



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

UNIDAD AJUSCO

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA ACTIVA DE JOHN DEWEY -CCIÓN,  
EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO- EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE  
MOISÉS SÁENZ EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SUS INICIOS Y EN  
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA EN LA ACTUALIDAD.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Por

*Yanet Rojas Rivera*

Asesora: *Diana Gloria Contreras Gallegos*

México, D.F., diciembre de 2010.

*La verdad no es el premio al renunciamento sino corona de la abundancia. Y está  
derramada sobre todas las cosas. Pero se recoge y se atesora en los libros, en donde  
resplandece de su propia luz para los ojos del que lee.*

**ROSARIO CASTELLANOS**

## *Dedicatoria*

*Pese a que la vida nos ha llevado por caminos separados, este trabajo se los dedico a ustedes. Mi familia.*

*En ESPECIAL a mi madre, la persona que más admiro y respeto. Gracias por abrir tus alas y dejarme volar, sé que fue una decisión difícil, pero esa es la acción más noble... permitir que fuera responsable de mi vida y de mi destino.*

*También dedico esta tesis a mis hermanos: MAGDALENO, ISRAEL Y MARCO ANTONIO, son lo mejor que la vida me ha dado, estoy orgullosa de cada uno de ustedes.*

*A mis tías: Aurelia y Benita por abrir la puerta de su casa y tratarme como una hija más en su familia, por todos los consejos y por acercar a Dios a mi vida.*

*Papá quiero dedicarte este trabajo porque es tu logro, por apoyarme siempre y sobretodo por estar al pendiente de mi.*

*A mis hermanas: SILVIA, MA. DE LA LUZ Y BERENICE porque son mi fortaleza, una luz en los momentos más difíciles, mis amigas y mis cómplices.*

*A los que considero mi segunda familia: mis amig@s.*

## *Agradecimientos*

*A Diana, mi asesora, por sus valiosas sugerencias, su tiempo dedicado y sobretodo por apoyar este trabajo.*

*A mis maestr@s de toda la vida...*

*+ A mi abuelo...*

*“Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable”.*

*JOHN DEWEY*

*“Hágasele VIVIR [al alumno] la física sintiendo sus leyes en todas partes: en el cielo que mira, en el aire que lo rodea, en la luz que lo ilumina, en los alimentos que toma, en los objetos que maneja, en las máquinas que lo transportan, en las instalaciones del salón de clase, [...]”.*

*MOISÉS SÁENZ*

## Índice General

Introducción

### CAPÍTULO I

#### BREVE ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE JOHN DEWEY

1.1 Semblanza de John Dewey.....	21
1.2 El ideal de sociedad de John Dewey: un acercamiento histórico.....	23
1.3 La postura filosófica de John Dewey.....	28
1.3.1 ¿Pragmatismo o instrumentalismo pragmático?.....	31
1.4 Pensamiento, pensamiento reflexivo o pauta de la investigación.....	34
1.4.1 El concepto de acción de John Dewey.....	40
1.4.2 El concepto de experiencia de John Dewey.....	44
1.4.3 Un acercamiento al concepto de conocimiento de John Dewey.....	49
1.4.3.1 Conocimiento científico.....	53
1.4.4 Acción, experiencia y conocimiento.....	51
1.4.5 La relación entre la acción reflexiva, experiencia reflexiva y conocimiento reflexivo.....	55
1.5 John Dewey y la distinción entre la educación tradicional y la educación nueva o activa: Ideal de la educación.....	57
1.5.1 Aportes de Dewey: distinción entre la educación tradicional y la educación nueva .....	58
1.5.2 Importancia de la escuela.....	61
1.5.3 Relación maestro–alumno.....	6
1.5.4 Características de los contenidos .....	63
Conclusiones del capítulo	

CAPÍTULO II  
UNA APROXIMACIÓN A ALGUNOS DE LOS COMPROMISOS  
EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE MOISÉS SÁENZ

2.1 Semblanza de Moisés Sáenz.....	68
2.2 Contexto histórico en que surgió la educación secundaria en México....	70
2.3 Contexto educativo.....	73
2.4 Un acercamiento al concepto de educación de Moisés Sáenz.....	77
2.5 Origen de la educación secundaria en México.....	80
2.5.1 La infraestructura.....	86
2.5.2 El tipo de alumno.....	87
2.5.3 La formación de maestros.....	88
2.5.4 Plan y programas de estudio .....	90
2.6 La finalidad de la educación secundaria en México.....	92
2.7 La influencia del pensamiento de John Dewey en la educación secundaria mexicana propuesta por Moisés Sáenz .....	99
Conclusiones del capítulo	

CAPÍTULO III  
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA HOY EN DÍA: UNA REVISIÓN  
CRÍTICA

3.1 La globalización y la posmodernidad.....	114
3.2 La globalización en México.....	126
3.3 La racionalidad instrumental.....	130
3.4 La educación que se desarrolla en México en la era de la globalización.....	133
3.5 Antecedentes de la escuela secundaria técnica en México.....	138
3.6 La educación secundaria técnica: algunos acercamientos.....	144
3.7 La educación secundaria técnica en la actualidad.....	149

3.8 La educación secundaria técnica: ¿productiva y eficiente?.....	155
3.9 La educación secundaria técnica ¿competitiva o promueve un conocimiento?.....	157
Conclusiones del capítulo	

Conclusiones generales

Bibliografía y fuentes documentales

Anexos



## **Introducción**

En la última fase de mi formación, en la carrera en Pedagogía, realicé en coordinación con algunas compañeras, un proyecto de intervención bajo la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP) en la Escuela Secundaria Diurna N° 178 “Madame Curie”. Elaboramos un diagnóstico producto de entrevistas, cuestionarios y observaciones, lo que proporcionó la estructura para plantear un problema con el objeto de diseñar y ejecutar un proyecto de intervención en esta institución. Sin embargo, considero que el proyecto careció de una estructura y de un fundamento teórico sólido. Por ello, revisé la historia de la educación secundaria con el objeto de conocer por qué dicho nivel existe, cuál era su ideal para formar a los alumnos y bajo qué enfoque o en qué teoría se fundamentó.

Todo lo anterior, me llevó a revisar algunos documentos e incluso tesis, no obstante, la investigación comenzó a cobrar mayor importancia al averiguar que muy poco se menciona de la influencia de John Dewey en el modelo de educación secundaria que Moisés Sáenz estructuró en nuestro país. Además, se desconoce, actualmente, que los fundamentos de la educación secundaria propuestos por Sáenz recayeron en el modelo de educación secundaria técnica, por ello, mi interés en revisar el tema en cuestión.

En la actualidad, en la educación básica en México se han desarrollado reformas en los planes y programas de estudio, su principal premisa radica en mejorar la calidad de la educación en cada uno de sus niveles; cabe señalar que se han ejecutado bajo condiciones económicas y políticas que demanda el mercado mundial, es decir, responden a una política educativa de corte empresarial.

En el sexenio 2000-2006 se gestaron reformas que buscaron, lo que por muchos años se ha tratado de llevar a cabo: articular la educación básica en sus tres niveles, con el objetivo de hacer eficaz y eficiente la educación, así como mejorar la

calidad de la misma, ya que el desempeño en las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas en México, ponen en tela de juicio las formas de enseñanza-aprendizaje de esos niveles educativos.

En el año 2004, la educación preescolar se estableció como obligatoria. Se estructuró el plan de estudio en 50 competencias,<sup>1</sup> organizadas en 6 campos formativos, (exploración y conocimiento del mundo, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, expresión y apreciación artística, desarrollo personal y social y, desarrollo físico y salud) dichas competencias tienen como objetivo ser desarrolladas por los alumnos en el transcurso de su estancia en el preescolar, sin embargo, difieren del discurso oficial al no articularse con los niveles subsiguientes. En el caso de la primaria<sup>2</sup> se ejecutó, a decir de sus precursores, un programa innovador llamado *Enciclomedia* con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en los grados de quinto y sexto año que según ellos responde a las necesidades de la vida actual globalizada; a pesar de esto, dista de poder articularse tanto en el nivel precedente como en el siguiente.

Finalmente, en educación secundaria se aprobó la “Reforma Integral”. Marcelino Guerra menciona que sólo se atendieron aspectos curriculares en dicha reforma, pues su finalidad fue: “[...] formar jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al

---

<sup>1</sup> El *Programa de Educación Preescolar* (PEP) 2004, define: “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. 22.

<sup>2</sup> La educación primaria, en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, no se desarrolló una reforma curricular de la forma como se realizó en el preescolar y la secundaria, aunque uno de los compromisos, fue el diseño y consolidación del programa *enciclomedia*. Por otro lado, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y, particularmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, tiene como principal propósito articular la primaria con los niveles adyacentes, por lo que en el año 2009 y con el fin de lograr la articulación, la educación primaria se encuentra en el proceso de definir el Plan y los programas de estudio, de acuerdo con las competencias que ya se manejan en los niveles educativos contiguos puesto que son el hilo conductor para definir los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que se pretende que los niños desarrollen en estos ciclos educativos. Para mayor profundidad sobre el tema, sugiero revisen la siguiente página electrónica <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

mundo, por lo que se requiere fortalecer la educación secundaria atendiendo aspectos como: cobertura, permanencia, calidad, equidad y articulación”.<sup>3</sup>

A pesar de sus objetivos, la Reforma no ha sido suficiente para atender los diversos problemas que enfrenta este nivel, ya que es difícil su estructuración porque opera en distintas modalidades: secundaria general, secundaria técnica, secundaria abierta, telesecundaria y secundaria comunitaria.<sup>4</sup> La estructura de cada una, de acuerdo con Margarita Zorrilla,<sup>5</sup> requiere de conocer y valorar los problemas que enfrentan, así como el desarrollo y las transformaciones que se han ejecutado desde su creación, por lo que es necesario revisar la concepción original de cada modalidad, así como reconocer porqué hoy en día no es viable hacer afirmaciones generales sobre ellas.

A la educación secundaria se le considera la “caja negra” del sistema educativo mexicano, porque carece de investigaciones y, por lo tanto, se desconocen varios de los problemas que enfrenta dicho nivel en cada una de sus modalidades; además, repercute en las decisiones que apuntan las nuevas políticas educativas, ya que suelen estar ajenas a las especificidades de cada modalidad. Sandoval alude a que: “en la secundaria se reflejan de manera particular muchos de los problemas atinentes al nivel anterior, como es el deterioro de la calidad educativa, la desigualdad en la educación impartida, la ineficiencia, la falta de contenidos de aprendizaje significativos y el bajo aprovechamiento, entre los más señalados”.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> César Navarro Gallegos, coord. *La mala educación en tiempos de la derecha, política y proyectos educativos en el gobierno de Vicente Fox* (México: Porrúa, 2005) 36.

<sup>4</sup> Las secundarias comunitarias fueron creadas en el año 2003 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y su estructura curricular es parecida al modelo de telesecundaria.

<sup>5</sup> Para mayor profundidad sobre el tema, consultar a Margarita Zorrilla Fierro. *et. al. Orientaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad en las Entidades Federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria* (México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2005).

<sup>6</sup> Etelvina Sandoval Flores. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes* (México: Plaza y Valdés-UPN, 2000) 84.

Particularmente, la educación secundaria técnica desde su creación en el año de 1959<sup>7</sup> ha experimentado cambios que distan de su concepción original, tal como lo muestra el acuerdo No. 97, artículo 3º, fracción II en donde menciona que se debe “inducir y capacitar al educando en el conocimiento y aplicación de las técnicas de una actividad tecnológica que le permita incorporarse de manera inmediata a una actividad productiva”.<sup>8</sup> De acuerdo con esto, Navarro explica: “el conocimiento en la era del libre mercado se vincula directamente con sus aplicaciones tecnológicas, y adquiere valor porque sirve para optimizar la rentabilidad de cualquier proceso o de cualquier producto, a la vez que reduce al mínimo los costos”.<sup>9</sup> Se busca adiestrar al educando en un proceso en donde la “acción”, la “experiencia” y el “conocimiento” son desplazados por la eficiencia y la productividad.

La educación secundaria técnica es una modalidad que, desde su creación, busca dar alternativa a los estudiantes en el área laboral, no obstante, en el año 2006 se enfrentó a una reforma que no atendió problemas propios de ella como la falta de impulso y preparación completa en las diversas actividades tecnológicas que ofrece, disponer de un currículo pertinente que no sólo reconozca la adquisición de competencias básicas (en comprensión lectora y matemática, de la forma como la Reforma propone) sino reconocer y reflexionar acerca de su fundamento teórico-pedagógico, acerca de sus fines, de sus programas y de su impacto en el área laboral.

Por ello, pretendo profundizar y comprender la educación secundaria y, particularmente, la educación secundaria técnica desde la estructura epistemológica-pedagógica, considero que es necesario analizar éste para explicar algunas de sus

---

<sup>7</sup> La secundaria técnica tiene su antecedente desde los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), aunque es el año 1959 cuando oficialmente se constituye como una modalidad de la secundaria diurna, en el apartado 3.5 *Antecedentes de la escuela secundaria técnica en México* del capítulo tres de esta investigación, se profundiza más en el tema.

<sup>8</sup> Acuerdo número 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 3 de diciembre de 1982).

<sup>9</sup> César Navarro Gallegos. *La mala educación en tiempos de la derecha. Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (México: Porrúa, UPN, 2005) 35.

problemáticas y conocer a fondo en que se fundamentó en el momento de su creación y cuál es la causa de que actualmente no conserve estos ideales.

En síntesis, considero que es necesario reflexionar no sólo desde la pedagogía, sino también desde la filosofía, puesto que quizá es el referente que puede ayudar a explicar el modelo de educación secundaria que creo Moisés Sáenz a partir de la influencia de la filosofía deweyniana. Todo lo anterior, abre la pauta para comprender porqué la educación secundaria técnica podría o no conservar algunos rasgos de la propuesta de Dewey en el contexto actual de la sociedad capitalista globalizada.

Con base en lo anterior, el planteamiento del problema es el siguiente:

Es probable que en el contexto contemporáneo de un capitalismo globalizado y de una racionalidad instrumental imperante, los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento” desarrollados por John Dewey, que fueron retomados por Moisés Sáenz para la propuesta de educación secundaria en sus inicios y que después recayeron en la educación secundaria técnica, probablemente han perdido su sentido original. Si esto es así, entonces ¿hasta qué punto esto ha sucedido y cuáles son los factores que explican esta transformación? Por ello, la estructura de la investigación consistirá en demostrar, lo anterior, de manera argumentativa.

Los objetivos que intentaré desarrollar a lo largo de la investigación son los siguientes:

- Conocer las principales ideas pedagógicas de John Dewey y de Moisés Sáenz, así como el modelo educativo de la educación secundaria técnica en México.
- Identificar los elementos de la propuesta pedagógica de John Dewey que fueron retomadas por Moisés Sáenz.

- Reconocer las aportaciones que aún siguen vigentes de Moisés Sáenz sobre la educación secundaria técnica en la actualidad, asimismo, identificar cuáles son los rasgos que han desaparecido y explicar el por qué de esto.

De acuerdo con los objetivos planteados, la hipótesis de la investigación es la siguiente: la acción, la experiencia y el conocimiento, conceptos desarrollados por John Dewey y llevadas a cabo en México por Moisés Sáenz en la educación secundaria; en la actualidad no conservan su sentido original en el modelo educativo de la educación secundaria técnica en nuestro país capitalista globalizado del siglo XXI.

Las teorías o corrientes pedagógicas han cambiado o se han modificado; por ejemplo, la propuesta educativa de John Dewey ha sido objeto de crítica por algunos autores, sin embargo, Moisés Sáenz en la década de los veinte del siglo XX, retomó en gran medida, las bases filosóficas y epistemológicas para estructurar el modelo educativo de educación secundaria en nuestro país, pero en el transcurso de los años ha sufrido cambios a causa de las necesidades que han aquejado a México. Además, se desconoce que algunas de las premisas que propuso Sáenz en la educación secundaria fueron retomadas en el año de 1958<sup>10</sup> en la educación secundaria técnica. Por lo tanto, no se sabe hasta qué punto se han alterado o trastocado los argumentos centrales de John Dewey *acción, experiencia y conocimiento* de su filosofía pragmática en el modelo educativo de educación secundaria técnica en la actualidad.

En el inicio del siglo XXI, México experimentó cambios que marcaron históricamente sucesos relevantes; como la derrota de un partido con setenta y un años en el poder, mediante las elecciones que se gestaron en el año 2000, por lo que tuvo que ceder a un partido de oposición el poder Ejecutivo; la consolidación de

---

<sup>10</sup> Es en éste año cuando surge el programa piloto para estructurar la educación secundaria técnica, sin embargo, comienza oficialmente sus funciones en el año siguiente.

tratados comerciales impulsados a finales del siglo XX y la estructuración de nuevos planes de estudio para los niveles de preescolar y secundaria, por mencionar los más significativos en el aspecto político, económico y educativo, respectivamente.

En la actualidad, en el terreno educativo se conoce una amplia gama de teorías y corrientes pedagógicas que aluden a diversos asuntos relacionados con la educación, propuestas que dan alternativas diferentes a problemáticas relacionadas con este tema.

Sin embargo, existen otras razones más objetivas que justifican mi elección de este tema. En primer lugar, no existen abundantes fuentes que hablen en específico de la influencia de John Dewey sobre la propuesta en educación secundaria que Moisés Sáenz desarrolló en México; además, el primero fue uno de los teóricos y filósofos que contribuyó a la revolución del campo educativo en diversas partes del mundo, a través de una propuesta que sirvió de base para el movimiento pedagógico conocido como *Escuela Nueva o Activa*. Mientras que Sáenz influyó en el desarrollo de la educación indígena y en la fundación de la educación secundaria misma que persigue en alguna de sus premisas, al ofrecer a los alumnos una formación para el área laboral.

Por otro lado, la metodología que utilizaré para el desarrollo de este trabajo será descriptiva, Best dice: “el proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, además implica clasificación, análisis e interpretación”.<sup>11</sup>

Mientras tanto, Carr, alude a que: “los enfoques interpretativos de la investigación educativa insisten en que su contenido principal no consiste en

---

<sup>11</sup> John W. Best. *Cómo investigar en educación* (Madrid: Morata, 1974) 91.

construir teorías científicas que puedan probarse en forma experimental, sino en construir descripciones interpretativas que recojan la inteligibilidad y la coherencia de la acción social, revelando el significado que tiene para quien la lleva a cabo”.<sup>12</sup> Por lo tanto, la investigación del presente trabajo es de naturaleza teórica y los instrumentos para desarrollarla girarán en realizar lecturas sistemáticas e individuales, después, las organizaré en fichas de trabajo para realizar un análisis crítico de lo leído de cada autor.

Las fuentes que revisaré serán aquellas obras más importantes de Dewey y de Sáenz, al mismo tiempo, me propongo sistematizar y analizar las principales premisas de los autores en relación con los objetivos planteados anteriormente.

Este trabajo de investigación, de alguna manera, satisface mi anhelo de profundizar en la estructura pedagógica y epistemológica de la educación secundaria técnica en México, así como comprender hasta qué punto la crisis de la modernidad afecta y deforma los argumentos centrales de la teoría de John Dewey.

Para concluir, considero necesario ofrecer un acercamiento acerca del concepto *teoría pedagógica*, término que utilizaré a lo largo de los capítulos uno y dos. Hablar de ella, engloba una serie de cuestionamientos para intentar definirla, puesto que algunos autores describen a la pedagogía como ciencia de la educación o ciencias de la educación. Además, existe un debate abierto en relación a su científicidad, así como de su objeto de estudio.

Dewey caracterizó a la pedagogía como ciencia de la educación, en tanto que al llamarla “ciencia” no utiliza el término de manera rígida, pues no propone métodos rigurosos para definirla de la manera como lo hacen las ciencias exactas. El filósofo define a la ciencia como:

---

<sup>12</sup> Wilfred Carr. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (Madrid: Morata, 2002) 106.



[...] la inteligencia organizada, colectiva y cooperativa. Noción que se vincula a lo que se llama, [...] ‘temperamento científico’. Dicho temperamento científico es cauto, experimental y gradual, no cree conocer toda la verdad ni que todo su conocimiento sea verdadero; acepta el supuesto de que tarde o temprano toda teoría necesita ser reajustada y para que así ocurra son precisas la libertad de investigación y de argumentación.<sup>13</sup>

La teoría pedagógica, desde la postura de John Dewey, no sólo retoma a la teoría sino que busca el fundamento en la realidad, en la práctica, por ello, el autor elimina el dualismo teoría-práctica.

En concreto, la teoría pedagógica define los fines de la educación, los medios para que esto pueda llevarse a cabo los proporciona la psicología de la educación, la didáctica, la sociología de la educación, la economía de la educación, entre otras ciencias. En concreto Dewey dice que: “la ciencia de la educación no genera conocimientos científicos propios, sino que apela a los elaborados por otras ciencias, llámese éstas ciencias sociales o de la educación”.<sup>14</sup> Por lo tanto, la filosofía y en concreto la epistemología son centrales para la pedagogía pues establecen la pauta para realizar una reflexión crítica sobre los procesos de conocimiento en los sistemas educativos.

La relación de la teoría pedagógica con los capítulos uno y dos de la presente investigación, es que cuando la pedagogía reflexiona sobre la teoría en la práctica retoma no sólo a la filosofía, sino también a la epistemológica para realizar tal reflexión, por ello la relevancia de los conceptos “acción”, “experiencia” y “conocimiento”.

El trabajo está conformado por tres bloques que se interrelacionan entre sí. El primero de ellos, se refiere a un *breve acercamiento a algunos supuestos*

---

<sup>13</sup> Alba, Alicia de, coord. *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación* (México: UNAM, 1996) 89.

<sup>14</sup> *Ibid.* 97.

*epistemológicos de la teoría pedagógica de John Dewey.* En general, se expone un análisis propiamente filosófico y epistemológico del trabajo desarrollado por el filósofo estadounidense a partir de sus obras más representativas, puesto que ofrece la pauta para los siguientes capítulos. El análisis gira alrededor de los conceptos de “acción” “experiencia” y “conocimiento”, aunque también se recuperan otros temas como la postura filosófica del autor, la diferencia entre el pragmatismo y el instrumentalismo pragmático; así como el pensamiento, el pensamiento reflexivo y la pauta de la investigación; el apartado finaliza con una distinción a partir de Dewey entre la educación tradicional versus educación nueva.

En el capítulo dos, *una aproximación a algunos de los compromisos epistemológicos de la teoría pedagógica de Moisés Sáenz*, se expone de manera general el contexto socio-histórico y educativo de la sociedad mexicana de los años veinte del siglo pasado, todo esto es el referente para entender la estructura bajo el cual fue creado el modelo de educación secundaria en nuestro país, a partir de su organización interna, es decir, de la infraestructura, de la formación de maestros y del tipo de alumno que pretendió formar, así como de su finalidad a partir del Plan y los programas de estudio. La importancia de este capítulo, radica en el análisis pedagógico de algunos de los programas a partir de los tres conceptos centrales que en capítulo anterior fueron abordados.

