, la industria, el comercio y los oficios, que para medrar en la burocracia y en el terreno trillado de la ciencia; necesita hombres de acción más que parásitos de los presupuestos oficiales y que soñadores enamorados de las especulaciones abstractas. La nueva tendencia de los legisladores y maestros de escuela deberá consistir en suplir al hombre prematuro por el hombre perseverante, sazonado, al sabio incipiente que piensa y proyecta sin sólidos fundamentos por el luchador activo que elabore y edifique.

Vasconcelos pronto comprendió que había dado un paso en falso y que, antes de recurrir a un grupo profesional ajeno al magisterio, más valía orientar a los maestros hacia actividades nuevas que, de cualquier modo, la mayoría de ellos estaba completamente dispuesta a adoptar. Más que de “ingenieros”, la enseñanza mexicana tenía necesidad de pedagogos capaces de establecer un

vínculo entre la escuela y la vida activa; el aprendizaje y la aplicación de “técnicas” no eran necesariamente incompatibles con la adquisición de una “cultura” en la que las actividades estéticas deberían seguir teniendo un papel preponderante.

Como sea, la manera de resolver las tensiones parece mas de forma que de contenido. Por lo menos así se presentan si uno revisa detenidamente los principios pedagógicos expuestos por Vasconcelos en su texto *De Robinson a Odiseo* y los contrasta con las directivas elaboradas en el mes de enero de 1923, por Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, el cual plantea: estamos acostumbrados –escribe en un informe– a una escuela que proporciona una cultura al parecer amplia, pero difusa e inútil. Existen programas apelmazados, con asignaturas numerosas, pero tal como actualmente se enseñan todas ellas, por ejemplo la historia, la geografía, las ciencias, de nada sirven a la generalidad de las gentes, porque un obrero, una mujer, un comerciante, poquísimos utilizan los conocimientos que han aprendido en las aulas. El Departamento Escolar ha venido haciendo esfuerzos encaminados a modificar radicalmente los sistemas de educación imperantes, transformando la enseñanza verbalista, que hasta ahora se imparte en las escuelas, en una enseñanza por la acción, basada en las ocupaciones manuales, en las pequeñas industrias caseras y en las ocupaciones del hogar.

### **3. El modelo de formación de Vasconcelos**

Claude Fell afirma “por más justificadas que estuviesen por una ética, por más que se apoyasen en una visión global del contexto nacional, las exhortaciones de Vasconcelos no habrían tenido sino poco peso y poca resonancia si, paralelamente, la SEP y los educadores mismos no hubiesen compartido su preocupación por reformar el ejercicio de su profesión, con el fin de darle mayor eficacia y lograr una mejor adaptación a las exigencias de la sociedad mexicana posrevolucionaria, y de revisar el sistema de formación de educadores. Desde abril de 1920, incluso antes de que Vasconcelos fuera nombrado rector de la Universidad de México, algunos maestros de primaria perciben los cambios fundamentales que ha sufrido su profesión, y que corresponden a nuevas exigencias sociales en materia de educación y métodos

pedagógicos que han modificado profundamente las relaciones entre educadores y educandos”.<sup>103</sup>

Si tal criterio es todavía vigente entre la opinión pública, la mayoría de los maestros, por su parte, está convencida en 1920 de que, en adelante, su profesión exige una formación especializada que abarque simultáneamente la adquisición de conocimientos prácticos y rudimentos de psicología aplicada, el sentido de una disciplina fundamentada en la comprensión y el respeto mutuo entre el maestro y el alumno, y no en los castigos corporales, las vejaciones y los malos tratos; una apertura a la vida cotidiana y al mundo que rodea al niño; una desensibilización a los problemas sociales y a la evolución histórica del país. Si, como señala Ezequiel Chávez, las relaciones entre los hombres están regidas básicamente por tres tipos de vínculos: el dominio, la competencia y la cooperación, será esta última la que en adelante deberá regir todo sistema de educación, sin que por ello la personalidad de cada individuo quede opacada o anulada; el maestro debe, pues, esforzarse por lograr que reinen en su clase la ayuda mutua y la solidaridad. También debe ser consciente de que, a raíz de los recientes avatares de la historia y de la vida política nacionales, la familia ha dejado de desempeñar un papel educativo tan importante como el que antes tenía; debe también estar al tanto de los trabajos de pedagogos como Simon y Binet en Francia, Décroly en Bélgica y Mackenzie en Inglaterra, que han demostrado que el desarrollo del niño pasa por distintas etapas en función del medio social al que pertenece; además, el periodo de escolarización corresponde, en el niño, a una edad en que existen fuertes riesgos de contagio de ciertas enfermedades, por lo que el profesor debe conocer perfectamente las nociones básicas de higiene, con el fin de inculcarlas a sus alumnos y, eventualmente, a los padres de familia.

En realidad, cuando se aborda el problema de los métodos de enseñanza se constata que, tradicionalmente, los profesores mexicanos se dividen en dos grupos: por una parte, “los que piensan con apego a la lógica” y, por otra, “los que, aparentemente ilógicos, toman como punto de partida el funcionamiento real de la mente en sus operaciones concretas”. Los métodos aplicados por los segundos reciben los calificativos de “concretos, prácticos y vitales”; los seguidos por los primeros cada día hallan mayor rechazo por considerárseles “formales, simbólicos y teóricos”. Los partidarios del psicologismo siguen atentamente la evolución de los procesos mentales del alumno durante la

---

<sup>103</sup> Claude Fell. *Los años del águila*. UNAM, 1990, p. 132.

adquisición de conocimientos; reprochan ante todo a los partidarios de la lógica el hecho de que no se tengan en cuenta sino los resultados y se fijen modelos inmutables a los que deben ceñirse todos los alumnos. Ese formalismo solamente llevaba a la acumulación enciclopédica de datos, práctica que parece ir cayendo paulatinamente en desuso a partir del periodo 1920-1924.

La regla básica de la nueva pedagogía es el respeto a la personalidad de cada niño, que hay que proteger ante todo y cuyas potencialidades creativas se deben desarrollar; antaño, “el mejor alumno era el que acataba dócilmente, sin vacilaciones ni protestas, la voluntad del dómine; el mejor maestro era el que destruía con mayor destreza los muelles de resistencia de la dignidad del niño, acostumbRANDOLE a la pasividad resignada y sumisa”. Ya no se trata de crear automatismos ni reflejos de temor, sino que, por el contrario, hay que ver en el niño a un ser que está en un momento particular y original de su evolución. Las revistas pedagógicas mexicanas de la época comienzan a hacer hincapié en la idea revolucionaria (y todavía poco aceptada) de que el niño no es un adulto en miniatura, ni un ser irresponsable y caprichoso en razón de su corta edad, sino que posee características fisiológicas, psíquicas e intelectuales que le son propias”.

Otro principio pedagógico parece también definirse en esa época: el profesor debe controlar en todo momento la orientación y los avances de su trabajo. Es necesario que establezca un plan de coordinación de sus actividades, y debe ser capaz de evaluar, al fin del curso, el camino recorrido y los progresos realizados por sus alumnos, con el fin de sacar de ahí experiencia para los años siguientes. Dicho de otra manera, la pedagogía nueva, si bien deja un margen amplio a la espontaneidad del niño, proscribe la improvisación del trabajo del educador. En tales condiciones, ¿cómo evaluar la evolución de los niños entre el día en que llegan a la clase y el día en que salen de ella? Tradicionalmente, el maestro contaba para esto con la ayuda del libro de actividades escolares o “diario pedagógico”, en el que el profesor consignaba, día tras día, los trabajos prescritos a sus alumnos y las reacciones y avances eventuales de éstos. En muchos casos el maestro consideraba el diario pedagógico un requisito más y una molestia inútil. Finalmente fue suprimido, por decisión de la Secretaría de Educación Pública en mayo de 1923.

En diciembre de ese mismo año la SEP dispone finalmente la total reorganización de las escuelas normales del país. Una comisión encargada de elaborar un nuevo plan de estudios para las escuelas normales había sido



constituida en 1922 y presentó sus primeras conclusiones en febrero de 1923. Durante las liberaciones se había dado una atención particular a la inclusión en los programas de cursos de ciencias físicas y naturales, que a su vez los futuros maestros incluirían en forma simplificada, cuando enseñasen, en los programas de las escuelas primarias. La comisión también intentó relacionar más estrechamente en el aspecto pedagógico la enseñanza de las ciencias y sus aplicaciones prácticas, estableciendo, por ejemplo, un paralelismo entre las actividades agrícolas y la enseñanza de la botánica y la zoología. Esa reforma obedecía a un principio fundamental que la comisión formulaba en estos términos: “con la introducción de estas actividades prácticas se conseguirá que los maestros, comprendiendo mejor la vida económica de su país, puedan dar una enseñanza más de acuerdo con la vida presente”. Por último, la comisión reglamentaba con mayor rigor, dándoles más importancia en el programa, las actividades pedagógicas de los estudiantes-maestros, multiplicando las prácticas en las escuelas primarias experimentales, las cuales se convierten así en verdaderos laboratorios profesionales, donde materias aún mal conocidas en México (psicología experimental, ciencia y metodología de la educación, organización e higiene escolares) se enseñan “en vivo”.