El último capítulo, *la educación secundaria técnica hoy en día: una revisión crítica*, inicia con una caracterización de la globalización y la posmodernidad a nivel mundial, así como las repercusiones en México; de igual forma, se expone un breve recorrido histórico de la educación técnica en nuestro país. El eje central del capítulo es recuperar el trabajo desarrollado en los dos primeros capítulos y explicar argumentativamente de por qué el sistema capitalista actual trastoca el fundamento filosófico del modelo de educación secundaria técnica a partir de la racionalidad instrumental que hoy día impera en dicho modo de producción.

El presente trabajo de investigación sólo ofrece una estructura teórica para reflexionar sobre la situación actual de la educación secundaria técnica en relación con los postulados epistemológicos que aún pudieran conservar de la propuesta educativa que estructuró Moisés Sáenz en relación al fundamento deweyniano. Por lo tanto, las indagaciones y conclusiones que aquí me propongo ofrecer, tienen como objeto contribuir a estructurar investigaciones ulteriores sobre la situación actual que vive, desde la práctica, la educación secundaria técnica.

# CAPÍTULO I

## BREVE ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE JOHN DEWEY

A manera de preámbulo, tengo la intención de realizar en el siguiente capítulo un acercamiento en torno al pensamiento del filósofo John Dewey, considerado como uno de los más destacados representantes de la filosofía no sólo estadounidense, sino mundial del siglo XX, por su extensa contribución en el área filosófica, ética, social, psicológica, política y educativa. Además, el instrumentalismo pragmático del filósofo abre un nuevo panorama para concebir el mundo, la naturaleza, la sociedad y el hombre.

El objetivo principal del presente capítulo consiste en analizar las aportaciones filosófico-epistemológico de John Dewey, bajo tres conceptos fundamentales – *experiencia, acción y conocimiento*- en tanto que éstos proporcionan la estructura necesaria para comprender el pensamiento pedagógico deweyniano, ubicado en el conocido movimiento de la *escuela nueva o activa*.

Por lo tanto, analizar las aportaciones pedagógicas de John Dewey implicó reflexionar, en primera instancia, sobre la postura filosófica de la cual parte, es decir, ¿cómo caracterizó su teoría?, ¿cómo validó sus conceptos y desde qué enfoque?, ¿cuál es su postura con respecto a la noción de educación, así como frente al concepto de conocimiento, de experiencia y de acción? y de este modo, comprender su pensamiento filosófico y pedagógico, a través de los conceptos anteriores porque constituyen la columna vertebral de los siguientes capítulos de la investigación.

La investigación es totalmente teórica. Para llevar a cabo el análisis de los conceptos, en primer lugar, realicé lecturas de las principales obras del autor, posteriormente elaboré fichas de trabajo de lo leído y las organicé de acuerdo con

cada concepto; finalmente, intenté explicar por separado los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”, para después integrarlos bajo la noción del pensamiento reflexivo o pauta de la investigación; pues ésta ofrece la estructura para explicar epistemológicamente cómo se construye el conocimiento de tipo reflexivo a través de la participación conjunta de la experiencia reflexiva y la acción reflexiva.

Este capítulo está organizado en dos apartados; el primero, inicia con una breve semblanza intelectual del autor; así como un acercamiento acerca del ideal de sociedad que pretendió Dewey en contraste con la sociedad que vivió; también caractericé a la filosofía y al instrumentalismo pragmático a partir de los argumentos que el propio filósofo propuso; al finalizar el capítulo ofrezco una distinción entre la educación tradicional y la educación activa o nueva.

De manera particular abordo el concepto de pensamiento y el pensamiento reflexivo, así como la relación que el mismo Dewey propone con la pauta de la investigación. Todo esto para intentar explicar las nociones centrales que son: “experiencia”, “acción” y “conocimiento” y el vínculo entre éstos. A continuación presentaré la semblanza del autor.

## **1.1 Semblanza de John Dewey**

La formación de John Dewey no sólo fue de filósofo, sino también psicólogo<sup>15</sup> y pedagogo (1859-1952). Al graduarse en la Universidad de Vermont trabajó en Pensilvania como catedrático. En 1882 realizó su posgrado en Baltimore, en la Universidad de Johns Hopkins. Su formación filosófica se inició en la filosofía griega.

---

<sup>15</sup> Son dos las publicaciones más reconocidas en este campo. La primera es un artículo titulado *The reflex arc concept in Psychology* (1896), de acuerdo con Sáenz dicho escrito “cuestiona la concepción dualista todavía presente en la concepción de *acto reflejo*, al separar el estímulo y la respuesta, los cuales a su juicio [de John Dewey], serían actos correlativos y contemporáneos que se determinan mutuamente”. Sáenz Obregón, Javier. Introducción a la edición española. *Experiencia y Educación*. Por John Dewey. (Madrid: Biblioteca Nueva; 2004) 23. La segunda publicación, se especializa en la Psicología Social, *Human Nature and Conduct* (1922) en la que analiza los hábitos y los instintos en la naturaleza del yo.

Asimismo, se interesó por el idealismo absoluto de Hegel, aunque años más tarde intentó erradicar su postura porque se dio cuenta que los postulados ontológicos<sup>16</sup> podían explicarse en términos naturales, por medio de la psicología y la biología; realizó un estudio extenso en el cual, observó y analizó la naturaleza humana; para ello, se inspiró en los trabajos de William James y de Charles Darwin. Años más tarde, se interesó por el trabajo de Emmanuel Kant y para conseguir el doctorado en filosofía realizó una tesis titulada *The psychology of Kant*.

En 1894 trabajó en la Universidad de Chicago donde, por primera vez, puso a prueba sus ideas. Creó la *Escuela Laboratorio*, también llamada *Escuela Dewey* en el año de 1896; este proyecto es, sin duda, un acontecimiento importante y trascendental para la pedagogía, principalmente porque los programas de estudio fueron elaborados y adaptados en los distintos niveles educativos por científicos y profesores de dicha universidad, cuyo interés radicó en una educación apoyada en fundamentos científicos, psicológicos y sociales de corte deweyniano.

Entre sus obras de tipo social, las más conocidas fueron su interés por fomentar la igualdad de la mujer y el derecho al voto, además promovió el sindicalismo docente entre sus colegas. Participó en la fundación de la *unión de maestros*<sup>17</sup> con el lema: *educación para la democracia y democracia en la acción*. Para el año de 1904 se instaló en la Universidad de Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación en 1929.

---

<sup>16</sup> Aristóteles fue el primero en caracterizar la ontología como la Filosofía Primera, no obstante, en el transcurso de los años se le llamó Metafísica. Ferrater establece dos diferencias: la primera es considerar a la ontología como metafísica general, estudio del ser como ser. La segunda es la ontología como metafísica especial, en la que se estudia el alma, Dios, lo infinito o no material. Aunque otros autores como Husserl la caracterizan como formal y material. Para mayor profundidad del concepto, revisar José Ferrater Mora. *Diccionario de Filosofía*. Vol. 3, 3ª ed. (Madrid: Alianza, 1981) 2421-2427.

<sup>17</sup> *Teachers Union*

Por otro lado, el nacimiento de John Dewey coincide con la publicación del libro *El origen de las especies*<sup>18</sup> publicado por Charles Darwin. Es importante subrayar que retomó la postura evolucionista del mencionado autor, por lo tanto, a los fundamentos filosóficos de Dewey se le atribuyen dicho corte. En 1865 se publicó el libro *Las leyes de la herencia*<sup>19</sup> de Gregor Mendel. Ambos trabajos son importantes para el filósofo, porque contribuyeron en el desarrollo de la ciencia y el conocimiento de aquella época.

De forma general, he hecho referencia sobre la vida intelectual del filósofo estadounidense, sin embargo, antes de analizar los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”, considero conveniente caracterizar la noción de sociedad, así como la relación con el ideal de democracia. Ambos conceptos son de gran importancia porque ofrecen la estructura de un ambiente social óptimo para la propuesta pedagógica y epistemológica deweyniana. Además, es importante distinguir hasta qué punto los acontecimientos históricos que vivió tanto en su país, Estado Unidos de Norteamérica, como en el mundo influyeron en el desarrollo de sus ideas.

## **1.2 El ideal de sociedad de John Dewey: un acercamiento histórico**

El pensamiento de John Dewey recibió una influencia teórica de Darwin, Hegel, Kant y James. El filósofo consideró que su teoría estaba profundamente preocupada por la explicación de la experiencia para la construcción del conocimiento, por lo tanto, su pensamiento filosófico no estaba al margen de los acontecimientos políticos y económicos de la sociedad en que vivió y que de alguna manera contribuyeron para desarrollar algunos conceptos en relación con el ideal

---

<sup>18</sup> Con su publicación, Darwin (1809-1882) es un *parte aguas* dentro de la historia de la ciencia y la biología, pues sus argumentos sobre la selección natural y la evolución de las especies se opusieron drásticamente a la ideología de su época, principalmente al creacionismo.

<sup>19</sup> Mendel (1822-1884) describió las leyes que rigen la herencia genética por medio de experimentos que llevó a cabo con plantas de guisantes, sin embargo, su trabajo fue valorado hasta 1900.

social que buscaba. Por ello, la filosofía social de John Dewey realizó fuertes críticas al modo de producción capitalista, socialista<sup>20</sup> y comunista<sup>21</sup> que por aquellos años prevalecía en algunos países.

En concreto, John Dewey era consciente de que la sociedad en la que vivía se movía y regía alrededor del aspecto monetario, incluso los grandes cambios económicos que sufrió su país, son un claro ejemplo. La transición de la distribución de la economía en granjas y ciudades pequeñas que se consolidaron y se transformaron en grandes metrópolis y fábricas. La producción se estructuró a gran escala, por lo que Estados Unidos de Norteamérica transitó al final del siglo XIX y se consolidó en el siglo XX como una potencia mundial; uno de los factores que ayudaron, fue el progreso en los descubrimientos científicos<sup>22</sup> y tecnológicos, por consiguiente, dicho país fue un modelo –económico, político, educativo y social- a nivel mundial.

El filósofo consideró que el capitalismo, como modo de producción, no parte de una política social en beneficio de la población, principalmente porque no se interesa por los problemas de tipo social; por lo tanto, se gestaron en esa época conflictos por la lucha y el monopolio del poder entre pequeños grupos opresores hacia la clase más desfavorecida. Por esta razón, John Dewey admitió que tanto la Primera como la Segunda Guerra Mundial, respondieron a un monopolio de intereses. En el caso de la Primera Gran Guerra los beneficiados fueron los que

---

<sup>20</sup> Dewey caracterizó el socialismo de Rusia o la URSS como un movimiento, cabe destacar que no fue un fiel partidario, aunque llegó a simpatizar principalmente en la crítica que realiza dicho modo de producción hacia los males que acarrea el capitalismo en la sociedad.

<sup>21</sup> Desde la perspectiva de John Dewey, el movimiento comunista era menos viable para la sociedad porque “hizo de la conquista del poder político un fetiche, aparentemente en nombre de una clase, pero en realidad en beneficio de un grupo dictatorial de ‘revolucionarios profesionales’.” Sidney Hook, *John Dewey, semblanza intelectual* (Barcelona: Paidós, 2000) 119.

<sup>22</sup> Dewey fue un gran partidario de la ciencia y del método científico; sin embargo, se opuso radicalmente al uso de los avances científicos en el modo de producción capitalista, puesto que no constituían los medios para apoyar y abolir los problemas sociales al beneficiarse sólo un grupo selecto y la milicia.



proclamaron el tratado de Versalles,<sup>23</sup> mientras que la culminación de la Segunda Guerra con las bombas atómicas estadounidenses en Hiroshima y Nagasaki provocaron no sólo muertos, mutaciones genéticas y daños ambientales irreparables, sino un gran dominio político y económico sobre los países vencidos.

Ahora bien, ¿cómo caracterizó Dewey la sociedad? Para él, una sociedad se constituye de pequeños y grandes grupos con un número determinado de códigos bajo los cuales se rigen; el primer tipo de grupo se conforma por un club social, de amigos, de compañeros de juego; estos grupos tienen como rasgo común la interacción estrecha entre sus miembros. Los grupos más complejos están constituidos por religiosos, políticos, sindicatos obreros, entre otros. En general, cada grupo se conforma de acuerdo con las aspiraciones que tienen en común. John Dewey dice al respecto “el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias”.<sup>24</sup> Por lo tanto, la sociedad de su época y también la que hoy se vive no es homogénea, ya que entre sus entrañas existe la diversidad y heterogeneidad, con características y necesidades propias que surgen del propio ambiente social.

En palabras del filósofo estadounidense, “una sociedad progresiva considera valiosa las variaciones individuales porque encuentra en ella los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática<sup>25</sup> deba, de acuerdo con su ideal,

---

<sup>23</sup> El Presidente Woodrow Wilson antes de entrar a la contienda conocía perfectamente que la Gran Guerra beneficiaría política y económicamente a Estados Unidos. Por ello, la paz impuesta en el tratado de Versalles colocó no sólo a Wilson sino a Lloyd George de la Gran Bretaña y a Georges Clemenceau de Francia, como los constructores del sistema internacional de la posguerra. Para profundizar sobre el tema, revisen el siguiente texto: Lorenzo Meyer, *México y el mundo: historia de sus relaciones exteriores*, Tomo VI (México: Senado de la Republica, 1991)

<sup>24</sup> John Dewey. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* Tr. Lorenzo Luzuriaga (Madrid: Morata, 1995) 26.

<sup>25</sup> El concepto de democracia, de acuerdo con John Dewey, no es como se conoce actualmente, sobre el derecho al voto o sobre el ejercicio de las garantías individuales que puede ofrecer una Carta Magna. Para el filósofo era un ideal moral que no debía permitir una autoridad ajena o externa a la comunidad o sociedad, en tanto que la define como “un modo de vida personal que se debe incorporar concretamente a las prácticas cotidianas [...] lo que Dewey recalca es la cultura y la

permitir la libertad individual<sup>26</sup> y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas”.<sup>27</sup> Las variaciones individuales deben permitir, según Dewey, acuerdos y diferencias, en tanto que los problemas sociales no se conviertan en conflictos de intereses, porque de lo contrario se volvería a una sociedad arbitraria, conformista y autoritaria. Dewey las describe como aquellas que son propias y diferentes entre un hombre y otro, pues su percepción del mundo varía, de acuerdo con su contexto en el que cada uno está inmerso, es decir, no pretende estandarizar a la sociedad, porque no habría un progreso social, ya que es en las variaciones individuales donde surgen los debates, el consenso y los acuerdos.

Ahora bien, para Dewey el fin social se enfoca en satisfacer ciertas necesidades y se elige a través de un consenso entre los habitantes de la comunidad social; por ello, el autor “no considera una buena sociedad a una sociedad planificada a la que se le imponen desde arriba unos fines fijos y determinados, sino más bien a aquella sociedad que está ‘continuamente planificándose’ y en la que se presta tanta atención a la preservación y extensión de las libertades civiles y culturales como a incrementar la producción de normas”.<sup>28</sup>

El ideal social de John Dewey, no partió de la idea de que la lucha de clases es el medio para llegar a un nuevo orden social, ni tampoco desplazar una autoridad por otra. De la forma como Stanlin lo llevó a cabo en la URSS bajo la bandera socialista. Para Dewey fue importante sustituir cualquier modo de dominio –llámese socialista, comunista, capitalista o anarquista- por una autoridad del método científico, porque creyó que era el medio más idóneo para resolver conflictos sociales, puesto que, los intereses de clase son abolidos. En esencia, la naturaleza del método científico se caracteriza de la siguiente manera:

---

práctica de la democracia en la vida de todos los días”. Richard Bernstein. *Perfiles filosóficos, ensayos a la manera pragmática*. Tr. Mur Ubasart (México: Siglo XXI, 1991) 298.

<sup>26</sup> Dewey caracterizó a la libertad individual como esencialmente interna, puesto que lo relaciona con el pensar que es inherente en cada persona.

<sup>27</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 257.

<sup>28</sup> Sidney Hook, *op. cit.* 117.

1. La investigación permite una completa libertad a los individuos sin importar raza, religión o nacionalidad.
2. La investigación se inicia de un plan o hipótesis que debe estar en función de una política social, sometida a prueba.
3. Al concluir la investigación, se logran acuerdos, a través de un conjunto de conclusiones comunes consensuadas.
4. Las conclusiones son la base para desarrollar futuras investigaciones, por consiguiente, la misma sociedad estará en un proceso de reconstrucción.
5. La educación y la enseñanza son el mejor modelo de vida comunitaria para ensayar una sociedad democrática, porque la escuela es una institución social.

Aunque el ideal de sociedad y de democracia que propone John Dewey, y de acuerdo con el propio Bernstein, *‘es todavía la tarea que tenemos por delante’* pues aún se tiene que trabajar en la reconstrucción y en el experimentar hasta que la libertad de expresión, el consenso y el debate público sean acuerdos verdaderamente llevados a cabo en la práctica de una sociedad. Incluso Dewey alude a que: “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de sus diferentes formas de vida asociada”.<sup>29</sup>

Para ello, Dewey propone que toda política social debe someterse a prueba como un plan o hipótesis, incluso enfatiza en construir una democracia experimental y experimentadora, porque considera que “la tarea de la democracia es por siempre la creación de una experiencia más libre y más humana en la que todos participemos

---

<sup>29</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 91.

y en la que todos contribuyamos”.<sup>30</sup> El medio más viable para llevarla a la práctica, de acuerdo con el filósofo, es la educación.<sup>31</sup>

De manera general, estos fueron algunos hechos históricos que influyeron en el pensamiento de John Dewey, principalmente sobre su ideal de sociedad; pues en la que él vivió, se constituyó por un naciente capitalismo, motivo por el cual, las condiciones no fueron las más idóneas para llevar a la práctica su arquetipo de sociedad.

Después de revisar *grosso modo* el ideal social deweyniano, considero que es fundamental conocer su pensamiento filosófico; por ello, el siguiente apartado se centra en revisar el concepto de filosofía para, posteriormente, comprender el instrumentalismo pragmático.

### **1.3 La postura filosófica de John Dewey**

El objetivo del siguiente apartado es conocer la postura filosófica de Dewey, pues considero que es fundamental para explicar, en los siguientes capítulos, la relación de su trabajo para crear la educación secundaria que Moisés Sáenz estructuró en nuestro país.

Etimológicamente, la filosofía se define como “amor a la sabiduría<sup>32</sup>”. Dewey establece una distinción entre teorías y corrientes filosóficas que ofrecen explicaciones acerca de los fenómenos o hechos que rodean (o han rodeado en determinada época) al ser humano “van del espiritualismo al materialismo, del absolutismo al fenomenismo relativista, del trascendentalismo al positivismo, del

---

<sup>30</sup> Citado por Richard Bernstein, *op.cit.* 299.

<sup>31</sup> El concepto de Educación, lo abordo a detalle en el apartado 1.5 de este capítulo.

<sup>32</sup> De acuerdo con Dewey, el término se refiere a la naturaleza finita y temporal del hombre, el sabio o el filósofo, busca las explicaciones del mundo y la naturaleza con base en acontecimientos de la vida, a través de condiciones reales. Mientras aquellos que se basan en el culto y el dogma se oponen a la sabiduría, porque buscan la explicación del mundo en relación con lo eterno e infinito.

racionalismo al sensualismo, del idealismo al realismo, del subjetivismo al objetivismo vulgar, del realismo platónico al nominalismo”.<sup>33</sup> Aunque estas distintas teorías o corrientes filosóficas se contradicen y se oponen entre sí, en cuanto a la forma de caracterizar el mundo natural y social; comparten una condición en común y es que todas buscan los fundamentos necesarios y suficientes para validar su postura.

Las corrientes filosóficas mencionadas han buscado resolver y proporcionar una explicación de los conceptos, tales como la relación entre espíritu y materia, individuo y sociedad, cuerpo y alma, teoría y conocimiento, sujeto y objeto, materia y espíritu. Sin embargo, John Dewey consideró pertinente para su teoría, disolver dichos dualismos, porque de lo contrario, la filosofía no podría ofrecer explicaciones contrastables con el mundo natural y social.

En un principio, el hombre buscó en la filosofía, la certeza para explicar lo que no comprendía. La filosofía primera indagó los fundamentos de fenómenos poco entendidos, adjudicó la existencia del mundo a un ser supremo; bajo esta lógica, las justificaciones que proporcionó llevaron a los hombres hacia el camino de lo seguro, es decir, hacia la certeza. Por ello, Dewey afirma que el hombre teme por naturaleza lo desconocido y, por ese temor, buscó la seguridad del entorno que lo rodea y en la cual vive, pues “no fue el temor a los dioses lo que creo a los dioses”<sup>34</sup> sino el temor de lo inexplicable de la naturaleza.

Con la filosofía primera<sup>35</sup> se caracterizó y aceptó los hechos y fenómenos que existen en el entorno, su explicación estableció que el conocimiento se encuentra

---

<sup>33</sup> John Dewey. *La experiencia y la naturaleza*. Tr. José Gaos (México: Fondo de Cultura Económica, 1948) 44.

<sup>34</sup> *Ibid.* 41.

<sup>35</sup> En el apartado 1.1 ofrecí una explicación entre Filosofía Primera o metafísica y ontología. Aunque, Ferrater establece que “la *prima philosophia* (o *philosophia prima*) es la filosofía realmente primera, porque es como la raíz de todos los demás conocimientos”. José Ferrater, v. 3. *op.cit.* 2568.

dominado por personas o esencias divinas, con esto, los hombres trataron de llenar el vacío acerca de la certeza y la verdad que buscaban sobre el mundo.

Por otra parte, la filosofía griega y moderna sostienen que el hombre es racional y que puede descubrir el conocimiento para comprender la naturaleza y la realidad, en tanto que es capaz de juzgar y así rechazar o aprobar una hipótesis, a través de explicaciones fundadas en la razón. Incluso, los griegos rechazaron la idea de que el conocimiento está dado y se adquiere a través de un ser supremo. Al respecto, Dewey dice que el hombre debe buscar el fundamento mediante lo racional y lo experimental, es decir, partir de experiencias pasadas para explicar los hechos y fenómenos que ocurren en el entorno.

Dewey fue consciente de que la historia de la filosofía sólo se había centrado en la búsqueda de la verdad final y absoluta. Concluyó que era un fracaso seguir por ese camino y creyó pertinente eliminar las dicotomías o dualismos entre cuerpo y alma, sujeto y objeto, espíritu y materia, individuo y sociedad y, teoría y práctica. Con base en lo anterior, la indagación filosófica de John Dewey se centró en esclarecer los problemas de la práctica humana. Incluso “caracterizaba a la filosofía como la ‘crítica de las críticas’, y la crítica era ‘el juicio discriminante y la evaluación cuidadosa’”.<sup>36</sup>

De este modo, Dewey estableció que “la filosofía consiste en pensar lo que lo conocido exige de nosotros, lo que la actitud de respuesta exige. Es una idea de lo que es posible, no el registro de un hecho cumplido. De aquí que sea hipotética como todo pensar [...]; su valor no está en proporcionar soluciones (lo cual sólo puede conseguirse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas”.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Richard Bernstein, *op. cit.* 300.

<sup>37</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 274.

El papel de la filosofía, para Dewey, consistió en realizar investigaciones para proporcionar explicaciones (sobre problemas que se presentan en el mundo) fundadas en la razón, es decir, buscar una verdad verificada a través de la investigación experimental y no buscar verdades universales o eternas, ya que no existen. La verdad, de la cual parte Dewey, es aquella que ofrece respuesta sobre condiciones reales que se contrastan a través de la experiencia.

Después de esbozar y diferenciar de forma general, la noción de filosofía, desde el punto de vista deweyniano, es importante para la presente investigación revisar una parte de su teoría filosófica y, a su vez, entender cuál es su postura y desde dónde se origina, para ofrecer los argumentos que realiza en relación con la construcción del *conocimiento* mediante el concepto de *experiencia* y de *acción*. Dichas nociones las desarrollaré más adelante, puesto que las retomaré en el siguiente capítulo para explicar cómo Moisés Sáenz los empleó para validar y fundamentar la creación de la educación secundaria en México.

### **1.3.1 ¿Pragmatismo o instrumentalismo pragmático?**

En el apartado anterior, realicé un acercamiento en torno al concepto de filosofía. Ahora bien, el presente inciso se centrará en caracterizar de manera general la corriente filosófica pragmatista, desde la óptica deweyniana.

Cabe aclarar que el propósito del presente subtema no tiene la finalidad de discutir si el pragmatismo es una corriente, una teoría o una escuela filosófica; no obstante, considero pertinente destacar algunos de los argumentos centrales de esta posición filosófica para poder abordar el concepto de “instrumentalismo pragmático” que fue como John Dewey caracterizó su propio trabajo filosófico.

Aunque existen varias tendencias amparadas bajo el *pragmatismo*, el que retomé para la presente investigación, es el que nace en Estados Unidos de

Norteamérica hacia finales del siglo XIX, fundado por el lógico Charles Sanders Peirce y por el psicólogo William James; aunque a John Dewey y a George Herbert Mead se les consideró como otros representantes de dicho movimiento.

El pragmatismo, según se refiere William James “se deriva de la palabra griega pragma, que quiere decir ‘acción’, de la que vienen nuestras palabras ‘práctica’ y ‘práctico’”.<sup>38</sup> Dicha filosofía rechaza la existencia de verdades absolutas, en tanto que sostiene que las ideas son provisionales y están sujetas a modificación bajo la luz de investigaciones futuras. Para los pragmatistas, la verdad debe ser medida de acuerdo con el éxito que se tenga en la práctica.

Es importante señalar que el pragmatismo nunca pretendió ser una escuela filosófica; motivo por el cual, recibió fuertes críticas e incluso se le cuestionó la nula existencia de tesis o puntos en que concordaran los pragmatistas. Sin embargo, lo que sí existe es un cierto parecido en sus preceptos, un ejemplo de ello, es que parten de hechos y, en consecuencia, la verdad está en función de experiencias útiles.

Cada obra de los pragmatistas arriba señalados, al explorarlas “[...] lo que se percibe es más bien una pluralidad de proyectos intelectuales autónomos, aunque al mismo tiempo congruentes entre sí”.<sup>39</sup> Por esta razón, según explica Faerna, se consideró un movimiento filosófico precario y sin sustento, lo que originó que al paso del tiempo se diluyera en otras corrientes filosóficas; como la filosofía analítica, el operacionismo, la filosofía de la inmanencia, el biologismo epistemológico, por citar algunos.

Ahora bien, el argumento del pragmatismo es que el pensamiento establece la pauta para que surja la acción reflexiva, razonada, útil y dirigida, sobre un suceso, es

---

<sup>38</sup> William James. *Pragmatismo* (Argentina: Aguilar, 1975) 53.

<sup>39</sup> Ángel Manuel Faerna. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento* (Madrid: Siglo XXI, 1996) 1.



decir, no inicia de nociones y argumentos abstractos, sino más bien, acaece de un hecho y de la experiencia previa; en consecuencia, da lugar para que se establezca la estructura de una investigación de tipo científico o de sentido común.<sup>40</sup> El propio Faerna dice que el pragmatismo “incide con la claridad de su pensamiento en la experiencia real y concreta de los individuos para ampliar su horizonte de acción personal y colectiva. El filósofo pragmatista [...] no se define como un mero disipador de telarañas mentales, pues está persuadido de que toda confusión de pensamiento revierte en la obstrucción de las posibilidades de acción”.<sup>41</sup>

Particularmente, John Dewey se inclinó por el término instrumentalismo o instrumentalismo pragmático, su postura filosófica argumenta que el conocimiento se origina en el pensamiento reflexivo, consideró la acción como un medio, la experiencia (como condición de posibilidad del conocimiento) es un fin y el conocimiento, el fruto.<sup>42</sup> En palabras del filósofo estadounidense, “la acción, cuando está dirigida por el conocimiento es un método y un medio, no un fin. La meta y el fin lo constituyen la incorporación más segura, más desembarazada y más coparticipada de los valores en la experiencia mediante ese control activo de los objetos que sólo el conocimiento hace posible”.<sup>43</sup> Por estas razones, el filósofo, sustentó su instrumentalismo en el método científico.

Dewey estableció que el instrumentalismo se inicia en experiencias previas, por lo que está en constante reconstrucción del medio ambiente social y cultural, la acción se dirige intencionalmente en relación con la duda o perturbación provocada en un contexto, disipar la duda es establecer y planificar una experiencia ulterior para llegar a un nuevo conocimiento. El rasgo esencial del pragmatismo, de acuerdo con John Dewey, “[...] es mantener la continuidad del conocer con una actividad que

---

<sup>40</sup> Más adelante, en el apartado 1.4, abordaré el pensamiento y el pensamiento reflexivo en relación con la pauta de la investigación.

<sup>41</sup> *Ibíd.* 12-13.

<sup>42</sup> Abordo los tres conceptos con mayor precisión en los apartados siguientes.

<sup>43</sup> John Dewey. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción* (México: Fondo de Cultura Económica, 1952) 32-33.

modifica intencionalmente el ambiente. Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción”.<sup>44</sup>

De lo expuesto hasta ahora, considero pertinente abordar el concepto de pensamiento y pensamiento reflexivo, pues es para Dewey, el elemento donde se origina el conocimiento.

#### **1.4 Pensamiento, pensamiento reflexivo o pauta de la investigación**

Antes de abordar los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”, me interesa analizar de manera general y particular lo que para la propuesta deweyniana significa el pensamiento, en concreto, el pensamiento reflexivo; así como la relación de éste con la pauta de la investigación.

De acuerdo con Dewey, el pensamiento se caracteriza por ser de tres tipos diferentes. El primer tipo de pensamiento es el que surge de una consecuencia y se apoya en otros pensamientos, nace de una confusión o duda, se provoca y evoca;<sup>45</sup> el segundo tipo, no se percibe directamente a través de los sentidos, es decir, no se oye, no se toca, no se siente, es abstracto;<sup>46</sup> el último, es sinónimo de creer.<sup>47</sup> Dewey se inclina por el primer tipo de pensamiento, porque parte de un contexto, de una situación vivida directamente, para después formular interrogantes.

Antes de continuar con esta explicación, considero pertinente rescatar lo que el propio autor establece y sostiene acerca de que el pensamiento y la investigación

---

<sup>44</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 287.

<sup>45</sup> Un ejemplo de este tipo de pensamiento es cuando un niño se cuestiona ¿por qué llueve? Hecho que experimenta desde su propia vivencia, duda y comienza a buscar explicaciones, investiga, formula sus propias hipótesis, contrasta sus explicaciones y llega a conclusiones parciales, es decir, a verdades que pueden cambiar con nuevas experiencias.

<sup>46</sup> Este tipo de pensamiento es imaginativo, un ejemplo es cuando una persona narra una historia que sólo la piensa o la inventa.

<sup>47</sup> Cuando una persona dice “pienso que mañana lloverá” o “creo que mañana lloverá”, es sólo una creencia. Abordo este término más adelante, por medio de la distinción entre conocer y creer.

son dos conceptos estrechamente ligados para que los hombres construyan un tipo de conocimiento. En sus palabras menciona:

Las condiciones y energías mentales son inherentes a la investigación como un modo especial de comportamiento orgánico. Cualquier explicación de la investigación que supone que los factores implicados en ella, digamos, duda, creencia, cualidades observadas e ideas, son referibles a un órgano aislado (sujetos, yo, mente), no podrá menos de destruir todos los vínculos entre la investigación como pensamiento reflexivo y como método científico.<sup>48</sup>

Particularmente, considero que tanto la estructura de la investigación como el pensamiento reflexivo pueden ser empleados de manera indistinta, porque éste último parte de un contexto, mientras que la investigación, dice Dewey,<sup>49</sup> parte de un *medio ambiente*; la investigación tiene como rasgo distintivo a la naturaleza, ya que “cuando los hombres investigan emplean sus ojos y sus oídos, sus manos y sus cerebros. Estos órganos, sensitivos, motores o centrales son biológicos. Por lo cual, si las estructuras biológicas no son condiciones suficientes de la investigación, sí, por lo menos, necesarias”.<sup>50</sup>

Para John Dewey la investigación es naturalista porque surge dentro de un medio ambiente determinado y establecido. Incluso, establece que la estructura o pauta de ésta es la misma, tanto para las investigaciones científicas<sup>51</sup> como para aquellas que se aplican dentro del sentido común.<sup>52</sup> Es decir, si es científica o de otro tipo, siempre inicia de la duda, al respecto el filósofo alude a que: “La investigación, al restablecer la perturbada relación entre organismo y ambiente (que define la

---

<sup>48</sup> John Dewey. *Lógica: Teoría de la investigación*. Tr. Eugenio Ímaz (México: Fondo de Cultura Económica, 1950) 48.

<sup>49</sup> Algunos autores, como Sidney Hook, establecen que John Dewey retoma en gran medida los conceptos de biología propuestos por Darwin en su libro *El origen de las especies*, por lo tanto, considero necesario subrayar que en los siguientes párrafos, el lector podrá darse cuenta de cómo la pauta de la investigación, expuesta por Dewey, retoma los conceptos darwinianos.

<sup>50</sup> *Ibid.* 37.

<sup>51</sup> El fin de la investigación científica es lograr confirmar hechos, teorías o leyes que, además, pueden ser válidos si se contrastan con el medio ambiente.

<sup>52</sup> El fin de una investigación de sentido común no es ofrecer conocimientos válidos o verdades universales, sino alcanzar algún resultado en función del uso como disfrute y/o placer que pueda generar.

duda), no se limita a remover la duda recurriendo a una integración adaptativa anterior. Establece nuevas condiciones ambientales que originan problemas nuevos [...] En una palabra, cuando se resuelven problemas especiales, tienden a surgir problemas nuevos”.<sup>53</sup> En tanto que la condición necesaria es partir de experiencias previas para plantear nuevas investigaciones.

De acuerdo con John Dewey, otra condición de la que no escapa la investigación es, la cultura;<sup>54</sup> al respecto menciona: “lo que el hombre hace y el modo como lo hace no está determinado únicamente por la estructura orgánica y por la herencia física, sino por la influencia de la herencia cultural incorporada a las tradiciones, instituciones, costumbres, y las finalidades y creencias que ambas acarrear e inspiran”.<sup>55</sup>

Ahora bien, para que un pensamiento se vuelva fructífero, tiene que mirar hacia una postura reflexiva y así esclarecer la duda o la indagación; en otras palabras, esto significa cuestionar un hecho o fenómeno, bajo la batuta de los sentidos y las emociones, porque el pensamiento no es puro en el hombre,<sup>56</sup> es decir, nace de las experiencias que ocurren o suceden en su entorno. Por lo tanto, “pensar es inquirir, investigar, inspeccionar, ensayar algo o sumergirse en ello con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo ya conocido bajo una luz diferente”.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> *Ibid.* 50.

<sup>54</sup> Bajo el enfoque deweyniano, la cultura es la influencia que reciben los hombres a través de tradiciones, instituciones y costumbres. Incluso propone fines a los que la sociedad aspira llegar, por medio del lenguaje, ya que éste ofrece los códigos o símbolos para establecer y facilitar canales de comunicación como un fin.

<sup>55</sup> *Ibid.* 58.

<sup>56</sup> Para John Dewey, el hombre es un “animal social” porque no sólo convive dentro de un ambiente natural, sino también cultural y es precisamente en las relaciones entre sujetos donde se originan problemas que pueden ser tratados como temas de investigación. Incluso los logros y descubrimientos que acontecen en el mundo natural y social, por medio de la investigación, paulatinamente constituyen un proceso de crecimiento progresivo en él.

<sup>57</sup> John Dewey. *Cómo pensamos: nueva reflexión entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1989) 223.

Entonces, ¿cómo surge el pensamiento reflexivo? El filósofo estadounidense argumenta que “la reflexión sólo se produce en situaciones caracterizadas por la incertidumbre, las alternativas, el interrogar, la busca, las hipótesis, los ensayos o experimentos que ponen a prueba el valor del pensar”.<sup>58</sup> Entonces, la tarea de la reflexión radica en establecer una situación en la cual el problema se resuelve y, por consiguiente, la confusión se disipa.

De esta forma, el pensamiento reflexivo surge de una situación pre-reflexiva, a través del planteamiento de un problema para resolver, mediante un cuestionamiento o serie de cuestionamientos (hipótesis) reflexivos y finaliza cuando la duda se ha resuelto, por lo tanto, se alcanza una situación post-reflexiva, es así como se deriva una nueva experiencia para acceder a un nuevo conocimiento.

El pensamiento, dice Dewey, se inicia en la propia experiencia. “Nadie puede pensar en todo, sin duda, nadie puede pensar en *algo*, si no cuenta con experiencia e información acerca de ello”.<sup>59</sup> Él propone cinco fases del pensamiento reflexivo, las cuales son sugerencia, intelectualización, idea constructora-hipótesis, razonamiento y comprobación de hipótesis. Así las explica:

1) *sugerencia*, en la que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución; 2) la intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha *experimentado* (vivido directamente) en su *problema* que hay que resolver, [...] 3) el uso de una sugerencia tras otra como idea conductora, o *hipótesis*, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo; 4) la elaboración mental de la idea o suposición como idea o suposición (*razonamiento*, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad); y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.<sup>60</sup>

La investigación, al igual que en el pensamiento reflexivo, antecede una serie de pasos (que trataré de vincular con la cita anterior) para llegar a un resultado o

---

<sup>58</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 61.

<sup>59</sup> John Dewey, (1989) *op. cit.* 45.

<sup>60</sup> *Ibid.* 102-103.

conclusión. En primer lugar, la investigación se produce en un medio ambiente, en una situación indeterminada, que es propiamente dudosa (en el proceso de pensamiento abarcaría la sugerencia); en segundo lugar, se plantea un problema y se valora si esa situación requiere ser investigada (intelectualización); en tercer lugar, la determinación de la solución de un problema, se diseña y delimita a través de la observación, el objeto se investiga como una posibilidad (hipótesis); en cuarto lugar, el razonamiento ofrece posibilidades, determina si la hipótesis es aceptada o modificada (en el pensamiento reflexivo, Dewey también lo nombra razonamiento); en quinto lugar, en el carácter operativo de hechos y de los sentidos, se entiende que las ideas y los hechos son propuestas que se planean en forma de ensayo-error y son provisionales (comprobación de hipótesis). En síntesis, el filósofo establece que la “investigación es la transformación dirigida y controlada de una situación indeterminada a otra unificada determinante”,<sup>61</sup> ésta se lleva a cabo por medio de los pasos enunciados anteriormente como posibilidad de solución, a través de operaciones experimentales ya que son las que modifican el objeto investigado.

Asimismo, el pensamiento reflexivo indaga, examina e inspecciona para ofrecer una explicación argumentada y razonada; su objetivo es modificar un aspecto en lo que experimenta duda y llega así a una situación coherente y clara, donde la duda se disipa de forma parcial.

El pensamiento reflexivo conforma un método de experiencias educativas y de acuerdo con John Dewey, éste consiste en que:

1. El alumno desarrolle y fomente *experiencias auténticas*<sup>62</sup> mediante actividades continuas.
2. El alumno genere un *problema auténtico*<sup>63</sup> dentro de esa situación como un estímulo para el pensamiento.

---

<sup>61</sup> John Dewey, (1950) *op. cit.* 136.

<sup>62</sup> La *experiencia auténtica* se refiere a que son propias de los alumnos, es decir, no son impuestos por el maestro o por los libros de texto, puesto que no se trata de reproducir lo que dice el docente o lo que se lee en un libro, sino que surjan del propio interés del alumno, de su propio mundo natural y social.

3. El alumno obtiene y hace de la información las observaciones requeridas.
4. El alumno es responsable en desarrollar las posibles soluciones.
5. El alumno tiene la oportunidad de corroborar sus ideas en la aplicación o práctica y, de esa forma, descubre su invalidez o validez.

A grandes rasgos, el autor establece que una “persona reflexiva, ‘ata cabos’. Reconoce, calcula, arriesga una explicación”.<sup>64</sup>

Durante el desarrollo de este apartado traté de exponer la relación estrecha entre el pensamiento reflexivo y la pauta de la investigación; además, ambos parten de un ambiente determinado donde la duda o la perturbación originan una estrecha relación para que surja un conocimiento. Incluso, el autor establece que “todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aún cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando”.<sup>65</sup>

Ahora bien, para explicar cómo el conocimiento es el producto de la investigación<sup>66</sup> y/o pensamiento reflexivo, es conveniente revisar, en primer lugar, el concepto de acción así como la relación entre el conocimiento y la experiencia. Nociones que en el siguiente capítulo retomaré para conocer hasta qué punto las retoma Moisés Sáenz para justificar y argumentar la creación de la educación secundaria en México.

---

<sup>63</sup> De acuerdo con Dewey, un *problema es auténtico* cuando surge de forma natural, a partir de una experiencia, donde se duda sobre un hecho o fenómeno que invade al alumno y, por lo tanto, el pensamiento reflexivo comienza a indagar posibles soluciones, por medio de acciones planificadas. No es un problema que debe resolver el estudiante para satisfacer o cumplir con las expectativas que el profesor quiere para, por ejemplo, contestar un examen o realizar una tarea, donde sólo se simulan las soluciones, pues éstas ya están predeterminadas o resultas.

<sup>64</sup> John Dewey, (1989) *op. cit.* 81.

<sup>65</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 131.

<sup>66</sup> En adelante usaré indistintamente el concepto de investigación o pensamiento reflexivo.

### 1.4.1 El concepto de acción de John Dewey

Antes de abordar el concepto de acción, es conveniente aclarar, de manera general, a qué se refiere Dewey con un hábito y, asimismo, distinguir entre éste y la acción. Para el filósofo un hábito “[...] es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines”.<sup>67</sup> Los hábitos, desde la postura deweyniana, se diferencian en hábitos rutinarios y hábitos activos. El primer tipo de hábitos, se caracteriza por no reflexionar y caer en la rutina, “[...] son hábitos tan apartados de la razón, que se oponen a las conclusiones de la liberación y de la decisión conscientes”.<sup>68</sup> Este tipo de hábito se adopta y reproduce pasivamente.

Por el contrario, el hábito activo es aquel que tiene un control sobre el ambiente, es la habilidad para emplear y modificar lo que se establece en el propósito y supone “[...] pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones. Se opone a la rutina que marca una detección del crecimiento”.<sup>69</sup> Es decir, su finalidad es la transformación y la reconstrucción de un suceso.

De acuerdo con John Dewey, el hombre ha buscado la seguridad para conocer y así explicar los fenómenos que ocurren en el mundo donde vive. Dicha búsqueda, según el filósofo, se ha dado de dos formas. En la primera, muestra su devoción y reverencia a través del rito y el culto hacia sus Dioses, acto que le proporciona seguridad hacia los fenómenos que acaecen en su entorno. En la segunda, el hombre, a través de la invención, transforma y dispone de los poderes de la naturaleza. En concreto, el filósofo alude a que: “[...] construye una fortaleza valiéndose de las mismas condiciones y fuerzas que la amenazan”,<sup>70</sup> es decir, se

---

<sup>67</sup> *Ibid.* 50.

<sup>68</sup> *Ibid.* 52.

<sup>69</sup> *Ibid.* 55.

<sup>70</sup> John Dewey, (1952) *op. cit.* 3.



apropia de la naturaleza para dominarla y someterla racionalmente, a través de la acción.

Dewey considera que si el hombre se despojara de sus viejas creencias, se daría cuenta de que en sus manos y concretamente en el *hacer* encuentra la seguridad. No se tiene que subestimar la práctica y engrandecer el conocimiento teórico, sino buscar la íntima interacción entre una y otro. Para él “conocer es también un modo de acción práctica y un modo de interacción por el cual imponemos nuestra dirección a las interacciones naturales”.<sup>71</sup>

En el capítulo “evasión del peligro” del libro *La busca de la certeza*, el filósofo estadounidense, indaga sobre las razones históricas que han contribuido a la elevación del conocimiento por encima de la acción. De acuerdo con él, la importancia que se le otorga a la teoría y el menosprecio de la práctica se debe a causa de la búsqueda de una certeza absoluta. Ahora bien, él propone que debe eliminarse dicha dicotomía entre teoría y práctica, pues el conocimiento se desarrolla a través de la acción.

La acción es la forma por la cual se busca proporcionar posibles soluciones sobre un acontecimiento problemático, es un acto en sí mismo, ofrece posibilidades para resolver las dificultades, además lleva consigo un proceso de reflexión; por consiguiente, el pensamiento se guía por ciertas metas, es decir, se orienta hacia un fin. Incluso el propio Dewey alude a que: “buscar ideas y aferrarse a ellas como medios para conducir operaciones, como factores en las artes prácticas, equivale a participar en la acción de un mundo en el que el hontanar del pensamiento se mantiene siempre limpio y fluyente”.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> *Ibid.* 92.

<sup>72</sup> *Ibid.* 121.

Por lo tanto, la acción se encamina hacia una dirección y satisface necesidades o demandas que acaecen en la naturaleza. El propósito, el fin y el plan necesitan de una acción reflexiva para llegar a una conclusión. La acción es el medio que propone los fines para que el conocimiento marche hacia adelante.

Sin embargo, ¿dónde se origina la acción? ésta nace de la confusión (misma que se origina en el pensamiento reflexivo o en la pauta de la investigación). En este sentido, el autor señala que buscar explicaciones acerca del mundo natural y social encierra en sí una cuestión problemática, porque se debe analizar y reflexionar hasta encontrar posibles soluciones, por medio de cuestionamientos o preguntas. Es así como la acción juega un papel importante, ya que es el *medio* a través del cual se soluciona una situación problemática, al dirigir y establecer posibles soluciones para llegar a un fin.