También en febrero de 1923, José Vasconcelos agrega algunos comentarios a las grandes líneas orientadoras trazadas por la comisión de reforma de las escuelas normales. Precisa, primeramente, que en lo relativo a las matemáticas, su enseñanza obedecerá menos a un orden lógico que a un enfoque que tome en cuenta las principales dificultades de asimilación. Gracias a tal enseñanza normativa, los alumnos podrán dominar perfectamente los procedimientos fundamentales del cálculo. Para todo lo relacionado con las ciencias físicas y naturales, se organizarán trabajos prácticos en el laboratorio o fuera de él. Se trata, además, de un principio general al que deberá ceñirse la organización de los estudios en las escuelas normales: “en cada asignatura, el catedrático tratará preferentemente de la parte de ella que tenga aplicación en la escuela primaria, y en seguida hará las ampliaciones más apropiadas que demanda la cultura profesional del futuro maestro”. Como consecuencia directa de tal principio, los exámenes y las pruebas deberán incluir numerosos ejercicios prácticos.

El plan, publicado en diciembre de 1923, establece dos ciclos de estudios dentro de las escuelas normales: el primero sería el equivalente de una enseñanza secundaria, idéntica a la impartida en la Escuela Nacional Preparatoria; el segundo ciclo se estructurará más particularmente alrededor de las materias profesionalmente necesarias para la formación del maestro; el ciclo

secundario perfeccionará y ampliará la educación primaria superior. Como siempre, su funcionamiento obedecerá a un pragmatismo moral y cívico explícito: su finalidad declarada es fomentar en los alumnos el sentimiento de solidaridad, formando en ellos hábitos de cooperación y dándoles un panorama completo de las actividades del hombre en la sociedad. Además, se precisa explícitamente –y vemos aquí la mano de Vasconcelos– que los alumnos deberán asimismo iniciarse en las distintas formas de creación artística y estética. El programa de este ciclo incluye estudios de lengua castellana (la expresión “lengua nacional” no se emplea aquí), con ejercicios de gramática y ortografía, pero también lecturas comentadas de obras selectas; cursos de inglés, para que los alumnos puedan leer libros sencillos y conversar (anteriormente sólo el francés era obligatorio); cursos de dibujo, de geografía económica y humana; nociones de botánica, de zoología, de anatomía, de fisiología, de higiene; elementos de física y química aplicadas, de aritmética, de álgebra elemental y de geometría plana; cursos de historia universal y mexicana; iniciación a la economía, relacionada con la producción, la distribución y la circulación de la riqueza; rudimentos del oficio que se elija; conocimientos de economía doméstica; y, finalmente, música –orfeones– y deportes. Este ciclo secundario abarca tres años, con un ritmo de 27 a 29 horas por semana, con cursos adicionales en ciertas materias en función de las preferencias y las capacidades de los alumnos.

El objetivo era, pues, proporcionar una enseñanza general sólida pero que, a diferencia de los programas anteriores, desembocase en todos los niveles en aplicaciones prácticas y usos tecnológicos simples. El ciclo profesional se centraba básicamente en actividades pedagógicas que enfatizaban la importancia de las relaciones entre el maestro y el alumno, en la necesidad de una mejor comprensión psicológica y un mayor conocimiento de la filosofía del niño, en la adquisición de las técnicas fundamentales de la enseñanza mediante la práctica. Sin duda era éste el aspecto más novedoso y más “realista” del proyecto de diciembre de 1923, que debía entrar en vigor el 1o. de enero de 1924.

En comparación con el plan elaborado más de veinte años antes por Justo Sierra y sus colaboradores, y que aún regía los estudios y los programas de las escuelas normales, el de 1923 presentaba diferencias fundamentales: la distinción (que repercutía en dos funciones independientes una de la otra) entre maestros de primaria elemental y educadores de primaria superior quedaba abolida; el plan del 28 de junio de 1902 tenía un programa pedagógico bastante

vago, que incluía materias tales como la “filosofía y la historia de la educación”, así como “el conocimiento de los distintos métodos aplicados en el extranjero”, mientras que la reforma de 1923 se organiza a partir de un procedimiento exactamente inverso, que tiene en cuenta, en primer lugar, la realidad y las necesidades nacionales, las modalidades de aplicación práctica de los métodos pedagógicos elegidos, y manifiesta preocupaciones sociales y socioeconómicas claramente expresadas; otra diferencia fundamental está en que, en 1923, se invita insistentemente al futuro maestro a conocer mejor al niño –en el aspecto fisiológico y, sobre todo, psicológico–, al que se considera en adelante como una entidad que sin duda hay que “integrar” a la sociedad, pero que posee una autonomía, una sensibilidad y una creatividad propias, mismas que el educador debe preservar y cuyo florecimiento debe permitir; el plan de 1902 da primacía a la “enseñanza objetiva”, cuyo sistema principal debía ser la “lección de objetos”, pero sin vincularla directamente con el medio en que el niño evoluciona. Por el contrario, el plan de 1923, con la importancia que da a la preparación de profesores que, en su mayoría, deberán trabajar en el campo, enfatiza claramente la vocación profundamente nacional de la acción de la SEP, mientras que en el texto de 1902 ni siquiera se mencionan las necesidades del mundo rural. Ese plan establecía un simple paralelo entre las formas de adquisición de conocimientos por los normalistas y la manera en que más tarde impartirían tales conocimientos en sus clases. El plan de 1923 va más lejos, al prescribir numerosos ejercicios prácticos en las escuelas experimentales antes de que el normalista se haga cargo de un grupo.

En realidad, estos dos planes reflejan dos visiones diferentes de la sociedad. Una implica una jerarquía, se interesa esencialmente por los problemas humanos y se limita geográficamente al Distrito Federal. La visión social del plan de 1923 tiene en cuenta las disparidades nacionales, pretende ante todo subsanar las carencias educativas y culturales del mundo rural y reposa sobre una filosofía social cuyo objetivo es crear una verdadera cohesión nacional.

La reforma de los programas y del funcionamiento de las escuelas normales no fue la única medida adoptada con el fin de abrir para el cuerpo docente mexicano el camino de una pedagogía nueva. Una verdadera política de lo que hoy en día llamaríamos capacitación para las maestras y los maestros de primaria, fue iniciada y puesta en marcha a partir del año escolar 1922-1923. Esta formación profesional complementaria adoptó una doble forma: los cursos de invierno y las misiones culturales.

Esta medida fue adoptada en 1923. Al invitar a los delegados de la secretaría en los estados, a los inspectores y directores generales de educación, los organizadores de los cursos de invierno perseguían un doble objetivo: a largo plazo, un consenso de criterios pedagógicos que rijan la educación nacional mexicana, a corto plazo, una unidad espiritual entre los distintos miembros del cuerpo docente, que podrían, una vez terminados los cursos, seguir en contacto y así dejar de considerarse, como hasta entonces, aislados del resto de la nación. Las motivaciones profesionales que habían dictado la creación de los cursos de invierno eran, pues, tan fuertes como las motivaciones pedagógicas y culturales. Sin duda que el ideal sería, como enfatizan los promotores del proyecto (Roberto Medellín, Ezequiel Chávez, Manuel Barranco), que todos los educadores asistieran, año con año, a esos cursos de invierno. El experimento fue considerado en general como sumamente positivo, y Vasconcelos le dio su apoyo total. En la sección del informe presidencial dedicada a la educación, Vasconcelos, quien la redactó, señala en septiembre de 1923: “el profesorado en general se ha prestado de muy buena voluntad para aumentar sus conocimientos, con el objeto de ir reformando la enseñanza primaria en el sentido de que, sin perder su valor teórico, proporcione al alumno enseñanzas que lo conviertan en factor de producción”.

En cambio, en octubre de 1923 empezó a funcionar la primera misión cultural, actividad que tendría un éxito espectacular durante la presidencia de Plutarco Elías Calles. Bajo la dirección de Roberto Medellín, quien fue también uno de los promotores de los cursos de invierno, la secretaría organiza en una pequeña ciudad del estado de Hidalgo, Zacualtipán, una misión cultural, acción que tenía el propósito de llevar hasta las regiones más apartadas del país, las luces del progreso y los ideales de una nueva educación, y de cuyo beneficio no solamente pudieran aprovecharse los maestros, en lo que se refiere a su mejoramiento profesional, sino también todos los vecinos que sintieran el anhelo de mejorar sus condiciones materiales y culturales.

En 1923 y 1924, los miembros de la misión son los mismos: el jefe era de preferencia un inspector de enseñanza primaria, conocedor de los métodos pedagógicos más modernos y especializados en la enseñanza rural; “especialistas” en higiene, agricultura, artesanía rural, educación física, trabajos domésticos, carpintería, canto y dibujo. El objetivo era doble: formar maestros dinámicos, adaptados al medio rural, capaces de hacerlo evolucionar; crear en las comunidades visitadas (por lo general la misión duraba tres semanas) un impulso de solidaridad local y, a un plazo más largo, nacional, lo que, como

consecuencia directa, permitiría elaborar una verdadera cultura nacional, suficientemente coherente y flexible a la vez para conservar ciertas tradiciones locales (artesanales, artísticas, a veces agrícolas) consideradas positivas. Gracias a las misiones culturales, la provincia podría salir de su marasmo económico, de su adormecimiento cultural, de su falta de higiene. Tenían, pues, una función social y comunitaria cuyos resultados son aún difíciles de prever en 1924. También era la intención de sus creadores que sirviesen como motor para la integración lingüística y social de las comunidades indígenas al conjunto del país.