Dewey diferencia la acción de la siguiente manera: la acción ciega, por una parte, y la acción inteligente, por otra. La primera es aquella que no tiene un fin, ni un propósito como tal, no se dirige hacia algo en concreto. Mientras que la acción inteligente, está dirigida o guiada con una intención. “La inteligencia<sup>73</sup> es una cualidad de algunos actos, de aquellos que están dirigidos; de este modo, la acción dirigida es un logro y no una dotación original”.<sup>74</sup> No se trata de un suceso accidental o fortuito, sino razonado en los términos que ha buscado una variedad de posibles soluciones, lo que facilita una elección conveniente.

Un ejemplo de la acción ciega es aquel tipo de práctica de *hacer* primero y *pensar* después, como el dar golpes, empujar o hacer cualquier actividad sin reflexionar sobre lo que se hace. La acción inteligentes es prudente, observadora,

---

<sup>73</sup> En el apartado “naturalización de la inteligencia” en *la busca de la certeza*, Dewey ofrece una diferenciación entre los conceptos de razón e inteligencia. A la primera la coloca en el plano teórico, mientras que posiciona a la otra en lo práctico. Incluso alude a que: “un hombre es inteligente no porque posea una razón [...], sino en su capacidad para sopesar las posibilidades de una situación y actuar de acuerdo con esa ponderación”. *Ibid.*186.

<sup>74</sup> *Ibid.* 215.

sensible a las indicaciones, integradora e intencional, es decir, de un problema, busca la mejor alternativa para proponer una posible solución.

Las acciones son ideas intelectuales que reconstruyen el mundo en que vivimos a través de la experiencia,<sup>75</sup> su principal característica es la intención. Dewey alude a que: “la acción con un propósito es deliberada; supone un fin conscientemente previsto y un cálculo mental de las consideraciones en pro y en contra. Supone también un estado consciente de anhelo o deseo del fin”.<sup>76</sup>

Hasta ahora, he hecho mención acerca de que la acción ofrece posibilidades de solución; es decir, planifica y propone los fines que pretende alcanzar, “la acción trata de encontrar lo pertinente a los obstáculos y a los recursos y de proyectar modos ulteriores de respuesta definitiva”.<sup>77</sup> Una acción recurre al pensamiento, es exploradora y planea la dirección que debe seguir una experiencia.

Para Dewey la acción y la experiencia no caminan separadas y aisladas, sino que interactúan para ofrecer un conocimiento de tipo experimental. Al respecto, el filósofo alude a que: “la función constructiva del pensamiento es empírica, es decir, experimental. ‘Pensamiento’ no significa una propiedad de algo llamado intelecto o razón, separados de la naturaleza. Es un modo de acción externa dirigida. Las ideas son planes y diseños anticipadores que operan reconstrucciones concretas de condiciones antecedentes de la existencia”.<sup>78</sup>

No obstante, para obtener una composición más clara sobre el concepto de experiencia y el vínculo con el concepto de conocimiento, desde la mirada deweyniana, es conveniente revisar el siguiente apartado.

---

<sup>75</sup> En el siguiente apartado analizaré, de manera particular, el concepto de experiencia desde la propuesta de John Dewey.

<sup>76</sup> John Dewey, (1995) *op.cit.* 289.

<sup>77</sup> John Dewey, (1952) *op. cit.* 195.

<sup>78</sup> *Ibid.* 145.

#### 1.4.2 El concepto de experiencia de John Dewey

Antes de continuar, es preciso aclarar que la propuesta filosófica de John Dewey influyó en todo el mundo y, en México no fue la excepción, pues Moisés Sáenz, en gran medida, retomó algunos de sus preceptos, los cuales son centrales para justificar el objetivo de este trabajo. Por lo tanto, es fundamental desarrollar el concepto de experiencia y conocer el vínculo que establece con la acción y el conocimiento.

El concepto de experiencia ha sido planteado y conceptualizado por los griegos y por las doctrinas filosóficas modernas, incluso se hace alusión a que el *empirismo* deriva del griego *experiencia*. José Ferrater en su *Diccionario de filosofía* establece que existen diferentes enfoques, sin embargo, no los incluí para el desarrollo de la presente investigación, pues consideré pertinente conceptualizar el término desde la caracterización que ofrece Dewey.

El empirismo, en una primera connotación, es aquella posición epistemológica que simplifica un suceso mediante sensaciones o ideas, al grado de producir falsas creencias e inhabilidad para enfrentar nuevas explicaciones hacia nuevos acontecimientos; el filósofo estadounidense lo conceptúa como *método empírico*, principalmente, porque se basa en los hechos del pasado y “espera a que haya un número suficiente de casos”<sup>79</sup> para hacer deducciones generales. De acuerdo con Dewey, la filosofía clásica consideró la experiencia práctica, sin ninguna relación con el conocimiento. Es decir, el conocimiento racional se vinculó con un conocimiento superior, en una posición más elevada que la experiencia, al remitirse a la verdad eterna. Por lo tanto, “la experiencia ha de tratar con asuntos mundanos, profanos y seculares, prácticamente necesarios en efecto, pero de poca importancia en comparación con los objetos sobrenaturales del conocimiento”.<sup>80</sup> Dewey no concordó

---

<sup>79</sup> *Ibid.* 169-170.

<sup>80</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 226.

con la filosofía clásica en relación con la elevación del conocimiento por encima de la experiencia.

Para el filósofo estadounidense “la experiencia no es algo rígido o cerrado, sino algo vital y, por ende, en desarrollo. Cuando está dominada por el pasado, por la costumbre o por la rutina, a menudo se opone a lo racional, a lo reflexivo”.<sup>81</sup> Para evitar que una experiencia sea rutinaria, debe iniciar de hechos y sucesos, mismos que son acciones planificadas por el pensamiento reflexivo, en tanto que éste ofrece la pauta para vencer las dificultades que se presentan en una experiencia. Además no espera a que sucedan los casos, sino que los produce y los contrasta con el mundo.

Dewey explica que la experiencia desciende hasta el fondo de la naturaleza “no es la experiencia lo que es objeto de la experiencia, sino la naturaleza: las piedras, las plantas, los animales, las enfermedades, [...] cosas en ciertas formas de acción mutua son la experiencia; ellas son aquello de lo que se tiene experiencia”.<sup>82</sup> De acuerdo con el autor, existe una relación estrecha entre ambas, la experiencia funciona como un medio o método<sup>83</sup> para penetrar en lo más profundo de la naturaleza, abre túneles para aproximar a la superficie lo que originalmente se encuentra oculto; en consecuencia, no existe una bifurcación o dicotomía entre naturaleza y experiencia, ni mucho menos son opuestas; más bien están en constante interacción en un contexto determinado. Referente a lo expuesto, el autor alude a que: “la experiencia no es un velo que separa al hombre de la naturaleza; es un medio de penetrar cada vez más en el corazón de la última”.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> John Dewey, (1989) *op. cit.* 171.

<sup>82</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 6.

<sup>83</sup> El método del que Dewey hace referencia es el de *pensar inteligente*; en concreto lo caracteriza como método científico. Además, es un medio necesario que conduce los fines (en este caso propuestos por la acción). Él mismo dice que este *pensar inteligente* es “el modelo o ideal de la exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia.” John Dewey, (1967) *op.cit.* 111.

<sup>84</sup> José Gaos, prólogo (1948) *op. cit.* por John Dewey, XIII.

Sin embargo, no sólo la interacción que se suscita entre el sujeto y el objeto es suficiente, existe otro factor que interviene: el ambiente tanto de tipo natural como de tipo social, porque promueve el propósito, la necesidad y la capacidad para desarrollar la experiencia de un individuo, por medio del *reconocimiento*, pues es el requisito previo del conocimiento.<sup>85</sup> Pero si no se reconoce el objeto investigado, no hay nada que conocer; entonces, no se indaga acerca del fin que debe seguir la nueva investigación. Al respecto, el autor establece que “[...] el reconocimiento no es conocimiento. Es lo que la palabra dice implícitamente: *re-conocimiento*; no en el sentido de que se repita un acto de conocimiento, sino en el sentido de que hay un recuerdo de la significación en que terminó una experiencia anterior y que puede usarse como una herramienta aceptable en nuevas actividades”.<sup>86</sup>

Cada experiencia influye en un sujeto para que reconozca un suceso de una situación indeterminada para llegar a otra determinada. “Si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos o propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento”.<sup>87</sup> Esto último adquiere sentido si pensamos que la experiencia no surge en el vacío, sino que ocurre y se dirige a través del reconocimiento de experiencias pasadas para establecer fines (acciones) propuestos en el mundo para reconstruir nuevas experiencias y, por lo tanto, nuevos conocimientos.

Ahora bien, la cualidad de la experiencia es la reconstrucción constante a la que se enfrenta día a día; así como la filosofía, desde la postura deweyniana, no acepta verdades absolutas; de igual manera no existe, una *Experiencia Absoluta*, porque Dewey reconoce que la experiencia “es finita y temporal, que está llena de

---

<sup>85</sup> En el siguiente apartado analizaré de manera particular el concepto de conocimiento de John Dewey.

<sup>86</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 269.

<sup>87</sup> John Dewey. *Experiencia y educación*. Novena edición (Argentina: Losada, 1967) 38.

errores, conflictos y contradicciones, es un admitir la inestable incertidumbre de los objetos y conexiones que constituyen la naturaleza según ésta surge en la historia”.<sup>88</sup> Por ello, para construir un nuevo conocimiento es fundamental retomar experiencias pasadas para entender y comprender la nueva experiencia, siempre que los fines se encuentren en función de lo que la misma acción ha previsto.

La experiencia no surge de la nada, es un acto de ensayo-error para averiguar cómo es el mundo, además, es animada por el pensamiento y por la acción. El pensamiento reflexivo prevé las consecuencias de esa acción. En resumen: “el pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente. Hace posible actuar con un fin a la vista. Es la condición para que tengamos fines”.<sup>89</sup> El pensar debe ser intencional en el sentido de descubrir las condiciones entre lo que se hace y las consecuencias de esos actos. Para John Dewey, la experiencia tiene un elemento activo y un elemento pasivo. “Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* en un sentido que se manifiesta en el término conexo ‘experimento’. En el lado pasivo es *sufrir y padecer*”<sup>90</sup> las consecuencias de ese hacer.

Entre el pensamiento y la experiencia existe una relación íntimamente estrecha, la cual es condición necesaria para construir un conocimiento. Aunque la experiencia de la que hace referencia Dewey es reflexiva por excelencia, de igual manera, requiere de la colaboración de los sentidos y las emociones; mismas que son inherentes al hombre por el hecho de ser hombre, es decir, porque forman parte de su naturaleza. En las emociones están latentes los valores, los juicios, las creencias y los deseos. El autor menciona que en sí mismo los sentidos no producen, ni son fuente de conocimiento, puesto que sólo se emplean para hacer algo con un propósito, es decir, son esenciales para conocer el mundo como condición necesaria pero no suficiente.

---

<sup>88</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 54.

<sup>89</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 129.

<sup>90</sup> *Ibid.* 124.

Aprender por medio de la experiencia, es establecer una relación con el mundo y de esta forma averiguar cómo está constituido. Dewey afirma: “una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable”.<sup>91</sup> Una experiencia es capaz de producir una teoría, por muy modesta que sea, no obstante, una teoría no puede ser captada sin una experiencia que se origine de la realidad y sea, además, contrastable con el mundo para dar cuenta de cómo es y cómo está constituido.

Los inventos –científicos y tecnológicos- actuales no surgieron del inconsciente o del instinto de un individuo, sino de la necesidad, que se volvió intencionada en un contexto, la cual se produjo de una experiencia pasada y que se transfiere en el presente a una nueva, por lo que acaecen investigaciones. En este proceso se implica el pensamiento reflexivo, la experiencia toma características reflexivas, como un proceso continuo y unificado, con un fin y con un sentido determinado por medio de la acción.

Asimismo, el papel de la ciencia es imprescindible para la experiencia, porque “la ciencia es la experiencia racionalizada”<sup>92</sup> es decir, la razón<sup>93</sup> opera dentro de la experiencia dándole así cualidades inteligentes. De forma consciente, las experiencias pasadas pasan a ser utilizadas en una nueva experiencia; además, es única porque depende de las circunstancias y peculiaridades del individuo y del entorno, pues se origina dentro de un espacio y tiempo determinado. Aunque nunca se duplica la misma experiencia, si debe existir una abstracción y una generalización. En suma, constituye un expediente social, pues las experiencias previas pasan a formar un cúmulo de archivos que pueden ser consultados para ampliar o profundizar más en experiencias ulteriores. En relación con lo anterior, John Dewey dice que “una significación destacada de una experiencia dada, no puede permanecer colgada

---

<sup>91</sup> *Ibid.*128.

<sup>92</sup> John Dewey. *Los fines, las materias y los métodos de la educación: la educación y la democracia II* (Madrid: La lectura, 1927) 268.

<sup>93</sup> La razón para Dewey no es contemplativa, sino que ofrece una explicación de la realidad, para proporcionar los fundamentos del porqué algo es como es y no es de otra manera.



en el aire. Debe adquirir una habitación localizada. El nombre abstracto dado significa un lugar y una significación físicas”.<sup>94</sup>

Por otro lado, la experiencia es práctica y dirige su hacer, a través de los fines que propone la acción y el pensamiento reflexivo; el resultado se obtiene cuando se llega a un conocimiento comprobado o verificado en el mundo. “La ‘experiencia’ deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental”.<sup>95</sup>

De lo expuesto hasta aquí, se entiende que la experiencia y la acción son conceptos íntimamente entrelazados, es decir, existe una interdependencia para ofrecer fundamentos de acuerdo con lo investigado o indagado por el pensamiento reflexivo, ante la duda que se origina en un determinado tiempo y espacio. Por otro lado, es conveniente revisar de manera particular cómo caracterizó Dewey el conocimiento y por qué este concepto, en vínculo con la experiencia y la acción constituyen las categorías centrales de su propuesta. Todo esto es de suma importancia porque conforman el sustento teórico y el hilo conductor de los siguientes capítulos.

### **1.4.3 Un acercamiento al concepto de conocimiento de John Dewey**

Hasta aquí he delineado sólo algunos trazos de la noción de conocimiento desde la mirada deweyniana. No obstante, es importante dedicar un apartado exclusivamente para caracterizar dicho precepto, pues considero que es central dentro de la propuesta que él estructuró. Asimismo, es importante hacer explícito el vínculo acerca de que el fin de la investigación es el conocimiento. Aunque, para llegar a esta afirmación es conveniente revisar el proceso que acompaña la investigación; es decir, la relación existente entre el concepto de acción y de experiencia con el de conocimiento. Todo esto es relevante porque proporcionó el

---

<sup>94</sup> *Ibid.* 272.

<sup>95</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 234.

sustento pedagógico y epistemológico para que Moisés Sáenz creara la educación secundaria mexicana. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, se han trastocado dichos conceptos, pues la educación secundaria técnica actual, está estructurada de acuerdo con los ideales de un capitalismo globalizado, en donde lo importante es el hacer por el hacer sin reflexión, como lo trataré de explicar en el tercer capítulo del presente trabajo.

Ahora bien, la filosofía clásica buscó disipar la incertidumbre que inquietaba al hombre y que le provocaba desconfianza acerca de los fenómenos naturales, incluso tenía la creencia de que el conocimiento era en sí mismo un conocimiento divino que podía proporcionarle seguridad en relación con su entorno.

De acuerdo con lo anterior, es necesario aclarar y distinguir entre conocimiento y creencia; John Dewey alude a que: “sólo uno de ellos es conocimiento en el sentido pleno, esto es, ciencia. Posee una forma racional, necesaria e inmutable. Es cierto. La otra forma de conocimiento que se ocupa del cambio, no es más que una creencia u opinión; empírica y particular; contingente, cuestión de probabilidad y no de certeza”.<sup>96</sup> Sin embargo, es necesario reafirmar que Dewey no relaciona el conocimiento con la certeza absoluta sino con una certeza que puede cambiar en un contexto y en un tiempo determinado.

Para el filósofo, la creencia es el valor que se le otorga a lo inexplicable sin fundamentos o cuando se delegan las explicaciones a *Dios* o a un ser *Supremo*. La filosofía primera se acercó más a la noción de creencia, su definición en torno al conocimiento se caracterizó de la siguiente manera; “conocer consiste en ver, en captar esa forma apical<sup>97</sup> y definidora y, al captarla, poseerla y gozarla”.<sup>98</sup> Dicha filosofía, tomó como elemento de racionalidad al *ser supremo*. Suponía que el conocimiento era dado por el pensamiento *puro* considerado “puro” por estar

---

<sup>96</sup> John Dewey, (1952) *op. cit.* 18.

<sup>97</sup> En otras palabras significa: supremo o superior. Dios o los dioses griegos, por ejemplo.

<sup>98</sup> *Ibid.* 72.

separado de la experiencia y, por lo tanto, buscó la perfección y la verdad absoluta, por el tipo de fundamento que ofreció; sin embargo, para Dewey esto no es así, porque para él, construir el conocimiento requiere de la colaboración de los sentidos y de las emociones.

Dewey consideró que “la palabra ‘creencia’ es muy elocuente por lo que toca a la certeza. *Creemos* cuando nos hace falta el conocimiento o la seguridad completa. Por esto la búsqueda de la certeza ha constituido siempre en un esfuerzo para trascender la creencia”.<sup>99</sup> Ahora bien, creer es no tener fundamentos comprobables de un hecho o suceso; mientras tanto, el conocimiento constituye buscar dichos fundamentos a través de la pauta de la investigación. Dewey no incorpora a Dios en la búsqueda de una certeza para explicar los fenómenos naturales, sino al conocimiento de tipo reflexivo.

De acuerdo con Dewey, conocer consiste en abordar el mundo en que vivimos, que experimentamos, mediante una explicación con fundamento, es decir, que se pueda verificar y contrastar en un contexto determinado. Por lo que “es también un modo de acción práctica y un modo de interacción por el cual imponemos nuestra dirección a las interacciones naturales”.<sup>100</sup> El pensamiento dirige la acción para que planifique la nueva experiencia y, sea ésta el fin, es decir, el resultado de un nuevo conocimiento.

El conocimiento determina una nueva experiencia, proporciona un sentido, puesto que todo conocimiento parte de la experiencia cotidiana del mundo en que se vive y de la forma en que se vive, por ejemplo, el agua desde el punto práctico, es de gran importancia para todo ser vivo y, desde el punto de vista científico, el H<sub>2</sub>O es una fórmula química, ambos conceptos comparten, en un sentido, la misma función –

---

<sup>99</sup> *Ibid.* 23.

<sup>100</sup> *Ibid.* 92.

proveer de vida a todo ser vivo- pero son vistos a través de diferentes miradas; la primera, es de dominio y de uso común, la segunda, como objeto de ciencia.

Para Dewey, la duda o perturbación (que constituye el inicio de todo pensamiento reflexivo) ya sea de tipo científico o de sentido común, se origina de una experiencia previa y es regulada por el conocimiento. Al respecto, el filósofo establece que “se aprende de modo directo en la experiencia, con fines de investigación”.<sup>101</sup>

El conocimiento no proporciona desconfianza, sino que averigua sobre los hechos y ofrece conclusiones parciales. Establece una solución relativa que puede ser modificada en experiencias futuras. Su fin es tratar de eliminar la incertidumbre que rodea al hombre. Dewey dice: “el conocimiento ya alcanzado, controla el pensar y lo hace fructífero”.<sup>102</sup> No es contemplativo sino práctico en el sentido de que soluciona los problemas que se suscitan en el mundo.

Por otro lado, es conveniente hacer una distinción entre el conocimiento de tipo informativo y el de tipo reflexivo. El primero considera los materiales dados, establecidos y asegurados; en el contexto educativo, este tipo de conocimiento inunda al alumno, lo satura de información y excluye la experiencia de éste: “la información es conocimiento meramente adquirido y almacenado [...]”,<sup>103</sup> por lo que no proporciona ninguna oportunidad para que el sujeto razone una explicación ni mucho menos pueda ser corroborada en la práctica.

El conocimiento reflexivo, por otro lado, facilita un salto de la duda al descubrimiento, sin ser memorístico. Tiene como función principal partir de una experiencia libremente utilizable que pueda promover nuevas experiencias. El conocimiento reflexivo, es instrumental, y “aun cuando todo pensar acaba en

---

<sup>101</sup> John Dewey, (1950) *op. cit.* 578.

<sup>102</sup> John Dewey, (1927) *op. cit.* 112.

<sup>103</sup> John Dewey, (1989) *op. cit.* 69.

conocimiento, últimamente el valor de éste es subordinado a su uso en aquél. Porque vivimos no en un mundo hecho y acabado, sino en un mundo que se hace y en el que nuestra principal tarea es prospectiva y, cuando es retrospectiva [...] su valor está en la solidez, seguridad y fertilidad que proporciona a nuestra conducta con el futuro”.<sup>104</sup> Pues el hombre no es un espectador de lo que sucede en el mundo natural y social, sino que por su condición de hombre esta inmerso en un entorno que construye y reconstruye a través de su experiencia.

Dewey dice que “todo conocimiento reflexivo es instrumental. El comienzo y el final se hallan en las cosas de la experiencia cotidiana. Pero apartadas del conocimiento, las cosas de la experiencia corriente resultan fragmentarias, casuales, no reguladas por propósitos, llenas de frustraciones y obstáculos”.<sup>105</sup>

Después de esbozar y distinguir entre creencia y conocimiento, así como entre conocimiento informativo y conocimiento reflexivo, es conveniente revisar a grandes rasgos a qué se refiere Dewey con el conocimiento científico, ya que para él, el método científico tiene una estrecha relación con la construcción del conocimiento, por lo que veremos en el siguiente apartado que existe un vínculo entre el conocimiento científico, por una parte, la acción y la experiencia, por otra.

#### **1.4.3.1 Conocimiento científico**

La propuesta filosófica de John Dewey retomó en todo momento el método experimental, motivo por el cual, en los siguientes párrafos me dedicaré a exponer sobre cómo caracterizó el conocimiento científico.

Dewey alude a que: “la ciencia es el perfeccionamiento del conocer”.<sup>106</sup> La práctica de la ciencia es un hacer que se convierte en conocimiento, lo que se

---

<sup>104</sup> John Dewey, (1927) *op. cit.* 115.

<sup>105</sup> John Dewey, (1952) *op. cit.* 191-192.

<sup>106</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 189.

conoce, se recibe como verdad y es de gran importancia para la investigación porque ofrece una explicación argumentada del mundo, puesto que “la práctica es en efecto, el conocimiento, la ciencia, la verdad, el método de hacer la crítica de la creencia”.<sup>107</sup> El método experimental como herramienta práctica ha existido desde siempre; sin embargo, es relativamente nuevo como un recurso para asegurar que cierto suceso sea llamado conocimiento confiable y verdadero, sin olvidar que la verdad de la que hace referencia Dewey es una verdad cambiante, además de relativa a un contexto espacial y temporal específico.

La postura deweyniana abandonó por completo la idea de separar el conocer con el hacer, pues el conocer constituye una actividad dirigida y no algo aislado en la práctica. Al respecto el filósofo menciona:

La teoría separada del hacer y el obrar concretos es vacía y fútil; la práctica entonces se convierte en una captación directa de las oportunidades y los goces que ofrecen de por sí las circunstancias, sin la dirección que la teoría –conocimientos e ideas- está en disposición de dar. El problema de la relación entre teoría y práctica no es sólo un problema teórico, pues es al mismo tiempo el problema más práctico de la vida.<sup>108</sup>

La función del método experimental, para John Dewey, es asegurar y validar qué es conocimiento y qué es opinión o creencia. Él considera dicho método como un ensayo de ideas. Además, aclara dos puntos importantes: a) que una creencia no puede ser conocimiento porque es sólo hipótesis o suposición que se tienen que demostrar y sostener mediante experimentos a través de argumentos y b) el pensamiento reflexivo anticipa las consecuencias futuras, siempre que se suscite a partir de la observación de un determinado hecho; de este modo, será fructífero, pero sólo sí se encuentra en estrecha relación con la acción.

La tarea del conocimiento científico es descubrir por medio de la investigación y por la planificación de la acción reflexiva para confirmar a través de la experiencia

---

<sup>107</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 343.

<sup>108</sup> John Dewey, (1952) *op. cit.* 246.

(y a su vez por la observación, la reflexión y la comprobación), los resultados de las operaciones experimentales; asimismo, el filósofo hace hincapié en evitar separar los sentidos y las emociones de la razón y la inteligencia, porque en conjunto hacen posible el conocimiento. En síntesis, “[...] el fin de la ciencia es el conocimiento, sobreentendiendo que el conocimiento es más que la ciencia, al ser su fruto”.<sup>109</sup>

Lo expuesto hasta el momento, ha radicado en revisar de manera particular los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”, sin embargo, los tres tienen como denominador común la reflexión, motivo por el cual, dedicaré un espacio para hablar sobre esto.

#### **1.4.5 La relación entre la acción reflexiva, experiencia reflexiva y conocimiento reflexivo**

La acción, la experiencia y el conocimiento son conceptos que ya abordé en el presente capítulo de manera separada con fines analíticos; traté de demostrar que los tres no surgen de manera aislada, al contrario, se interrelacionan y comparten una característica en común: la *reflexión*.<sup>110</sup> Por consiguiente, en el presente apartado realizaré un bosquejo de la estrecha relación que existe entre dichos conceptos.

Antes de continuar, es importante subrayar que el pensamiento no es como una partícula que flota aisladamente en el vacío, sino que es el eslabón de una cadena que delimita, guía y ofrece sentido a todo un proceso. De acuerdo con Dewey, el pensamiento se basa en la experiencia anterior que está a disposición del sujeto. Aunque, la experiencia también incluye la reflexión, ya que asimila y recoge todo lo que descubre el pensamiento.

---

<sup>109</sup> John Dewey, (1948) *op. cit.* 134.

<sup>110</sup> En el apartado 1.3.1 abordé de manera general el concepto de “reflexión”, así como la estrecha relación que existe entre éste y el pensamiento.

Para obtener un nuevo conocimiento, éste se debe basar en una experiencia anterior. Mientras que “la acción, cuando está dirigida por el conocimiento es un método y un medio, no un fin. La meta y el fin lo constituyen la incorporación más segura, más desembarazada y más coparticipada de los valores en la experiencia mediante ese control activo de los objetos que sólo el conocimiento hace posible”.<sup>111</sup>

El conocimiento parte de experiencias previas para obtener un conocimiento más amplio que el anterior; la acción se enfoca en saber qué hacer, cómo hacerlo y cómo aplicarlo, es decir, planifica. El resultado que se obtiene es un nuevo conocimiento que trae consigo una nueva experiencia. La experiencia representa el acceso al conocimiento del mundo, de modo que el conocer no es un acto que se realiza desde fuera, sino que es visto como una participación activa desde dentro del mundo, un mundo que no es estático, pues constantemente cambia. “Se piensa que el recordar algo que ya conocemos constituye la pauta de todo conocer”<sup>112</sup> y así el proceso cognitivo proporciona sus frutos, es como un ciclo que al cumplirse o concluirse, vuelve a iniciar en otro nuevo conocimiento, más amplio y profundo que el anterior.

En síntesis, para nombrar algo llamado conocimiento, su punto de partida es la experiencia pasada, entonces el conocimiento retoma la acción práctica, que a su vez se vuelve un medio porque planifica la nueva experiencia que es el fin, ya que está en un proceso de realización; por consiguiente, la nueva experiencia proporciona significado en el conocimiento y cierra un período. El conocimiento controla el pensamiento, porque es un proceso de reconstrucción de la realidad, mediante acciones que ofrecen hipótesis, las cuales son contrastadas con la experiencia y culmina cuando la duda y el problema se ha disipado. Por lo tanto, cada uno -el pensamiento reflexivo, la acción reflexiva, la experiencia reflexiva y el conocimiento reflexivo- depende del otro para continuar un ciclo.

---

<sup>111</sup> John Dewey, (1952) *loc. cit.*

<sup>112</sup> *Ibid.* 164.



Antes de concluir con el capítulo, considero conveniente caracterizar el concepto de educación, porque en el siguiente capítulo abordaré la educación secundaria que estructuró Moisés Sáenz en México, motivo por el cual, es importante caracterizar dicho concepto bajo la mirada deweyniana.

### **1.5 John Dewey y la distinción entre la educación tradicional y la educación nueva o activa: ideal de la educación**

De acuerdo con John Dewey, una sociedad democrática se esfuerza por proporcionar un ambiente adecuado para favorecer el desarrollo de las capacidades de un hombre que aún no está educado; el filósofo dice: “[...] una sociedad transforma a los seres no iniciados y aparentemente extraños en energéticos sostenedores de sus propios recursos ideales. La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo”.<sup>113</sup> Es un proceso social porque, como él indica, socializa a los individuos. La principal tarea de la sociedad democrática debe consistir, entonces, en educar nuevas generaciones, en tanto que educar es un proceso social. Esta condición se realiza en la medida en que los hombres y mujeres interactúan a partir de grupos comunales.

Aunque, es importante mencionar que la educación *per se* no tiene fines, ya que es abstracta. Los fines y las aspiraciones son proporcionados por los individuos y por la sociedad, de acuerdo con sus propios ideales. El filósofo estadounidense dice: “Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin en suma es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se aprueba en la acción”.<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 21.

<sup>114</sup> *Ibid.* 96.

Un fin implica una actividad encauzada hacia determinados objetivos planificados por acciones; en tanto que “la concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente”.<sup>115</sup> En relación con lo anterior, el ideal de una sociedad está en función de los intereses de un grupo de individuos, puesto que ellos establecen el tipo de educación, al definir los ideales culturales, sociales, políticos, educativos, de enseñanza, de disciplina, entre otros.

En concreto, el concepto de educación que propone Dewey no tiene como principal función ir en contra de la formación tradicional, sino ofrecer una propuesta sólida y digna de ser considerada como una alternativa a los viejos esquemas educativos. Además, el filósofo la caracterizó como un “proceso mediante el cual puede realizarse la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de la afirmación de que la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida”.<sup>116</sup>

### **1.5.1 Aportes de Dewey: distinción entre la educación tradicional y la educación nueva**

La educación tradicional establece que el conocimiento es verdadero porque los científicos ya lo experimentaron y comprobaron sin considerar que: “por muy verdadero que sea lo aprendido por aquellos que lo descubrieron y en cuya experiencia funcionó, no hay en ello nada que constituya conocimiento para los alumnos”.<sup>117</sup> Puesto que el conocimiento al ser personal no recurre a la experiencia de otros, porque son ajenas a los alumnos y, por lo tanto, no existe un interés para

---

<sup>115</sup> *Ibid.* 89.

<sup>116</sup> John Dewey. *El niño y el programa escolar: Mi credo pedagógico* (Buenos Aires: Losada, 1954) 278.

<sup>117</sup> *Ibid.* 286.

que ellos lo aprendan, ya que son imposiciones externas y por ende no son de interés para los alumnos. Ante ello, Dewey dice:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y el cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre, al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.<sup>118</sup>

Es así como, la educación tradicional<sup>119</sup> no propone contextos en donde el alumno aprenda por medio de la experiencia, ya que los maestros no adaptan sus métodos de enseñanzas hacia la experiencia reflexiva, esto provoca que el conocimiento sea acumulado sin alguna experiencia previa y sea opuesto al desarrollo educativo.

Para Dewey, el problema que se suscita en las escuelas tradicionales, es que la experiencia ordinaria no es enriquecida ni mucho menos fertilizada en sus aulas, por el contrario, es banalizada y no reconstruye ni favorecer nuevos conocimientos o, según sea el caso, profundiza en los ya obtenidos. La educación tradicional establece que solamente se aprende en el aula y que sólo se llega a un conocimiento y a una verdad por medio de conclusiones o resultados consensuados por los investigadores, sin comprobación o refutación alguna.

---

<sup>118</sup> John Dewey, (1967) *op. cit.* 15.

<sup>119</sup> Es fundamental destacar que la educación que se desarrolló en Estados Unidos en aquella época, fue una educación de tipo tradicional formal, donde los conceptos o letras se acumulaban de manera memorística, el alumno se caracterizó como *tabula rasa*, pasivo-receptivo porque aprendía una sola cosa en un momento determinado. El conocimiento se consideró abstracto, teórico, memorístico y estático.

El movimiento de la escuela nueva<sup>120</sup> tuvo una gran influencia en el mundo, en particular, John Dewey planteó una educación basada en el conocimiento científico; sustentado a través de experiencias prácticas; pues consideró que en el inicio de una situación de enseñanza el alumno debe partir de la experiencia que ya posee; de esta manera, las nuevas experiencias que se desarrollen conformarán el punto de partida para posteriores aprendizajes.

Por lo tanto, la propuesta deweyniana, buscó y desarrolló en la educación las herramientas necesarias para el progreso social, a través de la experiencia para que el alumno pueda contrastar la teoría con la práctica en su medio ambiente, social y natural.

Aunque hablar de una educación basada en la experiencia implica un desafío porque el papel de la escuela<sup>121</sup> es guiar al alumno para que resuelva problemas que surjan del mundo natural y social. En consecuencia, la escuela ya no tiene el papel de reproducir esquemas educativos tradicionales como leer o memorizar un concepto para un examen.

---

<sup>120</sup> La escuela nueva comenzó a tomar auge desde finales del siglo XIX. En Rusia, por ejemplo, nació en 1859 una propuesta de escuela-finca (también conocida como escuela Yasnaïa Poliana), fundada por el Conde Lev N. Tolstoi, su estandarte fue el interés y la libertad para la calidad de la enseñanza. En el año de 1889, Cecil Reddie crea *the new school* en Abbotscholme, Inglaterra. Reddie permitía a los alumnos el contacto con la naturaleza, a estas dos propuestas, surgen en lo subsiguiente otras escuelas nuevas. De acuerdo con Loyo “tanto en América como en Europa, numerosos educadores se sublevaron contra la escuela tradicional, verbalista, memorística, individualista y antidemocrática”. Engracia Loyo Bravo. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: El Colegio de México, 1999) 73.

<sup>121</sup> Para Dewey la escuela es una institución social, es una forma de vivir para el educando en donde interactúa en un ambiente social y natural. La misión de la escuela es incluir a los hombres y mujeres dentro de una sociedad, “[...] es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales”. John Dewey, (1954) *op. cit.* 55

### 1.5.2 Importancia de la escuela

Para John Dewey era importante que las escuelas no sólo estuvieran equipadas con laboratorios, talleres, o material necesario para favorecer y reproducir situaciones de la vida y, de igual manera, aplicar ideas o bien la información para experiencias posteriores, sino estar en constante acercamiento con la realidad del alumno. El propio Dewey alude a que:

Cuando las escuelas están equipadas [...] y se utilizan ampliamente las representaciones dramáticas, los juegos y los deportes, existen oportunidades para reproducir situaciones de la vida y para adquirir y aplicar la información y las ideas a la realización de experiencias progresivas. Las ideas no se separan, no forman una isla aislada. Animán y enriquecen el trascurso ordinario de la vida.<sup>122</sup>

Por lo tanto, para Dewey, aprender por medio de la experiencia “es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante, entre lo que hacemos de las cosas y lo que, en consecuencia gozamos o sufrimos de las cosas [...] el hacer se vuelve en un ensayo; un experimento con el mundo para averiguar cómo es”.<sup>123</sup> La experiencia es así, un proceso de ensayo-error, sin embargo, comienza en un proceso reflexivo del pensamiento. Por ejemplo, los niños son descubridores de fenómenos que los rodean, aunque los adultos ya los conozcan, lo que propicia el enriquecimiento de su conocimiento, por medio de su propia experiencia.

### 1.5.3 Relación maestro–alumno

Sobre las bases de la *Escuela Nueva*, Dewey analiza y explica su pensamiento. Además, destacó en una de sus premisas que los alumnos deben desarrollar sus experiencias, en tanto que éstas provocarán una influencia hacia experiencias ulteriores. La tarea no sólo la hace el alumno, sino de igual forma el maestro, pues éste “ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a

---

<sup>122</sup> John Dewey, (1995) *op. cit.* 142.

<sup>123</sup> John Dewey, (1927) *op. cit.* 91.

nuevos campos que se relacionan con experiencias ya tenidas, y ha de usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente”.<sup>124</sup>

De acuerdo con el autor, la experiencia educativa se considera como un proceso social, el maestro no es visto como un dictador sino como un guía en las actividades que se desarrollan dentro de la escuela. No obstante, es conveniente aclarar que la tarea de éste no es sólo articular la educación con la experiencia anterior y ulterior del alumno, sino conocer las potencialidades del estudiante para encauzarlas hacia nuevos campos de conocimiento. Al respecto Dewey enfatiza: “cuando la educación se basa en la teoría y en la práctica sobre la experiencia, no hay que decir que la materia de estudio organizada del adulto o del especialista no puede ofrecer el punto de partida. Sin embargo, representa el objetivo, hacia el cual debe moverse continuamente la educación”.<sup>125</sup> El maestro puede dirigir, comprender y apoyar al alumno para que desarrolle nuevas experiencias, de acuerdo con los saberes de su materia de estudio, por consiguiente, la experiencia no debe ser ajena ni impuesta tanto para el alumno, como para al docente.

Como señalé líneas arriba, es importante aclarar que la filosofía de la educación de John Dewey no se opone, ni rechaza los viejos esquemas tradicionales de educación, la propuesta del filósofo estadounidense se centró en hacer notar que la educación tiene como punto de origen y eje central la experiencia. “Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo”.<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> John Dewey, (1967) *op. cit.* 96.

<sup>125</sup> *Ibid.* 107-108.

<sup>126</sup> John Dewey, (1967) *op. cit.* 69.

#### 1.5.4 Características de los contenidos

Dewey consideró que cada persona tiene cualidades propias, lo que significa que los planes no deben ser uniformes porque no generan ningún interés hacia los alumnos; asimismo, concluyó que el método de enseñanza no debe ser impuesto, ni mecánico. Los contenidos no deben comenzar de situaciones ajenas a los alumnos.

La educación basada en la experiencia debe partir de la utilización sistemática de un fin. Para que esto sea posible, al alumno le corresponde recurrir al “método científico”, pero no de forma rigurosa como la que se desarrolla en un laboratorio científico, sino de aquel método en donde se experimenta a partir de la vida cotidiana, en particular, John Dewey dice: “[...] la utilización sistemática del método científico como el modelo e ideal de la exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia”.<sup>127</sup> En relación con la cita anterior, la experiencia es la base para comprender un hecho en donde el alumno duda, por lo que recurre al método científico para disiparla; de esta forma llega a comprender no sólo un hecho sino la materia de estudio en cuestión. La tarea de un programa educativo es lograr que los contenidos de cada materia de estudio se entrelacen no sólo entre materias de estudio, sino también entre la vida natural y social del alumno.

En resumen, a lo largo del capítulo desarrollé algunos conceptos claves para entender los fundamentos deweynianos. En general, traté de ofrecer un acercamiento a la filosofía desde la postura de Dewey, así como de caracterizar el pragmatismo y el instrumentalismo pragmático. De igual forma, realicé un bosquejo y una aproximación a la noción de educación tradicional y educación nueva, a los conceptos de “experiencia”, “acción” y “conocimiento” y su relación con el pensamiento reflexivo o pauta de la investigación. Por lo que a continuación presentaré una breve conclusión de lo abordado durante todo el primer capítulo.

---

<sup>127</sup> *Ibid.* 111.

## Conclusiones del capítulo

Lo expuesto a lo largo del capítulo ha hecho alusión al trabajo filosófico de John Dewey en el campo educativo, el análisis se enfocó particularmente en tres conceptos –*experiencia, acción y conocimiento*- que son claves para que el alumno pueda construir su propio conocimiento a través de la investigación sobre el mundo natural y social en el que vive.

A continuación presento, en forma de resumen, algunos argumentos centrales que fueron desarrollados en el presente capítulo.

- Para John Dewey el papel de la filosofía consiste en proporcionar explicaciones fundadas en la razón, es decir, buscar una verdad verificada, a través de la investigación experimental y no buscar verdades universales. La verdad, de la cual parte Dewey, es aquellas que ofrece respuesta sobre condiciones reales que se verifican por medio de la experiencia. Además dicho autor consideró que la filosofía debía disolver los dualismos entre cuerpo y alma, teoría y práctica, experiencia y conocimiento, sujeto y objeto, materia y espíritu, pues lo único que hacen es truncar su progreso.

- El instrumentalismo pragmático sustenta que el pensamiento reflexivo establece la pauta para que surja la acción reflexiva, razonada, útil y dirigida, de manera constructiva sobre los sucesos, es decir, no inicia de nociones y argumentos abstractos, sino más bien, se suscita de un hecho y de la experiencia previa; además, la pauta de la investigación puede ser de tipo científico o de sentido común.

- Dewey indica que cada persona tiene capacidad de evocar algún tipo de pensamiento; sin embargo, establece que para que este proceso sea fructífero tiene que ser reflexivo, pues el pensamiento reflexivo indaga, examina e



inspecciona para ofrecer una explicación argumentada y razonada; además, su objetivo es el de modificar un aspecto en el que se experimenta duda y llega así a una situación coherente y clara, donde la duda se ha disipado.

- La acción supone un fin, es una idea intelectual que reconstruye la experiencia dirigida mediante una planificación bien estructurada, la cual ayuda y proporciona una posible alternativa para superar obstáculos que pudieran suscitarse en la experiencia.

- La experiencia no surge de la nada, es animada por el pensamiento y la acción, a través del ensayo-error para averiguar cómo es el mundo. Entre los tres conceptos<sup>128</sup> existe una relación inminente para poder acceder a un conocimiento. Aunque la experiencia de la que hace referencia Dewey es reflexiva por excelencia, de igual manera, requiere de la colaboración de los sentidos y las emociones; mismas que son inherentes al hombre por el hecho de ser hombre, es decir, porque forman parte de su naturaleza.

- Para Dewey, una creencia es diferente de un conocimiento, pues este último proporciona fundamentos a través de la experiencia, ya que averigua sobre hechos y ofrece conclusiones parciales; puesto que propone una solución que puede ser modificada en experiencias futuras. Su fin es tratar de eliminar la incertidumbre que rodea al hombre. Sin embargo, el filósofo estableció una distinción entre conocimiento informativo y reflexivo; el primero considera los materiales dados, establecidos y asegurados en el contexto educativo; este tipo de conocimiento inunda al alumno, lo satura de información y excluye la experiencia de éste; el conocimiento reflexivo, por otro lado, facilita un salto de la duda al descubrimiento, trascendiendo lo memorístico. Tiene como función principal partir de una experiencia libremente utilizable que pueda promover nuevas experiencias.

---

<sup>128</sup> Pensamiento, experiencia y acción.

- La acción dirige y planifica la experiencia para convertirla en un fin que es en sí un nuevo conocimiento más profundo y amplio. El resultado que se obtiene es una nueva experiencia que trae consigo un nuevo conocimiento. La experiencia representa el único acceso al conocimiento del mundo, por lo tanto, el conocer no es un acto que se realiza desde fuera, sino que es visto como una participación activa desde dentro del mundo, un mundo que constantemente cambia.

Finalmente, toda esta base teórica, me proporciona la estructura para que en el siguiente capítulo pueda comprender y explicar cómo estructuró Moisés Sáenz, a partir de los postulados filosóficos de John Dewey, la educación secundaria en México

## CAPÍTULO II

### UNA APROXIMACIÓN A ALGUNOS DE LOS COMPROMISOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE MOISÉS SÁENZ

En el capítulo anterior expliqué algunos argumentos de la postura filosófica y pedagógica de John Dewey, principalmente alrededor de tres conceptos *acción*, *experiencia* y *conocimiento*. El objetivo de este segundo capítulo será examinar algunas de las principales ideas pedagógicas de Moisés Sáenz e identificar los elementos que retomó de la filosofía de John Dewey para crear y consolidar el modelo de educación secundaria en México.

Como expuse en la introducción del presente trabajo, revisar los antecedentes que estructuraron el origen de la educación secundaria en México obedeció principalmente a que en el último año de mi formación como pedagoga realicé, en colaboración con algunas compañeras, un proyecto de intervención en una escuela secundaria bajo el enfoque del método de investigación-acción. Mi interés en revisar el sustento filosófico, epistemológico y pedagógico es porque considero que son la base para desarrollar una indagación futura sobre dicho nivel y, asimismo, reflexionar sobre el prototipo de alumno que pretendió formar en sus inicios. Por lo tanto, el fin de la presente investigación radicó en conocer las razones para crear la educación secundaria, pues considero que es importante para comprender el modelo de educación secundaria técnica actual en nuestro país.

Como mencioné en el primer capítulo, la investigación del presente trabajo es de naturaleza teórica, por consiguiente, para desarrollar este apartado revisé algunos documentos en el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, el Archivo General de la Nación, la Hemeroteca Nacional, así como algunos libros escritos por Moisés Sáenz. En concreto, analicé artículos inéditos y publicados por el autor, textos que han escrito sobre él y sobre el trabajo que desarrolló en la educación secundaria. En

específico, leí los textos y los organicé en fichas de trabajo de acuerdo con el esqueleto que estructuré en el proyecto de investigación.

El capítulo está organizado en tres apartados: el primero, inicia con una breve semblanza de Moisés Sáenz, posteriormente intento situar de manera general el contexto político y educativo en el que surge la educación secundaria; el segundo apartado se organizó por los aportes y el fundamento de Sáenz para consolidar la educación secundaria en el país; en el último apartado rescaté algunos programas de estudio para esbozar hasta qué punto éstos acogen los conceptos de John Dewey, “acción”, “experiencia” y “conocimiento” en los procesos de enseñanza de cada materia.