La necesidad de reformar las escuelas normales y los procesos de formación se hacía sentir desde tiempo atrás. Sin embargo, hay que hacer constar que a fines de 1923 sólo había en todo el territorio mexicano 13 escuelas normales, 4 de ellas en el Distrito Federal, con 1 544 alumnos. El número de normalistas es insuficiente desde cualquier punto de vista, tanto más cuanto que, con las reducciones de presupuesto, más de 100 maestros fueron despedidos a fines de 1923. Algunos se encontraban sin recursos, ya que no se les había pagado en dos meses, y no volvieron a sus puestos; otros protestaban contra el sistema de “medio tiempo”, que se iba generalizando; muchos se veían obligados a pagar de su bolsillo los útiles y el material que necesitaban en sus clases.

Cuando el general Obregón deja la presidencia de la república, a fines de 1924, los maestros se encuentran en una encrucijada. Encargados de una misión social y cultural de escala nacional, los maestros pueden convertirse ya sea en esos “soldados del ideal”, esos “cruzados de la educación”, esos “apóstoles” de la solidaridad evangélica y del misticismo estetizante que Vasconcelos deseaba reunir a su alrededor; o bien en “trabajadores intelectuales”, consagrados por completo a la causa del proletariado –como preconizan varios sindicatos– que llevarán la antorcha del socialismo para alumbrar una sociedad más justa, más culta y más igualitaria. Vasconcelos, por su parte, es fiel hasta julio de 1924 a los principios que enunciara claramente en diciembre de 1922 en una conferencia dictada en Washington: “una verdadera educación no es completa si le falta el aliento que sólo puede engendrar un gran propósito, un alto ideal. La conquista de la libertad y del bienestar económico, de las comodidades físicas y aun del lujo no puede colmar la aspiración humana. El fin último de la vida es algo que trasciende y que supera a los más importantes propósitos sociales, y esto nos obliga a meditar en el objeto verdadero de la vida y en lo que deberemos hacer así que hayamos conquistado la riqueza y el poderío”.

Esta filosofía de la educación, que refleja el espiritualismo que ya había marcado los escritos anteriores de Vasconcelos, coincide con las posiciones adoptadas por Antonio Caso en la misma época. Para Caso, como para Vasconcelos, la educación es el arte de los filósofos. La ley suprema es el respeto a la personalidad del educando. El alma humana es irreductible, independiente, única; la escuela no debe deformarla, sino informarla.

Moisés Sáenz coincide también con Vasconcelos en muchos puntos, en particular en lo que se refiere a la reafirmación del carácter funcional y práctico de la enseñanza y a la preeminencia de la moral. Sin embargo, para Vasconcelos tales objetivos son demasiado limitados, y un sistema educativo, al igual que un sistema filosófico, no puede concebirse sin la afirmación de una trascendencia que el hombre conquista por la senda de la emoción estética y de la intuición espiritualista. En su evolución, la educación nacional mexicana se fija otros objetivos y relega tales preocupaciones a la categoría de meras especulaciones filosóficas. En fin de cuentas, predominan las tesis de Moisés Sáenz.

Al final de su gestión como secretario de Educación pública Vasconcelos se envuelve en ese viejo pero eterno retorno, y se pregunta: ¿Cómo hacer que México salga del masoquismo estéril en que ha caído? Una de las soluciones –la solución, proclama Vasconcelos en mayo de 1924– está en la reforma moral de la enseñanza: “primero es crear hombres y después se pueden ensayar teorías”. Por supuesto que el problema de la repartición de la riqueza y de la armonía social debe ser “resuelto leal y equitativamente”, y que la organización del trabajo debe estar regida por un cuerpo de leyes cuidadosamente elaboradas. Pero la Revolución debe también dar a luz una generación de hombres que rehúsen transigir con el cesarismo o la corrupción. Es de los maestros de quienes dependerá la misión ardua y noble de inculcar a los jóvenes esa fidelidad y ese apego a los principios y no a las personas: “lealtad al deber, no a los hombres; eso es lo que yo grabaría en la puerta de cada escuela mexicana”, exclama Vasconcelos. “Alianza con la justicia por encima de los partidos y por encima de las conveniencias”. Para que los maestros, carentes de recursos y privados de medios, puedan emprender esa “cruzada de la redención moral”, los más jóvenes de ellos han de marcharse a predicar la buena nueva de poblado en poblado, inculcando a los habitantes de la provincia mexicana conocimientos prácticos y el respeto al bien. La llama sagrada que animó al profesorado durante cuatro años no debe extinguirse. Cada maestro se convertirá a su vez y dentro de su medio en reencarnación de Quetzalcóatl, “el

principio de la civilización, el dios constructor”, con el fin de aniquilar a Huitzilopochtli, “el demonio de la violencia y el mal”.<sup>104</sup> ¿Cómo transformar a los mexicanos en un pueblo de águilas que, de una vez por todas, exterminen a las serpientes taimadas e insolentes, portadoras de gérmenes contrarios a la paz civil y la justicia social?<sup>105</sup> La maestra, el maestro, deben lanzarse a ese combate eterno entre el bien y el mal, con la ayuda del Estado cuando éste se interese por la enseñanza, sin su ayuda en el caso contrario, pero teniendo siempre presente un objetivo fundamental: el mejoramiento de la condición humana. Esa misión exige de quienes la acepten algo de la generosidad y de la abnegación que animaban no solamente a los apóstoles, sino también a los grandes misioneros que recorrían la Nueva España en los albores de la colonización española. El magisterio es una vocación y un apostolado al servicio de la verdad y del bien, es el extremo opuesto a la lucha partidista, al conformismo, la mentira y la arbitrariedad, a los que las generaciones actuales con tanta frecuencia han sucumbido y que las futuras generaciones, gracias al ejemplo de sus maestros, erradicarán para siempre.

---

<sup>104</sup> José Vasconcelos, “Discurso pronunciado el Día del maestro” (15 de mayo de 1924), Boletín de la SEP, II, 5-6, p. 859-865.

<sup>105</sup> José Vasconcelos, “Cuando el águila destroce a la serpiente”. *El Maestro*, I, 5.6, septiembre de 1921, p. 441-443. En esta parábola sobre la celebración de la Independencia de México, Vasconcelos escribe: “¡Oh, Dios de las naciones, cuyos elegidos deben ser los buenos, si no te propones que en este mundo reine el crimen, a fin de que así lo abandonen las almas, haz brotar la raza de los hombres fuertes. Danos otra legión de héroes de la Independencia, de reformadores del 57, y ponlos a orientar la sociedad!”.

## CAPÍTULO V

### De la construcción de la identidad nacional al saber pedagógico

#### 1. Identificación y procesos de identidad nacional

En esta parte final del trabajo se pretende explicar de qué forma se construye la identidad nacional en el saber pedagógico de José Vasconcelos.

Se trata de una primera aproximación con un enfoque psichistórico, a partir del cual uno dé cuenta de aquellos procesos que han posibilitado el reconocimiento de que en este tipo de procesos juegan también los planos del inconsciente, que para el problema que se aborda recorre centralmente los procesos de identificación.

La identidad o unidad nacional ha sido explicada tradicionalmente a partir de determinaciones económicas, políticas y sociales; no se desconoce la importancia de éstas, pero sí se requiere el análisis que incorpore la subjetividad de aquellos que finalmente actúan o ponen en práctica esta identidad nacional.

No se desconoce tampoco el debate teórico-práctico que se da en torno a esta problemática y los diferentes niveles por medio de los cuales uno puede abordar esta temática. Sólo precisaría aclarar que este capítulo de la tesis no se inserta en la polémica de la configuración del Estado-Nación, sino centralmente en la construcción de ese conjunto de ideas, saberes y actitudes que permiten a los hombres identificarse en este caso como mexicanos y, en lo específico, cómo para Vasconcelos esta identificación con lo nacional es mediada por otra identificación con la espiritualidad.

Según Laplanche, la identificación es: "Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste. Así, la personalidad de un sujeto se construye y se diferencia mediante una serie de identificaciones".<sup>106</sup> Es en este sentido que uno puede afirmar que todo proceso de identificación nacional tiene un carácter heterogéneo; es decir, la identidad nacional no se da sobre la recuperación de la totalidad de los elementos que la pudieron constituir, sino sólo sobre algunos de ellos. Sería extraño encontrar una identificación total

---

<sup>106</sup> J. Laplanche. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor, 1979, p. 191.



desde la subjetividad cotidiana, o aun desde una perspectiva de carácter teórico.

En esta perspectiva, cabe aclarar que si uno reconoce alguno de los parámetros que tradicionalmente se utilizan para describir esta identidad nacional, como son lengua común, historia común, tradiciones, religión, etc., sólo es posible el reconocimiento de algunos de ellos por la misma diferenciación que se plantea desde la estructura de clases de una sociedad, pero también por esa introyección diferenciada de la historia de los sujetos.

Hay que señalar cómo la identificación en el psicoanálisis parte inicialmente de reconocerse como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona. Desde el principio, afirma Freud, la identificación es ambivalente; puede darse vuelta hacia la expresión de ternura o hacia el deseo de eliminación.

De esta manera, los procesos de construcción de la identidad nacional tienen este carácter de ambivalencia, operan siempre en contradicción como cualquier proceso de identificación.