## 2.1 Semblanza de Moisés Sáenz

Moisés Sáenz destacó como educador y sociólogo<sup>129</sup> (1888-1941), sus primeros estudios los realizó en su estado natal Monterrey, Nuevo León. Posteriormente se trasladó y vivió en la Ciudad de México para continuar con su formación escolar en el Colegio Presbiteriano de Coyoacán. Se graduó como alumno supernumerario<sup>130</sup> en la Escuela Normal de Maestros en Jalapa, Veracruz.

En 1909, viajó y permaneció en Pensilvania, Estados Unidos de Norteamérica, para estudiar Ciencias Químicas y Naturales en el *Washington and Jefferson Collage*. En 1920 estudió la maestría en Artes, en la Universidad de Columbia. En el año de 1930 obtuvo su doctorado en Filosofía en esa misma Universidad. Además, existen datos biográficos en su *Expediente personal*<sup>131</sup> donde hace referencia a los cursos que recibió en la Sorbona de París y del estudio exhaustivo que realizó en

---

<sup>129</sup> Se le atribuye este perfil por sus vastas investigaciones con indios tanto en México como en América Latina.

<sup>130</sup> Oficialmente no estaba inscrito como alumno regular, así que para obtener el título como profesor de primaria elemental, se dio a la tarea de realizar gestiones con el gobernador de dicho Estado para validar sus estudio a través de exámenes de conocimiento.

<sup>131</sup> Moisés Sáenz Garza. (*Expediente personal*) México, D.F. 1916-1922. No. exp. s1/1L1. Fondo: SEP. En Archivo Histórico de la SEP, 1 h.

Estados Unidos y en algunos países de Europa sobre una tesis comparada en educación secundaria.<sup>132</sup>

En el año de 1915 fue Director General de Educación en el Estado de Guanajuato. En 1917 fungió como director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); de igual manera, se desempeñó en dicha institución, como profesor de Química e Historia Natural. En 1920 ejerció el cargo de Director General de Educación Pública en el Distrito Federal.

En 1923, Moisés Sáenz organizó en la Universidad Nacional de México cursos pedagógicos para asegurar el advenimiento eficaz de las escuelas secundarias mexicanas. En el año de 1924 fue nombrado Oficial Mayor de la SEP. En 1925 desempeñó el cargo de Subsecretario de Educación Pública, en ese año se crearon por decreto presidencial las escuelas secundarias, pero es hasta el siguiente año cuando abrieron sus puertas y comenzaron sus funciones en nuestro país.

En 1930 y en los años subsecuentes se dedicó principalmente a estudiar problemas de los indios en México y en América Latina. Murió en Perú en octubre de 1941.

Por otro lado, es fundamental caracterizar la sociedad mexicana de aquella época y, para ello, reflexionaré en torno a algunas de las principales condiciones políticas, sociales, culturales, económicas y educativas de dicho contexto. Considero pertinente realizar tal análisis puesto que, desde mi punto de vista, este conjunto de condiciones socio-históricas constituyeron el punto de apoyo para que Sáenz justificara la creación de las escuelas secundarias en nuestro país.

---

<sup>132</sup> Sin embargo, en la Sorbona de París, en la Universidad de Columbia, en el Archivo de la SEP y en el Archivo General de la Nación, no existen indicios de la existencia de dicho material. No obstante, en este último consulté un proyecto que habla sobre el estudio mencionado, el cual retomaré en apartados posteriores.

## 2.2 Contexto histórico en que surgió la educación secundaria en México

La Revolución de 1910 fue un movimiento civil armado que buscó, de acuerdo con sus defensores, abrir un abanico de oportunidades hacia toda la población, según lo refiere la historia oficial, los hombres que lideraron el movimiento dejaron de lado sus intereses personales para encaminar a México en el progreso que urgentemente necesitaba.

Culminada la Revolución Mexicana, durante la segunda década del siglo XX, México se encontró en una reestructuración en el sector político, económico, social y educativo a causa de los estragos que dejó el movimiento civil armado. Sin embargo, para Moisés Sáenz el país aún tenía un largo camino que recorrer, principalmente en el diseño y consolidación de proyectos para brindar e impulsar el desarrollo y la unificación del país. El propio Sáenz alude a que: “México sigue siendo un país de regiones y de regionalismos, de unidades geográficas aisladas; la topografía desafía a la comunicación. Mucho del mosaico de antes persiste aún”.<sup>133</sup>

Después de que culminó el movimiento de 1910, los gobiernos emprendieron la tarea de reestructurar la nación, “[...] Carranza diseña el escenario político de México y hecha los cimientos del orden legal de la Constitución; [...] Obregón orienta la vida política, traza los lineamientos de la reforma agraria, las directrices de una educación popular y marca los derroteros de la organización obrera, la Historia asigna a Calles la tarea de edificar sólidamente la nueva estructura nacional”.<sup>134</sup>

No obstante, los esfuerzos del gobierno federal y de la sociedad mexicana de aquella época no fueron suficientes, ya que el país aún continuaba sumergido en los moldes de una sociedad propiamente rural, con técnicas de producción agrícola y ganadera deficientes; el sistema de salud pública era precario, además de la

---

<sup>133</sup> Moisés Sáenz. *México íntegro* (Lima: Torres Aguirre, 1939) 48.

<sup>134</sup> Raúl Mejía Zúñiga. *Moisés Sáenz Educador de México, cincuentenario de la fundación del sistema nacional de escuelas secundarias mexicanas 1926-1976* (México: Federación Editorial Mexicana, 1976) 74.

inadecuada atención hospitalaria, también, se le sumó la mala higiene. La causa principal de todo lo anterior, se le atribuyó al escaso desarrollo en el sector económico, educativo y social.

En concreto, en el aspecto político y económico, el poder ejecutivo se consolidó y validó ante la sociedad mexicana de manera paulatina. Durante este tiempo, los gobiernos buscaron la estabilidad y la consolidación de las instituciones, el *parte aguas* es quizá el *Plan de Agua Prieta*.<sup>135</sup> Por consiguiente, en el año de 1924 el General Plutarco Elías Calles “[...] marcó el arranque de un nuevo tipo de Estado activo, promotor e intervencionista cuyas iniciativas mayores fueron la fundación en 1925 de una banca central, el Banco de México, y de una banca oficial de fomento, el Banco de Crédito Ejidal fundado en 1927”.<sup>136</sup> También en el año de 1925 se consolidó el sindicato de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) con el primer contrato colectivo de trabajadores asalariados; asimismo, se expidió la primera ley petrolera, lo que ocasionó que el país vecino del norte pretendiera una intervención en el territorio mexicano.

El periodo callista trató de apaciguar las rebeliones civiles que aún persistían en el país; no obstante, en el año de 1926 estalló la guerra cristera, lo que ocasionó que los cultos religiosos y los conventos fueran suspendidos y hasta clausurados, al igual que aquellas escuelas a cargo de la Iglesia. Loyo menciona al respecto: “para avanzar en la consolidación del Estado e imponer su programa modernizador, Calles tuvo que enfrentar a la Iglesia Católica, que constituía un obstáculo para la unidad ideológica. Aunque el llamado ‘conflicto religioso’ no se limitó al enfrentamiento entre Estado e Iglesia, interesa tratar esta pugna, porque se dio, sobre todo, en el campo educativo, donde la Iglesia tenía una gran autoridad”.<sup>137</sup> El Estado pretendió ampliar

---

<sup>135</sup> El *Plan de Agua Prieta* se consolidó el 23 de abril de 1920 en la ciudad de Agua Prieta en el estado de Sonora, además, fue un manifiesto redactado por los simpatizantes de Álvaro Obregón en contra del presidente Venustiano Carranza. En el mencionado Plan se desconoce no sólo al presidente en turno sino algunos gobernadores de los Estados.

<sup>136</sup> Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer. *A la sombra de la Revolución Mexicana* (México: Cal y arena, 2002) 93.

<sup>137</sup> Engracia Loyo, *op. cit.* 245.

su hegemonía a través de la educación, por ello, el 23 de julio de 1926, Calles expidió un decreto en el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció un reglamento para que en los colegios particulares la enseñanza impartida fuera laica. Lo anterior provocó que los sacerdotes y arzobispos reaccionaran contra el Estado y contra la Constitución de 1917.<sup>138</sup>

A pesar de los ataques del gobierno callista hacia la Iglesia, ésta logró fundar la *Liga Nacional de la Defensa Religiosa*; no obstante, sus esfuerzos fueron precarios, pues las agresiones que realizaron en contra del gobierno federal fomentaron que éste arremetiera contra los líderes clericales. Al respecto, Aguilar y Meyer mencionan:

Era el enfrentamiento de dos visiones del mundo y de dos proyectos de país. Uno el que representaba Calles, las clases medias ilustradas y los beneficiarios directos del establecimiento político revolucionario; otro, el de las masas campesinas fieles a sus santos y a sus costumbres multiseculares, a la religión y al pueblo donde viven, al cura, a la pequeña propiedad, a la agricultura de subsistencia. En medio de ese pleito, dirigiéndolo, se erguía la Iglesia Católica, una Iglesia que había entrado al terreno de la acción social, [...] con una red vastísima de representantes -un cura en cada pueblo-, más el enorme peso ideológico de predicar para un país profundamente católico.<sup>139</sup>

De acuerdo con lo anterior, Calles pretendía abolir el gran poder ideológico que ejercía la Iglesia sobre las masa campesinas, indígenas y populares, es decir, someter aquella Iglesia Católica que respondía a los intereses del Vaticano y no reconocía la autoridad del Estado ni de la Constitución de 1917; sin embargo, esto no fue posible, pues el Estado no pudo reprimir la rebelión cristera y tampoco esta rebelión pudo quebrantar al Estado. Después de varios años y de largas negociaciones se llegó a una tregua entre ambos grupos, en la cual, se comprometieron a respetar y no intervenir en cada uno de sus espacios de supremacía; el acuerdo se firmó el 21 de julio de 1929.

---

<sup>138</sup> La Iglesia consideró que la Constitución violó sus derechos porque promovió una educación laica, con fundamentos diferentes de la verdad proclamada por Dios o Jesucristo.

<sup>139</sup> Héctor Aguilar Camín, *op. cit.* 104.



Si bien es cierto que el gobierno callista pretendió reactivar la economía del país, también es importante mencionar que los esfuerzos que realizó en su mandato no fueron suficientes porque en algunas regiones del país, aún prevalecía la desigualdad y la explotación contra las clases más desfavorecidas. El mismo Sáenz menciona: “[...] en Carapán me di cuenta de que existen cuando menos tres Méxicos, el de asfalto, el de camino real y el de vereda. Ciudadino y urbano el primero; campesino el segundo; indígena el último”.<sup>140</sup> Reconstruir y propiciar el desarrollo del país –con características tan heterogéneas- implicó grandes esfuerzos que no fueron del todo suficientes; las causas de esto: el saqueo de los gobernantes y de empresas extranjeras hacia el país, el escaso impulso en educación, el autoritarismo, las propias condiciones políticas y económicas a nivel nacional e internacional, como la Primera y la Segunda Guerras Mundiales.

Después del esbozo general de la sociedad mexicana de aquella época, considero prudente caracterizar el contexto educativo.

### **2.3 Contexto educativo**

En la segunda década del siglo XX, en el terreno educativo, surgieron nuevos ideales educativos, algunos se cristalizaron con la promulgación de la Constitución de 1917. En concreto, el artículo tercero subrayó el laicismo en la educación, por lo que se prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y privadas. Para el gobierno de Calles “el objetivo de la educación era formar hombres libres, críticos, prósperos, ahorrativos, cooperadores, deportistas, sanos y entusiastas; trabajadores y capaces de engrandecer al país. En contraposición al individuo dócil, sumiso y obediente, ideal de la escuela católica”.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> Moisés Sáenz. *Carapán: bosquejo de una experiencia* (Lima: Librería e impresiones Gil, 1936) 179.

<sup>141</sup> Engracia Loyo, *op. cit.* 253.

En el año de 1921, México atravesó en el ramo educativo por un desarrollo significativo. José Vasconcelos “pretendía formar un organismo que tuviera jurisdicción sobre todo el país; es decir, deseaba federalizar la enseñanza”.<sup>142</sup> Por consiguiente, se creó la Secretaría de Educación Pública<sup>143</sup> (SEP), la cual se estructuró en tres departamentos:

1) *Departamento Escolar*: Vasconcelos, en dicho departamento, intentó integrar todos los niveles educativos, desde el jardín de niños hasta la universidad con el objeto de controlar y reglamentar burocráticamente tanto el currículo como a los maestros.

2) *Departamento de Bellas Artes*: el objetivo fue coordinar actividades artísticas para complementar la educación de los alumnos. Es importante aclarar que se le criticó severamente sobre las *bellas artes*<sup>144</sup> ya que la población de aquella época demandaba necesidades básicas y no sólo cultura.

3) *Departamento de Biblioteca*: el departamento ofreció material de lectura complementaria para apoyar y fomentar ese hábito entre la población escolar. Durante su estancia en la SEP, Vasconcelos creó bibliotecas permanentes y ambulantes para abarcar en lo posible la mayor parte del territorio mexicano.

Uno de los propósitos de la naciente SEP, fue actuar y consolidarse en todos los rincones del país. Para ello, Vasconcelos, cimentó la educación rural<sup>145</sup> con una campaña de maestros misioneros o ambulantes. Dicha campaña tuvo como

---

<sup>142</sup> Alma Luisa Rodríguez Velasco. *Moisés Sáenz: aportaciones educativas*. Tesina de licenciatura (UPN-Ajusco, 2006) 44.

<sup>143</sup> Vasconcelos pretendió federalizar la educación desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario con el objetivo de unificar el país, para ello, creo un organismo que se encargó de la dirección administrativa, técnica y económica de la educación.

<sup>144</sup> En el interior del país se promovieron espectáculos como conciertos musicales, teatrales y de baile; exposiciones ambulantes de pintura y escultura; al igual que proyecciones de películas.

<sup>145</sup> Aunque años más tarde se consolida y florece con las aportaciones de Rafael Ramírez y Moisés Sáenz.

propósito que a la población mexicana en su totalidad se le enseñara a leer y a escribir. No obstante, Sáenz dice al respecto: “limitarse a enseñar a leer, escribir y contar a gentes que no tienen en qué leer ni para qué escribir y, cuyos haberes pueden siempre contarse con los dedos es tarea tonta”.<sup>146</sup>

En concreto, Vasconcelos y Sáenz tuvieron una postura diferente y hasta opuesta respecto a la noción de educación, además, el primero excluyó y en gran medida no reconoció a los indios como una población con características y necesidades particulares. Su postura filosófica fue de corte idealista y tal vez hasta conservadora.<sup>147</sup>

Por otra parte, Moisés Sáenz, fue un educador pragmatista, consideró a los indios como un grupo explotado y los reconoció como una cultura diferente al resto de la población mexicana. Su concepción de educación era de tipo social,<sup>148</sup> porque pretendía abrir las mismas oportunidades educativas para toda la población; además, a diferencia de Vasconcelos, le otorgó al libro escasa importancia, su propósito fue apoyar a la población más desfavorecida de la época, a través de la educación. El proyecto de educación secundaria lo diseñó para que el Estado respaldara y validara oficialmente la estructura laica y obligatoria<sup>149</sup> para toda la población.

---

<sup>146</sup> Moisés Sáenz, (1939) *op. cit.* 204.

<sup>147</sup> Moisés Sáenz consideró a Vasconcelos un educador con ideales católicos, pero de acuerdo con Engracia Loyo, en los años en que Vasconcelos fue secretario de la SEP, la Iglesia Católica tenía bajo su cargo un gran número de colegios, por lo que considera a esta institución una pieza clave para que a la población se le enseñara a leer y escribir, sin importar los ideales religiosos. Además el Estado no podía y no contaba con la infraestructura necesaria y suficiente para crear escuelas y cubrir tal demanda en todo el país.

<sup>148</sup> Es importante distinguir entre los términos “social” y “socialismo”, porque se le atribuye una interpretación errónea a la educación secundaria que desarrolló Sáenz. Aquí el término “social” se refiere a dar oportunidad a todos por igual para acceder a la educación; mientras “socialismo” se refiere a la omisión de la propiedad privada, por lo que se trata de un modo de producción. En nuestro país se habla de “educación socialista” en la década de los treinta del siglo XX cuando Lázaro Cárdenas funge como presidente de la nación.

<sup>149</sup> Sin embargo, el Gobierno Federal establece la obligatoriedad de la educación secundaria hasta 1993.

A pesar de la diferencia de ideas e ideales, tanto Sáenz como Vasconcelos trabajaron para el progreso de México y ambos concluyeron que éste sólo se lograría a través de la educación. Engracia Loyo dice que el “espiritualismo católico de Vasconcelos fue remplazado por el pragmatismo protestante de Sáenz”.<sup>150</sup>

Es importante destacar que a Moisés Sáenz no le interesó el reconocimiento ni el poder para su beneficio; particularmente buscó en la educación una oportunidad para combatir la desigualdad entre la población mexicana y consolidó junto a Rafael Ramírez y otro grupo de intelectuales, la escuela rural y la escuela secundaria,<sup>151</sup> ambos prototipos de escuela encaminados a proporcionar a la población alternativas no sólo para el desarrollo personal -olvidadas y reprimidas por la dictadura porfirista y por la Revolución-, sino para impulsar el desarrollo nacional del país. En palabras de Raúl Mejía: “[Sáenz y sus colaboradores] buscaban una escuela sólida y científica estructurada, sí, con técnicas universales en su organización y fines, pero con acentuados perfiles nacionales por cuanto a su filosofía y su acción”.<sup>152</sup>

Moisés Sáenz tuvo la convicción de que la prosperidad de una nación como México se lograría solamente a través de la educación; por lo tanto, más que tomar las armas para defender los ideales de la Revolución, “emprende la tarea de estructurar a México en sólidos cimientos educativos”.<sup>153</sup> Un ejemplo de ello, es la escuela rural y la educación secundaria, esta última la estructuró, de acuerdo con los planteamientos estudiados en la educación secundaria de Estados Unidos y de Europa<sup>154</sup> con el propósito de otorgar mayor importancia a la reflexión y dejar de lado los preceptos tradicionales, como la memorización.

---

<sup>150</sup> Engracia Loyo, *op. cit.* 226.

<sup>151</sup> Abordaré de manera más detallada en las siguientes páginas los antecedentes y el esfuerzo dedicado para la consolidación de este nivel educativo.

<sup>152</sup> Raúl Mejía Zúñiga. *Moisés Sáenz; educador de México, su vida, su obra y su tiempo* (México: Monterrey, Nuevo León; 1962)144.

<sup>153</sup> Raúl Mejía Zúñiga, (1976) *op. cit.* 65.

<sup>154</sup> Esta investigación se realizó en 1922, según datos del *Expediente personal*. Su trabajo comprendió un estudio teórico y práctico, pues realizó visitas a las escuelas tanto estadounidenses como algunas europeas.

Después de revisar el referente socio-histórico y el contexto educativo de los años veinte del siglo pasado, considero prudente revisar la noción de escuela y de educación desde la postura de Sáenz.

## **2.4 Un acercamiento al concepto de educación de Moisés Sáenz**

Este apartado está dedicado a describir cómo Moisés Sáenz caracterizó la educación, lo anterior es importante para comprender el ideal de educación secundaria que desarrolló en México.

Moisés Sáenz estructuró la educación secundaria mexicana desde la propia realidad del país, incluso consideró que el crecimiento y el progreso de las zonas marginadas de la ciudad o de comunidades rurales dependían no sólo de la educación, sino del impulso económico y del desarrollo de la infraestructura en cada región. Además, partió de la firme idea de que antes de que a la población se le ofrezca educación, se debe cubrir otras necesidades inmediatas, “el estómago ha de ser satisfecho antes de que el corazón y la inteligencia puedan entrar en juego [...] Hay, en suma, un mundo de factores económicos que resolver y verdaderos montones de obstáculos materiales que remover antes de que la labor escolar pueda ser fructuosa”.<sup>155</sup>

Antes de abordar la noción de educación desde el punto de vista de Sáenz, considero pertinente conocer cómo caracterizó a la escuela. Para él es un espacio donde los aprendizajes no sólo son guiados por un plan o por programas de estudios: la vida del niño dentro de la escuela debía tener, de acuerdo con él, un vínculo con la realidad. En este sentido lo aprendido en la escuela no constituye una representación o prueba de cómo es la vida en el mundo real, ya que “la escuela tipo no prepara al niño para la vida; es parte de la vida del niño”.<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> Moisés Sáenz, (1939) *op. cit.* 204.

<sup>156</sup> Moisés Sáenz. “Finalidades y organización de la escuela tipo”. *Boletín de la SEP*, Tomo V (1925): 27.

Sáenz consideró a la escuela como un espacio civilizador, porque establece un lazo de comunicación entre un grupo social. "La escuela tipo debe estar socializada, es decir, formará toda ella un grupo social por la existencia de lazos de unión e integración, por la diferenciación de actividades a base de capacidades,<sup>157</sup> necesidades e intereses individuales, por la cooperación efectiva entre sus miembros".<sup>158</sup> Para Moisés Sáenz, la escuela estaba conformada por un grupo social, es decir, por un conjunto de individuos, diferenciados por un interés individual y colectivo, al igual que por una mutua participación y cooperación. Es así como: "socializar quiere decir, enseñar a los hombres a trabajar en colaboración, repartiéndose las funciones, participando de las obligaciones, gozando de los resultados".<sup>159</sup>

En relación con lo expuesto en el párrafo anterior, John Dewey caracterizó a la escuela también como una institución social, donde se promueve la vida en comunidad, es decir, donde el hombre puede interactuar y resolver problemas de su mundo natural y social. Dewey y Sáenz no promueven una escuela pasiva donde sólo se reproduzcan mecánicamente aprendizajes, pues estos son ajenos a los intereses de los alumnos. Sáenz consideró que la escuela no es estática, la misma sociedad no lo es, la primera es el reflejo de la segunda y, por lo tanto, "tiene que ser esencialmente variable para responder constantemente a las palpitaciones sociales del momento".<sup>160</sup> John Dewey, consideró importante planificar la sociedad a partir de

---

<sup>157</sup> John Dewey dice que las capacidades se descubren a través del desarrollo de una persona a partir de sus propias aptitudes, pues las capacidades y aptitudes establecen la pauta para que el individuo explore una variedad de vocaciones. Sin embargo, Dewey no considera que un hombre pueda desarrollar una sola vocación, pues de hacerlo así caería en la rutina sobre todo si su vocación va a influir en su vida ulterior, por ello el filósofo rechazó la idea de que "[...] las vocaciones se distribuyen de un modo exclusivo, una y solamente una para cada persona. Tal especialismo restringido es imposible; nada podría ser más absurdo que tratar de educar individuos siguiendo una sola línea de actividad" John Dewey, (1995) *op. cit.* 259.

<sup>158</sup> Moisés Sáenz, (1925) *op. cit.* 26.

<sup>159</sup> Moisés Sáenz, (1939) *op. cit.* 124.