Freud reconoce tres tipos de identificación: la de la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto; la que pasa a sustituir a una ligazón libidinosa de objeto por la vía regresiva, mediante introyección del objeto en el yo, y finalmente aquella que puede nacer a raíz de cualquier comunidad que llegue a percibirse en una persona que no es objeto de pulsiones sexuales, y agrega que mientras más significativa sea esa comunidad, tanto más exitosa podrá ser la identificación parcial y, así, corresponder al comienzo de una nueva ligazón. Veamos ahora cómo operarían estos tipos de identificación en la construcción de la identidad nacional.

El primer tipo de identificación remite a una forma arcaica y primitiva, y se ubica en la fase oral. Es el modelo primario sobre el cual se reconstruirán otros modelos de identificación. Es, en nuestro caso, un modelo que permeará al tipo de identidad nacional que vaya a construir el o los sujetos. Si bien este planteamiento pudiera parecer determinista, no lo es, en la medida que las diferentes formas de identificación vayan aportando elementos más significativos para los sujetos, aunque este primer modelo permanezca inconsciente y desde ahí establezca cierto tipo de determinaciones.

Pero lo que interesa subrayar es que este tipo de identificación es un primer modelo donde se da un aprendizaje del yo para diferenciarse del cuerpo de la madre. Se da la posibilidad de reconocer cuáles son los límites del cuerpo del niño, del cuerpo de la madre en un proceso de “acercamiento y alejamiento”, “de placer y de displacer”. Esta forma de identificación remite en el proceso de construcción de la identidad nacional a reconocernos en esa contradicción que se juega y que según como se haya dado esta identificación primaria quedará subsumida en el proceso de construcción subjetiva de la identidad nacional.

En este mismo proceso Freud reconoce paralelamente lo que él denomina **yo ideal**, que se constituye a partir de la gran omnipotencia de la madre que es la que le puede dar todo al niño. Si este yo ideal es reafirmado de forma sistemática evidentemente tendrá un efecto en los subsiguientes procesos de identificación de los sujetos. Así, la mexicanidad se presenta entonces en algunas circunstancias como ese yo ideal, en la omnipotencia de poder resolverlo todo. Como si de pronto el solo hecho de reconocernos en esa mexicanidad, lo mexicano imaginariamente nos diera la posibilidad de superar otros saberes pedagógicos o de diferenciarnos de ellos por el solo hecho de calificar una Pedagogía como la “Pedagogía mexicana”.

El segundo tipo de identificación se da bajo el régimen de los mecanismos del inconsciente, en donde la elección del objeto deviene en una nueva identificación absorbiendo el yo las cualidades del objeto. La identificación en este caso no es sino parcial y limitada, contentándose con tomar un solo rasgo de la persona u objeto. Es una identificación que está pautaada porque hay un objeto. Es donde éste es vivenciado como que se pierde. Entonces, es un objeto parcial que es amado o es odiado y por tanto se plantea un mecanismo regresivo de incorporación de ese objeto. Ésta es una forma de identificación que no se da en la normalidad de los neuróticos, sino que se da, justamente, en un nivel como el de la melancolía.

Profundicemos en este punto para, al mismo tiempo, explicar lo que se puede nombrar como “**la melancolía de lo nacional**”. Afirma Freud que la melancolía es la afección que cuenta entre sus efectos “ocasionamientos” más llamativos la pérdida real o afectiva del objeto amado que ha sido ya introyectado por él. Rasgo principal de estos casos es la cruel denigración de sí del yo, unida a una implacable autocrítica y unos amargos reproches. Por los análisis se ha podido averiguar que esta apreciación y estos reproches, en el fondo se aplican al objeto y constituyen la venganza del yo sobre él. La sombra

del objeto ha caído sobre el yo. La introyección del objeto es aquí una evidencia innegable.

Lo que se muestra también de paso es un yo dividido, descompuesto en dos fragmentos, uno de los cuales arroja su furia sobre el otro. Este otro fragmento es el alterado por la introyección, que incluye al objeto perdido. El otro fragmento opera como conciencia moral, como una instancia crítica del yo. En épocas normales este fragmento se le ha contrapuesto críticamente, que se separa del resto del yo y entra en conflicto con él constituyéndose como el “ideal del yo”, al cual se le atribuyen las funciones de la observación de sí, la conciencia moral, la censura onírica y el ejercicio de la principal influencia en la represión.

La melancolía de lo nacional no es más que ese proceso por el cual pasamos de identificarnos en un conjunto de ideas y de actitudes que han sido introyectados por los hombres y que en momentos en que sentimos su pérdida, aunque sólo sea la permanencia física de uno en un territorio determinado, deviene una devaluación del yo que se traduce psicoanalíticamente en los reproches y la venganza del yo sobre el objeto, en este caso, de esa identidad nacional. La devaluación que uno realiza del yo porque estoy fuera de la “Patria” se desarrolla inconscientemente en ese cuestionamiento latente o que a veces se deja manifestar por esa incapacidad de la Patria para retenernos en su seno.

Pero la “melancolía nacional” no se presenta sólo en circunstancias que remiten a una identidad nacional construidas sobre bases prácticas, empíricas o de sentido común, sino también en aquellas que se procesan más teórica o utópicamente. Esto nos arroja a ese “ideal del yo” que sirve de censor o de guía. De censor cuando ese ideal de lo nacional no se ajusta en términos de la vida práctica y nos lo reprochamos, que podría ser el caso de Vasconcelos. De guía cuando ese ideal del yo nacional se transforma en un proyecto que puede concretarse o no. Así, la melancolía remite a un pasado siempre subjetivizado imaginariamente recordado.

El tercer tipo de identificación que plantea Freud es la que se conoce como identificación histérica, o también llamada del rasgo común. Se da aun en el caso de que no haya una ligazón libidinal alguna con el objeto. Esto es lo que permite que cuando nosotros nos encontramos con alguien que no conocemos hallemos en él rasgos, inclusive corporales, que nos hacen recordar algo. A estos rasgos Lacan los llama “rasgos unario” por lo único, por ese recorte que

se hace, que remite al mundo interno del sujeto y hace que establezca una relación con el otro aunque éste no haya verbalizado absolutamente nada. O en Pichón Riviere lo encontramos con el nombre de Tele, que es la capacidad positiva o negativa de poder producir o trabajar o de un sentimiento de malestar con alguien.

Este tipo de identificación es retrabajada por Melanie Klein como identificación proyectiva. Ésta opera a partir de un mecanismo de identificación proyectiva que se traduce por fantasmas del mundo interno en los que los sujetos introducen sus propias personas, en su totalidad o en parte, en el interior del objeto (del otro) para dañarlo, poseerlo y controlarlo. Guarda relación con el mecanismo de proyección, en donde el sujeto pone en el otro partes de él mismo, adjudicándose las al otro y no vivenciándolas como propias esas partes que proyecta.

Evidentemente que la construcción de identificación con lo nacional no tiene una carga libidinal, sino sólo de manera sublimada. De esta forma “lo nacional”, “la Mexicanidad”, es una gran abstracción que abarca un conjunto muy extenso de rasgos en donde es fácil proyectarse en alguno o algunos de ellos. Así, el “mexicano” se constituye como tal desde una multiplicidad de significantes y de referentes.

Pichón Riviere completaría la explicación de la identificación proyectiva “de la Mexicanidad” con el mecanismo de las TRES D, lo depositado, lo depositante y lo depositario. En este sentido siempre se trata de depositar algo, en este caso, en la Mexicanidad. Este mecanismo de depositación circula, a veces por las contradicciones mismas de la realidad, en el plano de lo latente, o bien de manera intencional como en los casos en lo que se identifica lo nacional con alguna mercancía, llámese coca cola o trajes ponchito.

## **2. Narcisismo y nacionalidad**

Ahora bien, otra categoría que nos permite profundizar más en esta problemática es la del narcisismo, que es definida originariamente como la captación amorosa de la imagen que el sujeto tiene de sí. En este sentido, hay dos clases de narcisismo: primario y secundario. El primero está ligado a la identificación primaria, a la identificación que el sujeto tiene con la madre cuando nace. El yo del sujeto se va redefiniendo por esa identificación

otorgándosele un esquema corporal, esto es, una construcción psíquica del sujeto con relación a su cuerpo, que es vivenciado como una superficie. Esta imagen corporal no construye el sujeto solo, sino que él la construye a partir de un otro, de alguien que le da esa sensación del límite que es la madre. La vivencia original del sujeto es que inclusive el pecho de la madre es suyo y que se conforma una unidad total.

Esta relación dual vivida unívocamente tiene que ser cortada; se da entonces el pasaje al narcisismo secundario y a una identificación secundaria con el padre o el portador de la ley. Éstos son los que rompen con esa representación imaginaria aportando un símbolo, una ley. Esto permite la constitución del hijo en un yo que pueda desplazar del objeto materno a otros objetos.

Así, la identidad nacional puede ser constituida vía el narcisismo primario o secundario. La mexicanidad introyectada por la primera vía llevaría a situaciones de xenofobia. La segunda a la construcción de la mexicanidad a partir de grandes y pequeñas diferencias narcisistas; recuperemos en este punto textualmente a Freud: “Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión. En una ocasión me ocupé del fenómeno de que justamente comunidades vecinas, y aun muy próximas en todos los aspectos, se hostilizan y escarnecen: así, españoles y portugueses, alemanes del norte y del sur, ingleses y escoceses, etc. Le di el nombre del Narcisismo de las pequeñas diferencias... Pues bien; ahí se discierne una satisfacción relativamente cómoda e inofensiva de la inclinación agresiva, por cuyo intermedio se facilita la cohesión de los miembros de la comunidad”.<sup>107</sup>

Pero sigamos con Freud en otro texto: *Psicología de las masas y análisis y análisis del yo*,<sup>108</sup> a propósito del narcisismo de las grandes y pequeñas diferencias: “De acuerdo con el testimonio del psicoanálisis, casi toda relación afectiva íntima y prolongada entre dos personas... contiene un sedimento de sentimientos de desautorización y de hostilidad que sólo en virtud de la represión no es percibida. Está menos cubierto en las cofradías... Y esto mismo sucede cuando los hombres se reúnen en unidades mayores. Toda vez que dos familias se alían por matrimonio, cada una se juzga la mejor o la más aristocrática, a expensas de la otra... Pueblos emparentados se repelen... Y

<sup>107</sup>S. Freud. *El malestar en la cultura*. Buenos Aires, Amorrortu, 1990 Cap. v, p3.

<sup>108</sup> S. Freud. “Psicología de las masas y análisis del yo”, en: *Obras completas*, tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1990, p. 96.

cuando las diferencias son mayores, no nos asombra que el resultado sea una aversión difícil de superar; los Galos contra los Germanos, los Arios contra los Semitas, los blancos contra los pueblos de color”. Y agrega más adelante: “En las aversiones y repulsos a extraños con quienes se tiene trato podemos discernir la expresión de un amor de sí, de un narcisismo, que aspira a la autoconservación y se comporta como si toda divergencia respecto de sus plasmaciones individuales implicase una crítica a ellas y una exhortación a remodelarlas”.

De esta manera, la identificación especular plantea la necesidad de la diferenciación a partir de la imagen de uno frente al otro pero haciendo hincapié más en esa imagen de uno, que opera como un espejo, que la del otro.

### **3. La identidad nacional y el saber pedagógico de Vasconcelos**

Metodológicamente se hace necesario en esta parte del trabajo un recorte de la obra de Vasconcelos. Se trata de abordar, sólo en el caso del saber pedagógico, cómo construye él esa identidad nacional. Reconocemos que hay en toda obra de Vasconcelos una preocupación por esta problemática, pero hubiera sido muy extenso trabajarla en esa dimensión para los efectos de este trabajo.

El texto que a nuestro juicio plantea más sistemáticamente el saber pedagógico de Vasconcelos es el titulado *De Robinson a Odiseo*, que fue publicado en España en 1935. Paralelamente encontramos algunos elementos más, tanto en su texto de ética como en las diferentes propuestas de la ley de Vasconcelos para la creación de la Secretaría de Educación Pública.

En Vasconcelos la identidad nacional se traduce en espíritu nacional; en un combate contra la dominación materialista extranjera y contra los herodes locales que son instrumentos del imperialismo internacional. Del narcisismo de las grandes diferencias, en ese combate entre la materia y el espíritu, a ese narcisismo de las pequeñas diferencias con los herodes locales y finalmente el debate entre el empirismo y el clasicismo representado en el propio título del libro *De Robinson a Odiseo*.

Hay que recordar que para 1920 Vasconcelos ya se perfilaba como uno de los hombres que podía impulsar una transformación nacional. Poco a poco se va aclarando que para dar forma a la educación nacional hay que desentenderse de

los intereses partidistas, de las ideas “americanas” y matizar las europeas e hispanas así como establecer la búsqueda de una identidad propia que sirviera de orientación a la educación mexicana.

Pero la matización de las ideas europeas e hispanas no es su neutralización. Se plantea una identificación con ellas, sobre todo ahí donde se coincide en la defensa del espíritu sobre la materia.

Así, en el texto *De Robinson a Odiseo* opone permanentemente a un idealista frente a lo que él considera un materialista. Rousseau es un educador que quiere hacer del niño imagen y semejanza de la naturaleza. Jung, un psicólogo que considera que el niño no es otra cosa que desarrollo de un embrión, y éste consiste en una porción organizada de un plasma general de la especie. Freud es un pensador que considera a los hombres impuros. Dewey, un dogmatizador de la ciencia positiva y que ve a ésta como un sistema que nos asimila a la bestia. Todos ellos como representantes de una cultura empirista y antiespiritualista. Del lado del espiritualismo, Tolstoi, el creyente que puede resucitar a los hombres a partir del ejemplo y de la literatura misma (*Resurrección*); Dante, que es capaz de crear un personaje como Virgilio y del cual según Vasconcelos deberíamos derivar una pedagogía; Herbart, con su plan nacional de enseñanza, el transmisor de la sabiduría; Bergson, etc.

Como se analiza, el tipo de identificaciones que se plantea Vasconcelos parcializa la cultura, sólo recupera aquello que establece esta primacía de lo espiritual sobre la materia. Pero ¿cuál sería la especificidad de esa espiritualidad?, y ¿en torno a qué modelo de identificación se desarrolla?

Respecto a la primera cuestión, es un centrarse en una espiritualidad que se basa en el catolicismo, en la creencia en Dios, en la cultura clásica y en el latinismo. Los dos primeros elementos que aquí citamos quedan expresados cuando Vasconcelos concibe la pedagogía “como experiencia que acompaña a la conciencia, desde el juego infantil, a través de la prueba y el drama, hasta el goce de la iluminación, la revelación y la gracia... Su propósito no podrá dispersarse si recuerda que, al inventar estructuras, prepara nada más el cauce por donde pasará el pensamiento despertando el mundo, convocando a la creación y salvamento de las almas”<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup>José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*. México, Constancia editores. 1952, p. 15.

Catolicismo y protestantismo son irreconciliables. Al identificarse Vasconcelos con el catolicismo, tenía perfecta conciencia de que ése era uno de los rasgos de la identidad nacional que no podía quedar fuera del sistema educativo, pero se le presenta un pequeño problema y era que el Estado Mexicano había determinado que la educación debería tener un carácter laico.

Lo que es sorprendente en Vasconcelos es cómo, independientemente de este obstáculo, asume no sólo la rectoría de la Universidad Nacional y luego la Secretaría de Educación Pública, sino cómo da pequeños rodeos para intentar cumplir los fines que se había planteado. Un ejemplo claro de ello es el mismo lema de la Universidad Nacional: “Por mi raza hablará el espíritu”. La estratagema consistió en usar “la vaga palabra espíritu, que en el lema significa la presencia de Dios, cuyo nombre nos prohíben mencionar dentro del mundo oficial... En suma por espíritu quise indicar lo que hay en el hombre de sobrenatural y es lo único valioso que hay por encima de todo estrecho humanismo, y también, por supuesto, más allá de los problemas económicos que son irrecusables pero nunca alcanzarían a normar un criterio de vida noble y cabal”.<sup>110</sup>

Una actitud de este tipo nos permite aproximarnos con cautela a la segunda cuestión que se planteó. Quizás el modelo de identificación en Vasconcelos tuviera que relacionarse con la hegemonía de las pulsiones de meta inhibida sobre su existencia. Un hombre religioso que se inhibe, que se reprime. Esa sensación de grandeza, ese “sentimiento oceánico” como de algo sin límites, esa sensación religiosa, se deriva en la explicación psicoanalítica del desvalimiento infantil y de la añoranza del padre que aquél despierta, tanto más si se piensa que este último sentimiento no se prolonga en forma simple desde la vida infantil, sino que es conservado duraderamente por la angustia frente al hiperpoder del destino.

Ante este planteamiento son también explicables las resistencias, las “críticas” de Vasconcelos al psicoanálisis. De él señala: “pero lo que resulta verdaderamente diabólico en la posesión freudiana, es el hecho de que pretende cambiar el criterio moral de la raza, con la pretensión de que sólo así se resuelven los complejos originados por los mandamientos de la moral. El remordimiento, o sea el dolor que nos produce estar en pecado... es repudiado por el psicoanálisis en nombre del supuesto derecho de los instintos”.<sup>111</sup>

<sup>110</sup>José Vasconcelos. *En el ocaso de mi vida*. México, La Prensa, 1957.

<sup>111</sup>José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*. Madrid, Constancia, 1952.



Pero recuperemos la problemática original. La identidad nacional se basa, entonces, en Vasconcelos en esta identificación en lo espiritual donde queda subsumida la creencia en Dios y la catolicidad. En su saber pedagógico queda expresada claramente esta idea y asume que el enemigo por vencer es la escuela nueva, que es el protestantismo llevado a la pedagogía. En ella se da ese examen libre del alumno que ha leído tres libros de historia, sobrepuesto a la ciencia del maestro que ha leído toda su vida y hace la comparación con la religión protestante, donde la interpretación del primer pastor que se gana la vida en el púlpito se desentiende de la teología. Para Vasconcelos el papel del profesor es fundamental, es un heredero de conocimientos inmensurables, es la conciencia del civilizado, no del pionero, y parecida a la de Odiseo, que sabe porque ya los abuelos sabían.

La identificación con lo espiritual y con el poder que deviene del saber del profesor no es casual. La autoridad es depositada sólo en aquel que sabe, no en el desigual. La omnisapiencia del espíritu es depositada en el saber del profesor.

Así, toda pedagogía es la puesta en acción de una metafísica, y paralelamente toda construcción de una identidad nacional es la puesta en acción de una espiritualidad.