<sup>160</sup> José Manuel Puig Casauranc. *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles. (1924-1928) Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública, sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala. Presentada al H. Congreso.* Tomo I (México: Secretaría de Educación Pública, 1928) 372.

sus necesidades inmediatas, donde se promueva la participación, el consenso y el debate para llegar a acuerdos entre los habitantes, en tanto que no sólo habla de una sociedad progresiva sino de una sociedad democrática, en la que continuamente se planifican y reconstruyen los fines.

Para Sáenz, la educación debía tener dentro de sus ideales el democrático, porque todos debían tener las mismas oportunidades, incluso propuso una escuela secundaria que abarcara a toda la población y funcionara en todos los rincones del país. Dewey, concuerda que la tarea de la democracia es una participación activa en donde todos puedan contribuir para reconstruir la sociedad que pretenden.

Por otro lado, Moisés Sáenz consideró que el objetivo de la educación es la enseñanza para el desarrollo individual de cada persona, lo que a su vez promueve el progreso de un país, entonces ¿qué tipo de educación se necesitó establecer en esa época, de acuerdo con Sáenz? Él propuso una educación flexible en sus programas y con un abanico de oportunidades para toda la población en general, sin importar estrato social, es decir, “dar oportunidad para que todos se eduquen; pero no pretender que la educación sea la misma para todos, ni todos pueden ser sometidos a sistemas iguales”.<sup>161</sup> La educación no podía establecerse como algo único y acabado, ni estandarizarse para toda la sociedad, por el sólo hecho de ser su reflejo; por el contrario, Sáenz consideraba que era obligación de la escuela estar acorde y obedecer a las necesidades de cada lugar o región. Además, debía existir un vínculo entre ésta y la sociedad, pues suele suceder que “lo que la escuela hace, la comunidad deshace”.<sup>162</sup>

La educación que le preocupó impulsar a Moisés Sáenz era, en el fondo para fortalecer el nacionalismo, “ plasmar la nacionalidad y crear un México íntegro”.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> Puig Casauranc, *op cit.* 375.

<sup>162</sup> Moisés Sáenz, (1936) *op. cit.* 77.

<sup>163</sup> Moisés Sáenz, (1939) *op. cit.* 147.

Tanto Dewey como Sáenz concuerdan en que la función de la educación es integrar y socializar a la población con un ideal en común: la democracia.

Además, John Dewey consideró que una sociedad educa de acuerdo con sus propios ideales y que la educación es el medio de “*transformación necesitada*”. Por lo tanto, la sociedad mexicana de los años veinte del siglo pasado, requería formar hombres con espíritu nacionalista y que fueran críticos frente a los sucesos que vivían; Sáenz sabía esto al diseñar la educación secundaria, ya que México era un país de regiones y de costumbres muy diversas, pues la mayoría de la población era sumisa y obediente a la ideología católica. Por ello, consideró que el progreso social se podía llevar a la práctica a través de la educación a cargo no de Iglesia, sino del Estado, pues constituía la única vía para poder legitimarse frente a la población mexicana.

La noción de Moisés Sáenz sobre los conceptos de educación, escuela, sociedad y democracia no distan de los argumentos que John Dewey establece y que en el primer capítulo abordé de manera particular. Sin embargo, antes de continuar, considero prudente revisar los antecedentes históricos que marcaron el origen de la educación secundaria mexicana.

## **2.5 Origen de la educación secundaria en México**

En el año de 1915 el Congreso Local de Jalapa, Veracruz creó la primera escuela secundaria en México, como ciclo independiente de la preparatoria y con una duración de tres años; sin embargo, no trascendió, ni se consolidó por falta de congruencia en su estructura interna, principalmente, porque “las escuelas ni eran el primer ciclo de la Escuela Preparatoria, ni pertenecían tampoco al sistema de escuelas técnicas vocacionales”.<sup>164</sup> Es decir, eran paralelas a la preparatoria,

---

<sup>164</sup> Moisés Sáenz. (Memorándum al Sr. Presidente. Asunto: sobre las escuelas secundarias). México, D. F. Junio 6 de 1929. No. exp. S2/2L2. Fondo: SEP, *Expediente personal*. En Archivo Histórico de la SEP, 3 h.



además, no estaban estructuradas ni fundamentadas pedagógicamente por lo que no trascendieron, lo anterior provocó su cierre precipitado.

Después de la Revolución de 1910 y a pesar de los grandes esfuerzos por la reconstrucción del país, en la educación, en la cultura y en la política impera una postura de corte positivista de la época de la dictadura. La propuesta de Sáenz fue consolidar un tipo de educación más democrática y popular, por lo que Raúl Mejía alude a que: “la historia asigna a Sáenz la tarea de edificar las bases educativas sobre sólidos cimientos en los que es posible esa democracia y libertad [...] opone al positivismo la escuela democrática popular porque en él se refugia la reacción porfirista y una intelectualidad anémica, que no responde ya a las necesidades y anhelos de la época”.<sup>165</sup>

Es importante resaltar que Moisés Sáenz expuso desde 1916<sup>166</sup> los problemas que enfrentaba la antigua Escuela Nacional Preparatoria<sup>167</sup> (ENP) y, a pesar de que Venustiano Carranza modificó el Plan de estudios en ese año, Sáenz señaló que esta estrategia no era suficiente, porque desde su creación, la preparatoria seguía una brecha elitista, por lo que sólo unos pocos gozaban del privilegio de estar en sus aulas. Además, la preparatoria era un embudo para los alumnos, porque “recibían el privilegio, no importa cuáles fuesen sus capacidades, necesidades o deseos reales, no tenían otra posibilidad que la de una carrera universitaria”.<sup>168</sup> John Dewey consideró que la capacidad de un hombre no es sólo una especialidad de la que tenga que depender y desarrollar toda su vida, pues si se encuentra aislado de otros intereses puede caer en la rutina; el filósofo estadounidense tampoco tuvo la idea de

---

<sup>165</sup> Raúl Mejía Zúñiga, (1976) *op. cit.* 67-68.

<sup>166</sup> Cuando fungía como Director de la ENP.

<sup>167</sup> La creación de esta institución, se le atribuye a Gabino Barreda en 1868, con una ideología filosófica de corte positivista adoptada directamente de Augusto Comte. Referente a esto, Raúl Mejía Zúñiga dice que el plan y programas de estudio de la educación preparatoria “[...] mantenían el orden lógico de las ciencias conforme a la filosofía positivista y, por lo tanto, el conocimiento humano se hallaba organizado siguiendo el gradual desenvolvimiento histórico y no de acuerdo con el orden psicológico de todo proceso educativo”, (1962) *op. cit.* 145.

<sup>168</sup> Moisés Sáenz, (1929) *op. cit.* 2 h.

educar a los alumnos siguiendo esa capacidad en la que sobresale, pues cada individuo tiene una variedad de vocaciones que puede desarrollar eficazmente. Sin embargo, esto no fue así para la Escuela Nacional Preparatoria, como mencioné anteriormente, era elitista y no era asequible para toda la población mexicana que había concluido su formación primaria.

Por otro lado, Moisés Sáenz observó la incongruencia pedagógica entre la educación primaria y la preparatoria; puesto que la primera, buscaba que el alumno conociera y viviera la naturaleza del entorno y era más accesible a la población; José Vasconcelos impulsó y promovió la educación primaria para todos los estratos sociales; mientras tanto, para la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) el alumno partía del conocimiento abstracto y memorístico. El salto era evidente, motivo por el cual, Moisés Sáenz justificó que la educación secundaria conformaría el eslabón perdido, al tener como objetivo que el alumno comprendiera y razonara la naturaleza de su entorno, en donde las experiencias partieran de la pauta de la investigación y fueran en sí mismas reflexivas e interesantes para los alumnos.

Además, en el aspecto disciplinario, en la Escuela Nacional Preparatoria constantemente acontecían en sus aulas “escándalos disciplinarios de los alumnos, [...] poca eficiencia general de la escuela; la falta de adaptación a las necesidades del adolescente; los métodos verbalistas y pasivos”.<sup>169</sup> Todo esto de alguna manera truncaba el desenvolvimiento óptimo de los adolescentes. En el aspecto administrativo, fallaba la preparatoria al integrar a los niños de los primeros años con los jóvenes ya formados que cursaban el último grado. De acuerdo con Moisés Sáenz, psicológicamente los adolescentes necesitaban una escuela destinada a cubrir sus propias necesidades. Por ello, la nueva estructura de educación secundaria beneficiaría no sólo a aquellos que no lograban ingresar a la preparatoria después de culminar su formación primaria, sino a la preparatoria misma.

---

<sup>169</sup> *Ibid.* 1 h.

En el aspecto curricular, los planes y programas de estudio que se impartían no eran flexibles, ni acordes a las verdaderas necesidades y demandas de los estudiantes. En resumen, éstos fueron algunos de los motivos que orillaron a Moisés Sáenz a realizar un estudio más profundo y objetivo sobre la educación secundaria en el extranjero y, en relación con los documentos existentes en el Archivo General de la Nación, estructuró su proyecto de investigación con base en lo siguiente:

- 1.- objeto
  - A. Estudio de
    - 1.- Los sistemas de educación en lo que corresponde a su organización y administración.
    - 2.- La organización y funcionamiento de los diversos tipos de las escuelas secundarias<sup>170</sup> [...]
  - B. Especialización
    - 1.- Sobre el tema 'la enseñanza de las ciencias (físicas y naturales) de las escuelas secundarias'.
  - C. Propaganda pro-México
    - 1.- Pláticas y conferencias en las escuelas y agrupaciones científicas y culturales en las que se presentará a México con sus posibilidades, sus aspiraciones y sus problemas sociales, económicos y de educación, desde el punto de vista mexicano [...]<sup>171</sup>

Por otro lado, el propio Sáenz reconoció que fue Vasconcelos<sup>172</sup> quien “dio el primer paso para el establecimiento de las nuevas escuelas, al dividir los estudios que se hacían en cinco años en la Escuela Nacional Preparatoria en dos ciclos llamados secundarios y de preparatoria especializada”,<sup>173</sup> cada uno duraba tres y dos años respectivamente. Con esto, no intento adjudicar a Vasconcelos el diseño y la creación de la educación secundaria mexicana,<sup>174</sup> sino sólo reconocer –igual que el propio Sáenz reconoció- que fue él quien abrió un camino sólido para que en los siguientes años se consolidara su propuesta de educación secundaria.

---

<sup>170</sup> El documento enfatiza en una nota que la parte teórica de su investigación la realizaría en la Universidad de Columbia en Nueva York y la parte práctica, mediante visitas a instituciones de educación secundaria, tanto en Estados Unidos de Norteamérica como en algunos países de Europa.

<sup>171</sup> Moisés Sáenz. (Memorándum para el Lic. Manuel Alessio Robles, sobre la comisión que da a los señores profesores Moisés Sáenz y Manuel Barranco). México. Serie grupo documental Álvaro Obregón- Plutarco Elías Calles 217-S- 129. En Archivo General de la Nación, s/n.

<sup>172</sup> Durante el cargo que desempeñó como Secretario en la SEP en el año de 1923.

<sup>173</sup> Moisés Sáenz, (1929) *op. cit.* 4 h.

<sup>174</sup> Con frecuencia, la historia atribuye la creación de la educación secundaria a Vasconcelos o a Puig Casauranc.

Para el año de 1925, Sáenz logró cristalizar el proyecto de educación secundaria que años antes se había propuesto. Sus argumentos centrales fueron los siguientes:

- Dividir la preparatoria, ya que ésta no estaba acorde con los ideales posrevolucionarios, pues aún mantenía una enseñanza enciclopédica y elitista.
- Crear la educación secundaria por medio de decretos, firmados y validados por el presidente de México: Plutarco Elías Calles, por el Secretario de Educación Pública: José Manuel Puig Casauranc<sup>175</sup> y por el Oficial Mayor: Alfredo E. Uruchurtu.
- Crear un departamento independiente de la Universidad Nacional de México y del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, con la finalidad de asegurar el funcionamiento eficaz de la educación secundaria.

La primera tarea para crear oficialmente la educación secundaria fue el Decreto 1848, publicado el 29 de agosto de 1925, en el que se le autorizó a la SEP la creación de escuelas secundarias. La segunda acción fue el Decreto 1850, publicado el 22 de diciembre de ese mismo año, en el que se estableció que la Escuela Nacional Preparatoria para el año de 1926 no admitiera alumnos en el primer grado y separa de su programa de estudios el nivel secundario.

En el año de 1926 la Dirección de Enseñanza Secundaria –misma que fue creada en 1925- inició su trabajo con cuatro escuelas secundarias: dos de nueva creación y dos existentes en los ciclos secundarios de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Nacional Preparatoria. Oficialmente abrieron sus puertas en marzo de 1926, separadas de la Universidad Nacional de México y del

---

<sup>175</sup> Su formación como médico, le proporcionó la pauta para priorizar sobre la salud física y mental de los alumnos, por lo tanto, creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, no obstante, el mencionado departamento limitó sus funciones al Distrito Federal, hecho incongruente, pues los habitantes de las regiones más apartadas en el interior de la República Mexicana, morían debido a enfermedades curables.

Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Además, se le atribuyó a dicha dirección “facultades para que pudiera hacerse cargo de la dirección técnica y administrativa de las secundarias federales, así como el control e inspección de las secundarias particulares o del curso o ciclo secundario que se impartieran en las preparatorias particulares, así como de la actividad educacional de los estados”.<sup>176</sup> En junio de ese mismo año, se creó la primera secundaria nocturna, la cual se estableció para absorber la demanda educativa de los trabajadores.

Por otra parte, en la visita que realizó John Dewey a México en el año de 1926, en conferencia mencionó: “las Escuelas Secundarias vienen a llenar en México la urgente necesidad de un puente educativo entre la escuela primaria y la Universidad, a la que anteriormente a ellas el alumno saltaba desconcertado, con la disyuntiva de seguir una larga carrera profesional”.<sup>177</sup> Dewey consideró, igual que Sáenz, que la escuela secundaria ampliaría el horizonte de los adolescentes, al no pretender ser selectiva,<sup>178</sup> puesto que su objetivo fue brindar igualdad de oportunidades, así como estar acorde con la ideología y las necesidades propias del México posrevolucionario.

La educación secundaria que pensó y estructuró Moisés Sáenz no era una escuela elitista, en tanto que no la diseñó para la burguesía de ese tiempo, ni para la población citadina, ni para un estrato social en específico. La educación secundaria que él proyectó desde su creación, fue ofrecer a los alumnos, sin precipitaciones, la elección de la carrera que pretendía desarrollar en su vida ulterior, sin embargo, Dewey no concordaba con esto, ya que para el filósofo, el alumno no sólo puede desarrollar una sola vocación, pues caería en la rutina a través de los años. Por otro lado, en el contexto mexicano, Sáenz pretendía integrar los conocimientos de los alumnos generados en la vida cotidiana hacia la escuela y viceversa, pero también

---

<sup>176</sup> Enrique Izquierdo Dirzo. “Influencia del pensamiento de Moisés Sáenz en el proyecto, creación y funcionamiento de la escuela secundaria mexicana 1925-1930” Tesis de maestría en Pedagogía. (UNAM, 1990) 153-1554.

<sup>177</sup> John Dewey. “El renacimiento educativo en México”. *Boletín de la SEP* no. 10 (1926): 6.

<sup>178</sup> Como en aquella época lo era la Escuela Nacional Preparatoria

debía dar oportunidad para que los educandos, al concluir la escuela secundaria, pudieran elegir e ingresar, de acuerdo con sus posibilidades económicas, a las escuelas técnicas o vocacionales, a la ENP o insertarse en el área laboral.

Al instalarse la educación secundaria y, después de revisar detalladamente los aspectos más inmediatos para su funcionamiento, Moisés Sáenz consideró que no era suficiente realizar decretos y crear un departamento ajeno a la Preparatoria y a la Normal para el desarrollo eficaz de las escuelas secundarias, por ello, previó que debía considerar otros factores, como:

- La infraestructura con la que contaban las nacientes escuelas,
- El tipo de alumno que asistirá a las escuelas secundarias,
- La formación profesional de los maestros y,
- La estructura del plan y programas de estudio.

A continuación ofrezco un desglose de forma particular y detallada de los cuatro factores mencionados.

### **2.5.1 La infraestructura**

Para consolidar la educación secundaria, Sáenz fue consciente de la necesidad de cubrir un gran abanico de demandas, incluso problemas ajenos a él; al respecto menciona: “[...] necesitamos tiempo, dinero y hombres para realizar nuestra obra, y a veces la lentitud de aquel y la carencia de éstos nos desesperan. No somos pesimistas, sin embargo, [...] después de todo, tenemos ideas, tenemos ideales y estamos ocupados realizándolos”.<sup>179</sup> Esta inquietud de la que hace referencia Sáenz, es porque en esa época el gobierno no era capaz de cubrir todas las demandas en infraestructura que necesitaban las cuatro escuelas secundarias. No obstante, aquellas escuelas derivadas de la preparatoria y de la Normal Nacional estaban mejor abastecidas tanto en sus talleres como en sus laboratorios, a diferencia de las

---

<sup>179</sup> Moisés Sáenz. “Algunos aspectos sintéticos de la educación en México”. *Boletín de la SEP* no. 3 (1926): 39.

dos escuelas secundarias de nueva creación. Aunque, cabe señalar que en general, las cuatro escuelas no lograron cubrir las necesidades, en infraestructura, de acuerdo a las actividades escolares y extraescolares que se habían estimado para los alumnos.

A causa de las condiciones económicas de México, ni el gobierno ni la SEP lograron proporcionar el material suficiente para equipar las nacientes escuelas secundarias; sin embargo, esto no fue motivo para que Sáenz y su grupo de maestros dejaran el ideal de educación que pretendían desarrollar, aunque él conocía perfectamente que había una desventaja en relación con las instalaciones de las escuelas secundarias estadounidenses y europeas. Al respecto, en conferencia, el pedagogo mexicano mencionó que “hay escuelas magníficas que, al visitarlas, le duele a un maestro el corazón de deseo de querer una semejante en su localidad, pero la mejor escuela de Bélgica, de Suiza o de Estados Unidos, no podía ser trasladada aquí, si la localidad y el medio no están preparados para recibirla y entenderla”.<sup>180</sup>

### **2.5.2 El tipo de alumno**

Sáenz visualizó desde un principio que las condiciones de los alumnos de doce a quince años eran peculiares, por ello, buscó fundamentar la secundaria también desde la psicología, alrededor de las propias características de los adolescentes. Lo anterior, lo llevó a aplicar pruebas psicopedagógicas a los alumnos, incluso mencionó: “la escuela secundaria es una escuela para adolescentes. Su periodo coincide justamente con ese crítico por excelencia en la vida de los jóvenes, el de los trece a los quince años, periodo de transición en que el niño ensaya sus alas de joven, en que la vida se abre”.<sup>181</sup>

---

<sup>180</sup> Moisés Sáenz, (1925) *op. cit.* 20.

<sup>181</sup> Moisés Sáenz, (1929) *op. cit.* 7 h.

Fue fundamental para Moisés Sáenz conocer las etapas evolutivas y de maduración de los jóvenes, pues lo anterior ayudó a diseñar la educación secundaria; por lo que lo llevó a proponer y traducir la prueba psicométrica de Binet-Simon,<sup>182</sup> con el objetivo de conocer al alumno adolescente. De igual manera, organizó los grupos de estudiantes de acuerdo con sus aptitudes; es decir, con base en los resultados de dicha prueba. Para él, el objetivo básico fue: “clasificar a los alumnos por sus aptitudes y garantizar de esa manera la efectividad de la enseñanza”.<sup>183</sup> El Departamento de Enseñanza Secundaria y algunos expertos en el ramo fueron los encargados de estructurar y aplicar dicha prueba.

La ventaja de organizar a los alumnos a partir de los resultados de esta prueba fue para que hubiera mayor uniformidad y homogeneidad en los grupos; sin embargo, John Dewey difiere en relación con lo anterior, pues nunca pretendió clasificar a los alumnos, ya que consideró que un hombre era capaz de desarrollar una variedad de vocaciones, además, dentro de las variaciones individuales, los alumnos enriquecerían al grupo.

### **2.5.3 La formación de maestros**

Los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria en su mayoría eran abogados, ingenieros o médicos que estaban lejos de una instrucción eficaz, no conocían ni el objeto de la materia, ni mucho menos los procedimientos de enseñanza para atender el nuevo nivel educativo; además, no contaban con las herramientas necesarias para contribuir a la formación de los adolescentes, de acuerdo con las características psicológicas, físicas y cognitivas especiales de dicha etapa. En sus propias palabras Sáenz dice que los maestros: “[...] nada sabían de

---

<sup>182</sup> Alfred Binet (pedagogo y psicólogo) diseñó el *test de predicción del rendimiento escolar*, en colaboración de Théodore Simon (médico psiquiatra y psicólogo). La finalidad para diseñar dicho test, de acuerdo con Binet y Simon, era identificar a aquellos alumnos que requerían una atención especial y no para etiquetarlos, ni estructurarlos en grupos para facilitar una medición numérica dentro de una institución escolar.

<sup>183</sup> *Ibid.* 9 h.



los problemas del tierno adolescente, poco de los dictados del método didáctico para mente tan joven”.<sup>184</sup>

Como todo visionario, Sáenz argumentó que el cuerpo docente no contaba con un perfil adecuado. Fue consciente de la necesidad de crear en México una institución que formara maestros<sup>185</sup> con características y aptitudes necesarias para atender los problemas del adolescente. Por consiguiente, realizó un trabajo arduo con los maestros y consideró que la mejor acción era prepararlos profesionalmente para dicha tarea, por ello, estructuró el primer curso pedagógico en la Universidad Nacional con el nombre de *Principios de educación secundaria*, curso que abrió camino para la estructuración de todo un departamento destinado para la preparación de profesores especializados de las nacientes escuelas secundarias.

Asimismo, Moisés Sáenz estimó que un decreto no era suficiente para asegurar y consolidar la educación secundaria, en concreto mencionó: “[...] no serán los políticos los que nos enseñen a vivir democráticamente, sino los maestros, a condición de que éstos sean, más que pedagogos, apóstoles civilizadores”.<sup>186</sup> Para Sáenz, el docente tenía que despertar el interés en los alumnos que, por un lado, lo motivara a descubrir algún aprendizaje, de acuerdo con su naturaleza de adolescente y, por otro lado, debía incluir las finalidades que pretendía como educador, es decir, abarcar el fin u objetivo de la materia de enseñanza.

Con el mismo propósito, gestionó becas para un grupo de profesores –antes de que funcionaran las escuelas secundarias- en la Universidad de Columbia; con esto, buscó que los maestros reconocieran, impulsaran y validaran su propuesta educativa y, de esa manera, “[...] asegurar el advenimiento eficaz de las escuelas

---

<sup>184</sup> *Ibid.* 7 h.

<sup>185</sup> Es importante destacar que Moisés Sáenz pensó que la educación de los adolescentes debía contar con una institución que formara de manera adecuada a los profesionales de la educación secundaria; sin embargo, el proyecto se consolidó hasta 1942, con Ismael Rodríguez Aragón, fundador de la Escuela Normal Superior.