Analicemos ahora otro de los elementos fundantes de la identidad nacional en Vasconcelos, lo latino. En este concepto lo que hace es identificar de una manera proyectiva la espiritualidad. Sostiene que “el hombre latino es un ser más desarrollado espiritualmente, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva y su ciencia un sistema que ha de abarcar al menor de los detalles o derrumbarse. Querer entonces imponer un método o sistema educativo que sostenga la creación de un temperamento inductivo y que tiene un origen sajón, es condenar este método a un fracaso ridiculizado. Lo latino, entonces, es lo que debe prevalecer en torno a lo cual uno se puede identificar sobre todo porque en el iberoamericano predomina lo mejor de las potencialidades del hombre”.<sup>112</sup> Hay una mística de lo iberoamericano, que Vasconcelos desarrolla más profundamente en otros textos como *La raza cósmica*.

---

<sup>112</sup>José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*. México, Constancia, 1952, p. 28.

Vasconcelos liga a esta problemática un cuarto elemento, que es el de la cultura clásica y lo hace de una manera melancólica e irónica. Plantea que “la llamada escuela libresca es deficiente; pero una escuela que reemplaza al libro con lo útil, condena a la mayoría de la especie a no conocer jamás el mundo de las ideas. La vida al fin y al cabo obliga a las mayorías a usar las manos y enseña a usarlas; pero el uso de los libros únicamente la escuela puede darlo”. Y agrega, “aquí todo mundo inventa o hace que inventa, porque nadie se toma la pena de leer”.<sup>113</sup>

Hay que recuperar el estudio de los clásicos, y la lista se vuelve interminable: Tolstoi, Dante, Homero, Cervantes, Platón, Esquilo, Calderón, Shakespeare, Aristóteles, Yajnavalhia, Moisés. Lo clásico se conforma como el objeto amado que se perdió, que se puede perder o que para la época de los 20 en México nunca se había poseído, transformándose entonces en un ideal del yo, en un ideal de la pedagogía estructurativa y, finalmente, en un ideal de la identidad nacional.

A manera de conclusión, señalaría que la identidad nacional construida por Vasconcelos en su saber pedagógico remite más a la pretensión de plantearse una filosofía de la educación más universal pero que recupere lo que es “intrínseco” de la raza, haciendo de ésta también un ideal y una utopía que termina –con el transcurso del tiempo– con el desencanto propio de toda utopía. En 1956 Vasconcelos se imagina a México en 1980, cuando la fe en la raza ya se ha perdido, “mientras tanto, la raza degenerada de los mestizos de indio y español se halla aniquilada, tal como antes lo fueron los criollos. El indio con su pasividad ancestral, nos sirve sumiso e indiferente y lleva el peso de las tareas manuales, que tanto recuperan a nuestra condición de elegidos”.<sup>114</sup> Se trata tan sólo de un cuento que da cuenta del México de los 80, pero que de paso demuestra el desencanto de su utopía.

---

<sup>113</sup>*Ibid.*, p. 34.

<sup>114</sup>José Vasconcelos. *En el ocaso de mi vida*. México, La Prensa, 1957.

## CONCLUSIONES

Al cerrar este camino la única certeza que se presenta como evidente es que seguramente hay otros mecanismos, otros procesos por descubrir en psicohistoria más reveladores, procesos de más amplia aplicación y que proporcionan explicaciones más terminantes. Lo que sucede es que no se han explotado los vastos recursos de la psicohistoria para rehacer el esquema de la vida psíquica individual proporcionado por el psicoanálisis; por tanto, he querido fijar un principio de explicación independiente apoyado en pruebas históricas, psichistóricas, de las más abundantes.

La experiencia infantil significativa de José Vasconcelos y expuesta en su obra, me permitió reconstruir a partir de sus efectos ulteriores la línea de desarrollo explicativo de este trabajo. Confrontar a Vasconcelos con sus circunstancias históricas permite explicar la historia por medio de los móviles humanos y explicar los móviles humanos mediante la historia, en esto consiste la psicohistoria. Me permitió preguntar, para intentar alguna aventura intelectual en el futuro, ¿cómo hay que proceder en psicohistoria en el plano general, colectivo, en las dimensiones históricas superiores a la de la autobiografía?

Lo que puedo anticipar es que esta manera de abordar la historia comunitaria está anclada en la unidad conceptual del individuo, en la personalidad individual. Por mi parte, he buscado en la historia de México una realidad psíquica que sobrepase a la del individuo en un caso histórico específico, en que semejante realidad haya sido atestiguada colectivamente en su época. Es el caso de la obra abordada en esta tesis.

El sujeto es, entonces, quien le da unidad y origen a sus significaciones, como un paso de coherencia de una realidad que se le presenta en constante movimiento y a la cual, desde su discurso, la clasifica, la ordena y la distribuye para darle una racionalidad de significaciones que puede dar cuenta de lo que se presenta como acontecimientos y como azar. En psicohistoria no se trata en absoluto de sustituir las investigaciones objetivas por la empatía, por la intuición; se trata de investigar la realidad subjetiva de los sujetos históricos, de su sentido interior, arrojándose adentro, sumergiéndose adentro, pero sólo con conocimiento de causa objetiva, plena y total. Entonces, lo que encontramos debe verificarse completamente no sólo en los hechos por toda la línea, incluso los hechos desconocidos antes (y esto es todo lo que se puede exigir de un método científico, cualquiera que sea), sino que debe verificarse además

subjetivamente en todos los que se lancen a esto y se interroguen sobre el sentido interno de la materia examinada.

Al igual que la psicohistoria, el análisis del discurso autobiográfico de José Vasconcelos me permitió plantear esta relación entre el interior y el exterior de los sujetos, entre el discurso desde el deseo, entendido psicodinámicamente, con las ideologías de la época; entre el discurso “hacia abajo” de *las profundidades del inconsciente* y el discurso “hacia arriba” de *la experiencia social que se nos impone*.

En resumen, el discurso es concatenación de significantes que, carentes de sentido en sí mismos, producen sentido al articularse; pero el discurso no se despliega al margen de los sujetos, son los soportes, portadores de un discurso cuyas condiciones de enunciación desconocen, disociados en todos los casos de la verdad que funda aquello que dicen; pero producto, al fin y al cabo, de un conjunto de múltiples determinaciones de carácter social, lo que implica una noción del sujeto, una noción de significación, los límites de la enunciación (¿qué puede ser dicho o no?, ¿de qué posición ideológica es lo que plantea un discurso? Y una posición que indicaría que todo discurso se ubica en una lucha ideológica, en un conflicto de clases y de teorías.

La revisión de los discursos de Vasconcelos se hicieron fundamentalmente desde una construcción autobiográfica. En ellos se encuentran desglosados más detenidamente y sin tantas mediaciones sus “bases epistemológicas” que los vuelven posibles y creíbles ante los demás y ante sí mismo. **Además, es interesante explicar cómo el propio discurso autobiográfico se traduce en un principio organizador de una cultura y de una sociedad en movimiento.** Hay, por lo tanto, un orden subjetivo que la representa desde la primera persona. Normalmente, en un discurso historiográfico lo que da a cada uno el poder de hablar, nadie lo habla. En el discurso autobiográfico se invierte. Se escribe desde donde se configura la posibilidad de elaborar el discurso

En el discurso autobiográfico, sobre todo en el de Vasconcelos, se pretende “repolitizar”. Por ello se entiende: “rearticular su aparato técnico en su interior y en función de los campos de fuerzas que producen operaciones y discursos. Esta tarea es por excelencia historiadora. La historiografía siempre ha permanecido en la frontera del discurso y de la fuerza, como una guerra entre el sentido y la violencia.

Philippe Lejeune mostró que el género autobiográfico descansa en última instancia no sobre el texto mismo, sino sobre la coincidencia entre el autor nombrado por el texto y su lugar social efectivo. Tesis generalizable: la acreditación del autor por su lugar histórico genera la autorización del texto por su referente. Aquí se abre la diferencia entre la llamada historia oficial, ubicando a Vasconcelos en el Partenón de los conservadores durante un largo periodo y la reivindicación del mismo, y luego de otros historiadores en una imagen contradictoria entre la espiritualidad y la razón práctica del momento histórico.

Para analizar la coincidencia entre el autor nombrado por el texto y su lugar social efectivo base el trabajo de tesis en una perspectiva de carácter psicosocial, esto es, tener como punto de partida en el análisis de la configuración del discurso educativo de Vasconcelos en el que se encuentra totalmente implicado con los procesos sociales, con los valores y la cultura familiar: su subjetividad está en juego cotidianamente con relación a ellos y a las formas en que interactúa. Esta perspectiva permitió explicar el origen y desarrollo de las relaciones sociales en Vasconcelos y sus influencias en los procesos educativos escolarizados, así como las contradicciones, complementaciones, colaboraciones, resistencias y reproducciones que se producen entre la escuela, la familia y el entorno histórico y sociocultural, con el propósito de valorar el papel que tienen en los procesos de desarrollo, aprendizaje y configuración de la personalidad del individuo.

Un elemento central en la constitución de la personalidad de Vasconcelos remite al orden de lo religioso. Las representaciones religiosas no son decantaciones de la experiencia ni resultados finales del pensar, *“son ilusiones, cumplimientos de los deseos más antiguos, más intensos, más urgentes de la humanidad, el secreto de esa fuerza es la fuerza de estos deseos”*; pero su punto de partida es cierto sentimiento de abandono, de ausencia, y que para el caso de Vasconcelos en sus primeros años y de su entorno familiar se cristaliza de manera significativa en el sistemático cambio de lugar de trabajo del padre.

Así, la religiosidad de Vasconcelos se enmarca no sólo en propia psicodinámica del sujeto con su inmediato entorno familiar, sino también en un contexto económico, político y social más amplio. El imaginario social permea al sujeto, que a la vez lo reproduce, lo recrea y lo subvierte, o como lo expondría Lacan: *“En lo que se refiere a la integración individual de las formas de objetivación ella es el resultado de un proceso dialéctico que hace surgir toda nueva forma de los conflictos de lo precedente con lo real. En este*

*proceso, es necesario reconocer el carácter que especifica al orden humano, es decir la subversión de toda rigidez instintiva, de las surgen las formas fundamentales, plenas de variación infinitas de la Cultura”.*

Por ello en la tesis se hizo necesario “trabajar” con la presencia profunda, inconsciente, por siempre inalterable, de un “bloque psíquico” en el que se fusionan la familia y la sociedad. Vasconcelos se preguntaba “¿qué hay de común entre el jovenzuelo que se quedaba absorto ante las fachadas de los palacios citadinos y éste que soy ahora incapaz de reconstruirme en lo que fui? Los mismos afectos que parecen determinar modalidades perennes, se descargan de su vehemencia y fluyen con lo que pasó... Me es más fácil recordar lo que era mi madre entonces, que lo que fui yo mismo. ¿Acaso porque era persona ella y yo todavía un conato?”

Así, cuando me pregunté ¿por qué Vasconcelos actuó educativamente de esta manera y no de otra?, la respuesta tuvo la posibilidad de estar previamente elaborada y justificada. El contexto de justificación, la racionalización del ejercicio del poder en las prácticas educativas impulsadas por Vasconcelos, explican en parte la posible respuesta. El pasado sobrevive al presente, inclusive al propio futuro y se convierte en algunos casos en un obstáculo para poder transformar o mejorar la calidad de la educación.

En este sentido concluía que el ejercicio del actopoder educativo es similar a un sueño, en donde aquellos elementos significativos del contexto histórico y sociocultural, así como de la novela familiar y escolar, se condensan y expresan en la gestión y acción educativa pública. Cuántos recortes, delimitaciones, figuraciones establecen quienes toman las decisiones en el ámbito educativo. En el ejercicio del poder cotidiano se sintetiza la novela escolar, incluso más allá de aquella racionalidad que se supone ordena los conocimientos, valores, habilidades y formas de sentir y de expresar en la política educativa de un país.

Trabajar la implicación de Vasconcelos en sus saberes, sentires y haceres posibilitó que el análisis de la configuración de su discurso educativo pueda realizarse con mayor objetividad incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad en la construcción del mismo.

Una tendencia en Vasconcelos es esa identificación entre religiosidad y sentido ético de lo bueno y lo malo, que pasa también por un sentido de legitimidad. Esta tendencia le permite realizar alianzas o romperlas en diferentes momentos

de su vida; por ejemplo, la concepción de legalidad en torno a la cual se identificó con el grupo de la Convención de Aguascalientes, parece remitirnos al sentido de que la legitimidad trasciende tanto las formas particulares de la justicia como los avatares del consenso. En este caso, sólo el grupo de la Convención de Aguascalientes posee el saber, el pueblo o las diferentes fracciones revolucionarias no saben lo que quieren. Saber lo que se quiere no le corresponde, requiere la mediación del Estado legítimo o autorrevestido de legitimidad.

Es en esta misma coyuntura donde se va delineando lo que él puede hacer dentro de lo posible. Es una experiencia para Vasconcelos en la que va delimitando las posibilidades “reales” de concretar un proyecto educativo y de nación; así, el manifiesto de la Convención es una forma de ordenamiento que intenta instituir una ruptura entre lo que se puede y lo que no se puede hacer y, por otra parte, lo que no es deseable ni obligatorio. Civilismo y militarismo se confrontan como lo deseable y no deseable. Así también, a la hora de lanzar el Manifiesto a la Nación se actúa con una estrategia político militar que suponía la adhesión de la mayor parte de las fuerzas revolucionarias al proyecto que contenía dicho documento.

Creo también importante señalar como conclusión que para Vasconcelos la unidad nacional, la, con una alusión solamente en términos velados a que esta comunidad nacional no era realizable más que a condición de eliminar a los autores de la división. Vasconcelos no logró la adhesión de las fuerzas políticas actuantes mediante su proyecto de nación.

Otro elemento importante es el planteamiento de Vasconcelos en torno a la federalización de la educación como una fórmula que permitiría al país salir del caos y de la confusión, terminar con la corrupción y dejar a un lado los privilegios derivados de una municipalización en donde se imponen los cacicazgos y las fuerzas locales. Finalmente, la propuesta de Vasconcelos colaborará con la necesidad de terminar con la fragmentación que un país vive en un proceso revolucionario. Casi al igual que en Francia, se configura como un deseo la unidad nacional y la educación como proyecto y como aparato de Estado, que le permite acceder a todos los rincones del país y consolidar la identidad entre la revolución y un nuevo concepto de unidad nacional.

En términos de la formación de maestros, Vasconcelos se identifica plenamente con una pedagogía que reivindica una imagen del maestro que demuestra su

autoridad moral y académica frente a los alumnos. Es una imagen que le permite pensar la necesidad de formación de los profesores desde muy diversos ámbitos. Las estrategias variarán desde la edición de una revista, la publicación de los clásicos, la forma como organiza la propia secretaría, los mismos mecanismos para hacer de los ciudadanos maestros, etc.

Con Vasconcelos se afirmaba una voluntad política para redefinir los objetivos del sistema educativo nacional y de la función de la escuela, dentro de una sociedad que supuestamente evolucionaba hacia una mayor justicia. De hecho, la formación de los docentes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que puedan tomarse en este campo tienden a tener consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo, y fundamentalmente sobre la acción educativa del profesor en servicio.

Estas decisiones son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de educación que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas que actúan en su momento. Vasconcelos tiene presente la necesidad de impulsar un proyecto educativo que responde a su imaginario y a sus necesidades políticas.

Vasconcelos se proponía, a largo plazo, la desaparición pura y simple de los "normalistas" para dar paso a los "técnicos". Esta eliminación futura parecía tanto más injusta cuanto que, desde hacía mucho tiempo, los maestros habían manifestado su convicción, en el campo pedagógico, de que era necesaria una reforma urgente de los métodos normalmente utilizados en las aulas.

En su filosofía de la educación, Vasconcelos refleja el espiritualismo que coincide con las posiciones adoptadas por Antonio Caso en la misma época. Para Caso, como para Vasconcelos, la educación es el arte de los filósofos. La ley suprema es el respeto a la personalidad del educando. El alma humana es irreductible, independiente, única; la escuela no debe deformarla, sino informarla. En resumen, el espiritualismo era su móvil político y tenía su explicación íntima en el fondo de su ser; el proyecto educativo era para él un medio, un medio que tenía su sentido y su resonancia en él y en su público.



En Vasconcelos la identidad nacional se traduce en espíritu nacional; en un combate contra la dominación materialista extranjera y contra los herodes locales que son instrumentos del imperialismo internacional. Del narcisismo de las grandes diferencias, en ese combate entre la materia y el espíritu, a ese narcisismo de las pequeñas diferencias con los herodes locales y finalmente el debate entre el empirismo y el clasicismo representado en el propio título del libro *De Robinson a Odiseo*. La identidad nacional se basa en Vasconcelos, entonces en esta identificación en lo espiritual donde queda subsumida la creencia en Dios y la catolicidad.

En su saber pedagógico queda expresada claramente esta idea y asume que el enemigo por vencer es la escuela nueva, que es el protestantismo llevado a la pedagogía. En ella se da ese examen libre del alumno que ha leído tres libros de historia, sobrepuesto a la ciencia del maestro que ha leído toda su vida y hace la comparación con la religión protestante, donde la interpretación del primer pastor que se gana la vida en el púlpito se desentiende de la teología. Para Vasconcelos el papel del profesor es fundamental, es un heredero de conocimientos inmensurables, es la conciencia del civilizado, no del pionero y parecida a la de Odiseo, que sabe porque ya los abuelos sabían.

A manera de conclusión, señalaría que la identidad nacional construida por Vasconcelos en su saber pedagógico remite más a la pretensión de plantearse una filosofía de la educación más universal, pero que recupere lo que es “intrínseco” de la raza, haciendo de ésta también un ideal y una utopía, que termina con el transcurso del tiempo con el desencanto propio de toda utopía.

Finalmente señalaré que a partir de este trabajo, me propongo dedicarme por algún tiempo al estudio de ciertas ideas modernas muy en boga (no citaré más que una: la idea de un influjo del pasado sobre el presente) para preguntarme desde la psichistoria ¿por qué, exactamente, se piensa de este modo? Algo surgirá de esto.

## BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. México, FCE, Buenos Aires, 1980.

AGUILAR, Alonso. *Capitalismo, mercado interno y acumulación de capital*. México, Nuestro Tiempo, 1976.

AGUIRRE Beltrán, Mario y Valentina Canton. *Revista El Maestro (1921-1923.) Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*. México, ICEM, 1997.

BINION, Rudolph. *Introducción a la psicohistoria*. México, FCE, 1986.

BERMEJO Barrera, J. *Psicoanálisis del conocimiento histórico*. Madrid, Akal, 1983.

CASTORIADIS, L' *Institution imaginaire de la société*. París, Seuil, 1975 trad. castellana: *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1983

—. *El movimiento obrero*. Barcelona, Tusquets, 1983.

COPLESTON, F. *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel, 1983.

DE CERTEAU, Michel. *La toma de la palabra*. México, UIA, 1998.

—. *Historia y psicoanálisis*. México, UIA, 1995.

DELAHANTY, Guillermo. *Géneros, corrientes, personalidades...* y Anne Frank: *Días de tumba o viaje hacia la muerte*. Apuntes, México, UAM Xochimilco, 1987.

—. *Psicoanálisis y marxismo*. México, Plaza y Valdez-UAM, 1987.

DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1984.

ECO, Umberto. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen, 1982

FAGES, Jean Baptiste. *Para comprender a Lacan*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.

FELL, Claude. *Los años del águila*. México, UNAM, 1990

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*. México, Paidós educador, 1990.

FOUCAULT. *El orden del discurso*. México, Ediciones Populares (Col. Archivo de Filosofía No. 4.)

—. *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona, Cuadernos Anagrama, 1987

—. *Theatrum philosophicum*. Barcelona, Cuadernos Anagrama, 1987

—. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1989.

—. *El discurso del poder*. México, Folios, 1984.

—. “La gobernabilidad”, en: *Espacios de poder*. Barcelona, La piqueta, 1991

FREUD, Sigmund. “El porvenir de una ilusión”, en: *Obras completas*, tomo XXI. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

—. “Psicología de masas y análisis del yo”, en: *Obras completas*, tomo XVIII. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

—. “El malestar en la cultura”, en: *Obras completas*, tomo XXI. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

FROBEL *La nueva división internacional del trabajo* México, Siglo XXI, 1987.

GERBER, Daniel. *Los cuatro discursos y la educación*. Edit. Mimeo, UNAM, 1987

- DEVEREUX, George, *Etnopsicoanálisis complementarista*. Amorrortu, Buenos Aires, 1985.
- . *De la ansiedad al método*. México, Siglo XXI, 1987.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. Nueva York, MacMillan, Co., 1938.
- . *Libertad y cultura*. México, UTEHA, 1965.
- . *La fuerza de la idea democrática*. México, UTEHA, 1965.
- KORMAN, Víctor. *Teoría de la identificación y psicosis*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- LACAN, J. *Estudio sobre la institución familiar*. Buenos Aires, Editor 904, 1977.
- LAPASSADE, G. y René Lourau. *Claves de la sociología*. Barcelona, Laia, 1981.
- LAPALANCHE, P. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor, 1990.
- LOURAU, René. *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
- . *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación*. U. de Guadalajara, 1989.
- LOZANO, Claudio. *La escolarización*. Barcelona, Montesinos, 1987.
- LLINAS Álvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*. México, UNAM, 1979.
- MENDEL., Gerard “*La sociedad no es una familia*”. México, Paidós, 1996.
- PECHEUX, Michel. “Remontémonos de Foucault a Spinoza”, en : *El discurso político*. México, Nueva Imagen, 1980.
- NIETZSCHE, Federico. *Aurora*. Madrid, Alianza Editorial, 1980.

—. *El eterno retorno*. Madrid, Alianza Editorial, 1980.

QUERRIEN, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Barcelona, La Piqueta, 1989.

RODRÍGUEZ Nabot, Joaquín. *Comunicación*. Edic. Mimeo Taigo clase No. 11. Primer año. Dic. 4, 1985.

SIERRA, Justo. "Evolución política del pueblo mexicano", en: *Obras Completas*, tomo XII, UNAM, 1948,.

VILLEGAS, Abelardo. *La filosofía de lo mexicano*. México, UNAM.

## BIBLIOGRAFÍA DE JOSÉ VASCONCELOS

*Historia del pensamiento filosófico*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1937, p. 518.

*La flama*. Compañía Editorial Continental, México, 1959, p. 496.

*Todología*. México, Juan Pablo, 1952, p. 252.

*Cartas políticas de José Vasconcelos*. México, Editora Librera, 1959, p. 314.

*Discursos, 1920-1950*. Imprenta Manuel León Sánchez.

*Don Evaristo Madero*. México, Impresiones Modernas, 1958, p. 344.

*Tratado de metafísica*. México, México Joven, 1929, p. 364.

*Bolivarismo y Moroísmo*. Santiago de Chile, Ercilla, 1934, p. 208.

*De Robinson a Odiseo*. México, Constancia, 1952, p. 263.

*Estética*. México, Botas, 1936, p. 765.

*Breve historia de México*. México, Botas, 1937, p. 634.

- Simón Bolívar*. México, Botas, 1939, p. 167.
- La raza cósmica*. París, Agencia mundial de librería, 1925, p. 296.
- El proconsulado*. México, Botas, 1939, p. 780.
- Ulises criollo*. México, Botas, 1935, p. 532.
- La tormenta*. México, Botas, 1936, p. 587.
- El desastre*. México, Botas, 1938, p. 819.
- Manual de filosofía*. México, Botas, 1940, p. 368.
- Los robachicos*. México, Botas, 1946, p. 114.
- Pesimismo alegre*. Madrid, Aguilar, 1931, p. 236.
- El realismo científico*. México, FCE, 1934, p. 170.
- Indología*. París, Agencia Mundial de librería, 1927, p. 229
- Qué es la revolución*. México, Botas, 1937, p. 302.
- Hernán Cortés*. México, Ediciones Xóchitl, 1941, p. 182.
- Temas contemporáneos*. México, Navarro, 1956, p.181

## **BIBLIOGRAFÍA EN TORNO A JOSÉ VASCONCELOS**

- ALBA, Pedro de. *Trayectoria de la Secretaría de Educación Pública. De Justo Sierra a Vasconcelos*. México, SEP, 1944. 32 p. BN.
- BAR-LEWAN Multstock, Itzhac. *José Vasconcelos, vida y obra*. Prólogo de Salvador Azuela. México, Editora Intercontinental, 1965, 236 p. BCM.

BASAVE, Agustín. *La filosofía de José Vasconcelos. (El hombre y su sistema)*. 2a. ed., México, Diana, 1973, 511 p. BCM.

BLANCO, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. México, FCE, 1979.

CARDENAS Noriega, Joaquín. *José Vasconcelos 1882-1932. Educador, político y profeta*. México, Océano, 1982.

RIVAS Mercado, Antonieta. "La campaña de Vasconcelos" en *Obras completas*. México, SEP, 1987. (Lecturas Mexicanas núm. 93).

CLINE, Howard Francis. *México: Revolution to evolution*. Nueva York y Londres, Oxford University Press, 1963. 375 p. BCM.

*Diario de los debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. XXIX Legislatura, año 1, t. 1, viernes 22 de octubre de 1920. p. 24-30 HN.

GUISA y Azevedo, Jesús. *Me lo dijo Vasconcelos*. México, Polis, 1965. 199 p. BCEE.

KAY Vaughon, Marg. *Estado, clases sociales y educación en México*. México, SEP-CFE, 1982.

LLINAS Álvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*. México, UNAM, 1979.

MONROY Rivera, Óscar. *México y su vivencia dramática en el pensamiento vasconcelista*. México, B. Acosta-Amic, 1972. 133 p. BCM.

OBREGÓN, Álvaro. *Proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal*. Presentado por el Ejecutivo de la Unión a la XXIX Legislatura. México, Universidad Nacional, 1920, 65 p. BH.

PACHECO, Mario. *El mexicano según José Vasconcelos*. Folleto de divulgación, México, Centro de Estudios Educativos, diciembre 15 de 1967, núm. 12. 34 p. BCEE.

PUGH, William Howard. *Jose Vasconcelos y el despertar del México moderno*. Trad. de Pedro Vázquez Cisneros. México, Jus, 1958. 76 p. (Figuras y Episodios de la Historia de México, No. 60) B. CIS-INAH.

RIVAS Mercado, Antonieta. "La campaña de Vasconcelos", en: *Obras Completas*. México, SEP, 1987 (Lecturas Mexicanas No. 93).

ROMANELL, Patrick. *La formación de la mentalidad mexicana. Panorama actual de la filosofía en México*. Trad. de Edmundo O'Gorman. Presentación de José Gaos. México, El Colegio de México, 1954, 238 p. BCM.

SHIRIUN, John. *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*. México, Siglo XXI, 1982, p. 244.

SHVAKSKY Gaj, Rebeca. *José Vasconcelos, educador y biógrafo de su tiempo*. Tesis para obtener el título de licenciado en historia. México, UNAM, 1967, 219 p. BCM.

VILLA, Luis. *Vasconcelos, pensador y educador mexicano*. México, Folleto de divulgación del Centro de Estudios Educativos, enero 15 de 1968. No. 1, 28 p. BCM.

VILLEGAS, Abelardo. *La filosofía de lo mexicano*. México, UNAM, 1979.

YÁÑEZ Ramirez, Ma. de los Ángeles. *Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: ideas en política educativa*. México, El Colegio de México, 1971, 205 p. (tesis). BCM.