<sup>186</sup> Moisés Sáenz, (1939) *op. cit.* 126.

secundarias mexicanas”.<sup>187</sup> Además, es importante remarcar que uno de los progresos más significativos para los docentes de educación secundaria fue la constitución del *profesor de planta*.<sup>188</sup>

Para los primeros años de vida de las escuelas secundarias, se organizó “la sociedad de directores”, la cual, marcó la pauta para dar continuidad con los preceptos que Sáenz estructuró desde que comenzó a funcionar la escuela secundaria, en el año de 1926. Su propósito fue consolidar y afianzar la educación de tipo secundario. De igual forma, promovió una estrecha relación entre los distintos planteles.<sup>189</sup>

Los directores y maestros de estas nacientes escuelas fueron, en su mayoría, aquellos que estudiaron la escuela activa de John Dewey;<sup>190</sup> lo que facilitó que la propuesta de Sáenz se consolidara en los años siguientes, dicha sociedad fue una pieza clave para el afianzamiento de la educación secundaria en México.

La influencia de Dewey en la sociedad de directores se evidenció cuando se realizó una conferencia, en el año de 1943, para dar cuenta de los logros que había alcanzado la educación secundaria en nuestro país desde su fundación. Dionisia Zamora en su ponencia titulada *La finalidad de la educación secundaria* mencionó al respecto: “La Pedagogía verdadera es hija y heredera de toda la ciencia; funde el saber acerca del mundo con el saber acerca del hombre y los convierte en pan para todos”.<sup>191</sup> Es importante observar que Zamora rompe con el dualismo entre hombre y

---

<sup>187</sup> Raúl Méjia Zúñiga, (1976) *op. cit.* 27.

<sup>188</sup> El argumento de Sáenz para constituir al profesor de planta fue que si el docente trabajaba por horas no podría apoyar al alumno en tareas escolares y extraescolares.

<sup>189</sup> Se organizaban anualmente, entre las escuelas secundarias, competencias deportivas y académicas, lo que de alguna manera promovió que hubiera entre los planteles una estrecha relación y comunicación con los alumnos, maestros y directivos.

<sup>190</sup> Algunos maestros fueron becados y viajaron a Nueva York para recibir cursos en la Universidad de Columbia; otro grupo de maestros, tomaron cursos diseñados por Sáenz en la Universidad Nacional en la Ciudad de México.

<sup>191</sup> Sociedad de Directores de Escuelas Secundarias. *Conferencia de la Sociedad de Directores de Escuelas Secundarias* (México: Sin editorial, 1943) 31.

mundo o entre hombre y naturaleza, esto le da la pauta para no separar las asignaturas de la educación secundaria en estudios aislados y fragmentados; posicionó el método científico en el mismo nivel que Dewey, al establecerlo como el único que no acepta argumentos fundados en la creencia o en la fe u opinión personal, sino en aquel que contrasta algún suceso con la realidad del mundo, tal y como lo describió el filósofo estadounidense.

#### **2.5.4 Plan y programas de estudio**

Sáenz argumentó que los planes que existieron en la preparatoria no estaban acordes a las necesidades de los alumnos, pues en ese tiempo cada maestro impartía su curso y, además, pretendía que cada estudiante fuera un especialista en la materia; la causa de este problema, como apunté en párrafos anteriores, radicó en que los docentes tenían, en su mayoría, un perfil pedagógico inadecuado a las necesidades del alumno adolescente.

Los programas de la ENP estaban constituidos en forma de listado y los temas para desarrollar en el transcurso del año escolar no señalaban metas ni finalidades, lo que ocasionó que los maestros-especialistas, quisieran formar en el adolescente también un especialista; por consiguiente, la enseñanza se tornó formalista y expositiva e incluso verbalista; al mismo tiempo, desvinculada de los intereses de los alumnos y de su experiencia de vida. Situación por completo opuesta a la posición de Dewey y del propio Sáenz, como es posible observar con lo analizado hasta el momento.

Sin embargo, cuando entró en funcionamiento la educación secundaria, el primer plan (ver anexo 1) que se retomó fue el mismo que estuvo en vigor en el antiguo ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria<sup>192</sup> (ENP), la distribución de las materias se estructuró en:

---

<sup>192</sup> El plan de estudios se estructuró en el año de 1923 y entró en vigor de 1924 a 1926.

1. Comunes
2. Optativas
3. Electivas (ver anexo 2)

Las comunes eran obligatorias, mientras, “las materias optativas se encontraban especificadas, y el alumno o la escuela debían optar por una u otra. Se dejó un margen razonable para las electivas, pero se señalan ciertas reglas para su elección”.<sup>193</sup> Considero que lo anterior, dista de los argumentos de Dewey, respecto a la variedad de vocaciones que un hombre puede desarrollar, además de no encasillarlo dentro de una sola, pues para el filósofo, puede convertirse a la larga en rutina y, por lo tanto, perder el interés por dicha vocación. Aunque, es fundamental no olvidar que Sáenz tenía de alguna manera que contemplar las características del país, pues aunque él quisiera que todos y cada uno de los alumnos explorara todas las materias optativas y electivas, esto no era posible por falta de infraestructura en los planteles.

A pesar de que la distribución de cada una de las materias de estudio se encaminó a apoyar la finalidad que perseguía la naciente educación secundaria; el plan y programa que se retomó de la ENP fue provisional, por lo que se reemplazaron paulatinamente por nuevos programas de estudio.<sup>194</sup>

## **2.6 La finalidad de la educación secundaria en México**

En apartados anteriores realicé un esbozo que abarca desde el contexto social hasta el contexto educativo, así como algunos antecedentes que Moisés Sáenz creyó importantes para crear la educación secundaria. No obstante, es importante dedicar un espacio para conocer cuál era la estructura de la naciente educación

---

<sup>193</sup> Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. (México: Centro de Estudios Educativos, 1986) 483.

<sup>194</sup> Abordaré los programas con mayor precisión, más adelante, en el apartado 2.7.

secundaria, pues más adelante hablaré de la influencia pedagógica que Sáenz retomó de John Dewey para estructurar los programas de cada asignatura de la educación secundaria en nuestro país. Esto es importante, porque en el tercer capítulo intentaré explicar porqué el fundamento filosófico de la educación secundaria recae en la educación secundaria técnica y cuál es la causa de que en la actualidad los argumentos epistemológicos de Dewey se hayan trastocado.

Con el fin de que Sáenz pudiera consolidar el proyecto de educación secundaria en México, lidió en primer lugar, con sus detractores porque objetaron el proyecto bajo el argumento de que la naciente educación secundaria era una reproducción de la educación secundaria estadounidense y, por lo tanto, no tenía nada en común con las necesidades del país. En segundo lugar, la SEP y la Universidad Nacional continuaron en conflicto por varios años para tener bajo su cargo la educación secundaria, por lo que Sáenz continuó firme al considerar dicho nivel como ciclo intermedio entre la educación primaria y la educación preparatoria. Además, el propósito del naciente ciclo secundario fue no sólo ofrecer y ampliar en los alumnos una cultura general, sino funcionar como una institución dedicada propiamente para los adolescentes, única en México, pero fundamentada en la secundaria universal.

La educación secundaria que impulsó Sáenz, ofrecía un abanico de desembocaduras para que los alumnos que no podían o no tenían la oportunidad de continuar con estudios de tipo universitario, pudieran incorporarse en el área laboral o en escuelas vocacionales. En sus propias palabras, dice: “más que hombres académicos, México necesita hombres prácticos, capaces de poner en sus manos a una variedad de tareas: labrar la tierra, dirigir una industria, manejar un ferrocarril, publicar un periódico, etcétera”.<sup>195</sup> De acuerdo con la cita anterior, el autor pudiera caer en el dualismo teoría-práctica, al mencionar “*más que hombres académicos, México necesita hombres prácticos*”, sin embargo cuando Sáenz hizo esta afirmación

---

<sup>195</sup> *Ibid.* 683.

fue porque la Escuela Nacional Preparatoria formó, por varios años, hombres sin espíritu social, con intereses individuales más que para el bien común, además, desarrollaron conocimiento alejados de la experiencia personal al ser sólo memorísticos y abstractos. No obstante, para Dewey no puede existir tal escisión entre la parte teórica y la parte práctica, pues ambas son piezas de un mismo rompecabezas. La acción y la experiencia no caminan a ciegas sin un fundamento teórico y sobretodo sin la estructura del pensamiento reflexivo, ya que si no existe un vínculo, el resultado del conocimiento es fragmentario y rutinario.

Para Moisés Sáenz, “la escuela secundaria proporciona al educando la oportunidad de completar un ciclo de estudios, sin obligación escolar posterior y concluir [...] no con el estigma del fracaso, sino con la satisfacción de haber terminado victoriosamente una unidad en su vida”.<sup>196</sup> En cambio, Dewey, en su propuesta de escuela nueva, planteó que todos los alumnos tenían las mismas oportunidades para acceder a estudios universitarios, puesto que son capaces de construir sus propios conocimientos por medio de sus experiencias. Aunque, es importante subrayar que las condiciones políticas, económicas y educativas de Estados Unidos no eran las mismas que las de México, ya que no existían las condiciones necesarias y suficientes para que todos pudieran acceder a la universidad, así que la tarea de Sáenz consistió en que las nacientes escuelas secundarias, fueran un abanico de oportunidades hacia otros campos de estudio, como escuelas vocacionales e incluso hacia áreas laborales.

Además, la educación secundaria, que proyectó Sáenz, tuvo como meta que el alumno comprendiera y razonara de manera reflexiva, de la misma forma que Dewey expuso en sus postulados epistemológicos, es decir, a través del pensamiento reflexivo, la acción y la experiencia para construir un nuevo conocimiento, en tanto que los contenidos de cada materia se enfocaron al aprendizaje de la ciencia práctica y elemental; claro está que no se trata del tipo de

---

<sup>196</sup> Moisés Sáenz, (1929) *op. cit.* 6 h.

ciencia que desarrollan los científicos en los laboratorios, no obstante, los alumnos debían conocer el tema en relación con un hecho o experiencia previa y concreta para después, razonarlo y llevarlo al terreno de lo práctico y así integrarlo en un nuevo conocimiento.

En el memorándum que Sáenz escribió en el año de 1929 al Presidente Plutarco Elías Calles, señaló que las escuelas de tipo secundario “se destinan a todos los niños que terminan la instrucción primaria superior y que requieran y puedan pasar tres años más dentro de una escuela recibiendo una cultura superior, así como entregándose a aquellas actividades mediante las cuales pueda descubrirse, encauzarse, cultivarse en su grado inicial la vocación<sup>197</sup> del alumno”.<sup>198</sup> Con ello, pretendió que las puertas de la escuela secundaria se abrieran, de manera paulatina, hacia toda la población. Por lo que la tarea del Estado fue fundar instituciones de este tipo para ofrecer mayor cobertura y oportunidad a toda la población que culminaba con la educación primaria; Moisés Sáenz consideró que no debía ser una escuela especializada, sino formar un ciudadano con la oportunidad de explorar la carrera u oficio de su elección.

Por otro lado, Sáenz conocía perfectamente que los problemas de la educación en nuestro país se debían, entre otros motivos, por la desarticulación entre la escuela y el ámbito social, su argumento fue que ambas –escuela y sociedad- debían estar encaminadas y vinculadas estrechamente con los programas de desarrollo económico, social y político. En este sentido afirmó: “somos parte de una sociedad, estamos obligados hacia ella y regidos por ella. El gobierno nos ha confiado a su niñez y a su juventud no para que los enclaustramos, sino para que los cultivemos”.<sup>199</sup> Para Dewey, también era importante no separar la escuela y la sociedad, por ello, tanto él como Sáenz tienen el ideal de que la escuela es la mejor

---

<sup>197</sup> Para Moisés Sáenz la vocación es la carrera u oficio que el alumno explora, elige y desarrolla para su vida ulterior.

<sup>198</sup> *Ibid.* 5 h.

<sup>199</sup> Moisés Sáenz, (1925) *op. cit.* 227.

institución para formar el tipo de hombre que se requiere y que la misma sociedad necesita para su desarrollo económico, político y social. El punto de partida para lograrlo era que la estructura de los programas educativos fueran adecuados y con fines bien definidos.

De acuerdo con lo anterior, Sáenz reflexionó que la separación entre las materias provocaba que los contenidos que cada maestro desarrollaba fuera aislados, esto suscitaba que el conocimiento de cada alumno se fragmentara, pues no existía un vínculo con otras materias de estudio y con la vida del alumno, por ello, Sáenz consideró que se debía tratar de evitar esa separación. John Dewey, de igual forma, consideró que para desarrollar un nuevo conocimiento, el alumno tenía que problematizar un hecho o suceso que conoce, dudar de manera reflexiva para planificar una o varias acciones que se ejecutarán en nuevas experiencias, con esto se profundizan o adquieren nuevos conocimientos, sin embargo, el filósofo estadounidense consideró que esto no es aislado, pues sucede dentro de un contexto social y natural en el que están inmersas las emociones y los sentidos del hombre.

Particularmente, las metas de la educación secundaria, de acuerdo con Sáenz fueron: “I. Preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía.

II. Participación de la producción y distribución de las riquezas.

III. Cultivo de la personalidad independiente y libre”.<sup>200</sup>

Los tres objetivos se designaron comúnmente como:

- 1 Fin cívico social,
- 2 Fin económico vocacional,
- 3 Fin individualista avocacional.

El primer fin se encaminó a que, la escuela secundaria debía atender al alumno como futuro ciudadano, con arraigo nacional y cooperador hacia las

---

<sup>200</sup> José Manuel Puig, *op. cit.* 378.



necesidades de su comunidad, es decir, evitar en lo posible que sus necesidades e intereses se alejaran del bien común.

En el fin económico vocacional la educación secundaria pretendía formar al alumno como trabajador y productor de las riquezas del país, con espíritu de investigación hacia el mundo, a pesar de no ser un científico.

El fin individualista avocacional se refiere a que la educación secundaria debía preparar a los alumnos para aquellas actividades de desarrollo personal y que beneficiarían de manera indirecta a la sociedad en general. En específico, José Puig dice que el mencionado fin se refiere a la “preparación para que asegure, mediante el buen uso del tiempo libre, el descanso y la recreación espirituales y físicos, tan necesarios para el ennoblecimiento de la personalidad [de los alumnos]”.<sup>201</sup>

En síntesis, la escuela secundaria, de ese tiempo, se propuso atender al alumno como futuro ciudadano y con arraigo nacional mexicano; asimismo, como un trabajador y productor de las riquezas del país con espíritu hacia la investigación para realizar indagaciones del mundo en que vivía, aunque no fuera un científico de formación; por último, prepararlo para actividades de desarrollo personal que beneficiarían indirectamente a la sociedad.

En los años posteriores a la creación de la escuela secundaria en México, se estructuró el plan y los programas de estudio de acuerdo con las siguientes características:

- Las actividades optativas se orientaron hacia la agricultura, el comercio y la industria.
- Los talleres dieron la pauta para la orientación vocacional, para establecer vínculos más estrechos con la escuela técnica.

---

<sup>201</sup> *Id.*

- La formación del profesorado debía estar acorde a las necesidades de los alumnos.
- El programa se adaptó de acuerdo con los requerimientos de los alumnos y de su contexto social.
- Las actividades extraescolares<sup>202</sup> se encaminaron hacia la vida práctica e igual que las otras materias, se les otorgó importancia como materia obligatoria.

Además de los puntos enunciados anteriormente, la educación secundaria se ocupó por cubrir otras necesidades que eran esenciales para el desarrollo de los alumnos, a saber:

- a) Por la salud de los educandos.
- b) Por el dominio de los procesos fundamentales.
- c) Por la preparación de los individuos como miembros dignos de la familia.
- d) Por el diagnóstico y encauzamiento de la vocación.
- e) Por la preparación del individuo para los deberes de ciudadanía.
- f) Por el uso adecuado del tiempo libre, y
- g) Por la formación del carácter ético, que es la fuerza que convierte en acción todos los bellos ideales que el hombre sustenta.<sup>203</sup>

El plan de estudios se enfocó más en que el alumno partiera de su experiencia para acceder a un nuevo conocimiento y no en aquel conocimiento memorístico, es decir, se le otorgó importancia a las actividades prácticas desde la experiencia de cada alumno, puesto que se trataron de vincular con las materias teóricas. El conocimiento, de acuerdo con los programas, partía de la realidad del alumno y de la planificación y realización de sus actividades.

Antes de finalizar con este capítulo considero prudente abordar los tres conceptos –*acción, experiencia y conocimiento*– que John Dewey expuso en su teoría pedagógica y que en gran medida Moisés Sáenz retomó para estructurar los programas de estudio en las diferentes asignaturas de la educación secundaria.

---

<sup>202</sup> Las actividades extra-clase se dividieron en científicas, artísticas, literarias, deportivas y cívicas y de cooperación social.

<sup>203</sup> José Manuel Puig, *op. cit.* 378-379.

Considero que tal análisis es importante porque en el tercer capítulo de este trabajo intentaré realizar un acercamiento a los conceptos epistemológicos ya mencionados, pues fueron retomados en los programas de estudio que se estructuró en la educación secundaria técnica en 1958; al mismo tiempo, intentaré explicar cuál es la causa de que en la actualidad no conserven su sentido original los argumentos epistemológicos deweynianos.

## **2.7 La influencia del pensamiento de John Dewey en la educación secundaria mexicana propuesta por Moisés Sáenz**

Moisés Sáenz fundó y consolidó la educación secundaria en México, mediante el vínculo de ésta con la pedagogía de la escuela nueva de John Dewey, a través de un estudio exhaustivo que realizó en Estados Unidos de Norteamérica y en algunas escuelas secundarias del continente europeo.

Sáenz, antes de establecer la educación secundaria en nuestro país, argumentó que frecuentemente en la Escuela Nacional Preparatoria el docente era el encargado de realizar los experimentos para explicar su materia, sin embargo, el alumno perdía el vínculo entre lo expositivo y su propia experiencia, al ser sólo un observador-espectador, pues era el maestro quien realizaba los experimentos.

Por consiguiente, el diseño de los programas<sup>204</sup> de educación secundaria se estructuró de manera diferente a los de la preparatoria. El propósito de dichos programas fue “lograr la articulación de las secundarias con el nivel inmediato anterior, y hacer que las asignaturas tuvieran el más propio programa de acuerdo con el ambiente y potencialidades de los educandos”.<sup>205</sup> Aunque, es importante mencionar que los nuevos programas se diseñaron y estructuraron de manera paulatina.

---

<sup>204</sup> Estuvieron a cargo del Departamento de Educación Secundaria y colaboraron los más destacados especialistas de cada materia.

<sup>205</sup> Enrique Izquierdo Dirzo, *op. cit.* 172-173.

El estandarte de la educación secundaria se consolidó mediante la consigna de *aprender haciendo*, mismo que se puede corroborar en los programas que se diseñaron en cada materia y que se publicaron en los boletines de la SEP en los años 1927 y 1928. A continuación analizaré algunos de los programas de las asignaturas que constituyeron la propuesta de Moisés Sáenz; el propósito central de dicho análisis es observar de qué modo y hasta qué grado Sáenz recupera para su propuesta pedagógica los conceptos de *acción*, *experiencia* y *conocimiento* desde la postura deweyniana.

Cabe señalar que no logré recopilar los programas de todas las materias de la propuesta, debido a la mutilación o al extravío de algunos de los ejemplares, por lo que sólo trabajé con los rescatados, a saber, los programas de: botánica, geografía, lengua castellana, matemáticas, física, química, zoología y dibujo y modelado.

Los programas se estructuraron a partir del contexto social y cultural de los alumnos e hicieron hincapié en el método científico, ya que cada materia de estudio debía partir de la experiencia del alumno, por lo que se trató de desterrar en lo posible la enseñanza de tipo verbalista; es decir, se estructuraron de acuerdo con las características biológicas y psicológicas de los adolescentes, así como de las necesidades que el país demandaba, mediante estrategias que vinculaban al mundo con el alumno, a través de visitas a la comunidad, por ejemplo, conocer museos, fábricas, talleres de carpintería, laboratorios, empresas de diferente producción, entre otros.

Los programas se estructuraron de la siguiente manera:

- a) La expresión clara y precisa de finalidades.
- b) Puntos salientes del programa de acuerdo con la naturaleza psicológica del alumno y con el tiempo y duración de las clases.
- c) Cuantificación del mismo y subdivisión de los diversos capítulos que abarca conforme a las sugerencias de la experiencia.
- d) Direcciones específicas sobre interpretación y aplicación en cada uno de los aspectos.

- e) Bibliografía amplia y asequible, frecuentemente con indicaciones sobre capítulos o puntos especiales de la materia.<sup>206</sup>

De acuerdo con la cita anterior, cada programa debía contener un propósito por alcanzar, así como el tiempo y duración de cada clase; para Dewey, lo anterior constituye las *acciones planificadas*, pues éstas presuponen un fin, ya que guían una posible dirección de lo que se pretende alcanzar y, de ese modo, considerar las estrategias para llegar a un fin. Por otro lado, al interpretar y aplicar cada contenido, debían considerar como punto de partida experiencias previas, Dewey lo llama reconocimiento; en el sentido de que cada experiencia es propia de quien la realiza, las conclusiones o interpretaciones pueden modificarse ulteriormente, porque para el filósofo estadounidense no existen experiencias absolutas, sino experiencias que pueden cambiar, en tanto se ofrezcan explicaciones con fundamentos suficientes y necesarios para constituir un conocimiento de tipo reflexivo.

La distribución del trabajo para realizar en cada tema se estructuró de acuerdo con tres ejes:

1. *Trabajos de laboratorio*: los alumnos corroborarían y contrastarían la teoría de los distintos temas de la materia, mediante observaciones directas.
2. *Trabajo en clase*: los alumnos organizarían los resultados de las investigaciones hechas en el laboratorio, además de contrastar los conocimientos adquiridos con los de sus compañeros y con el profesor. La función de este último se estableció como de guía.
3. *Trabajos individuales extra-clase*: el álbum,<sup>207</sup> trabajos escritos, investigaciones, reportes, entre otros.

Ahora bien, en los párrafos siguientes abordaré en específico cada uno de los programas rescatados para estructurar el análisis en relación con los supuestos epistemológicos deweynianos.

---

<sup>206</sup> Puig Casauranc, *op. cit.* 397.

<sup>207</sup> El álbum se constituyó como una evidencia en la que los alumnos podían recopilar los temas más sobresalientes durante todo el curso.

En específico, el programa de botánica, entre sus finalidades destacó:

- I. Poner al alumno en contacto con la naturaleza a fin de:
  - a) Capacitarlo para atender y dominar el medio en que vive.
  - b) Crearle una actitud de simpatía hacia la propia naturaleza.
- II. Instruir al alumno en el conocimiento de los recursos y fuentes naturales de producción con tendencias económicas vocacionales.

**Requisitos que deben llenar las unidades de estudio y el material de trabajo**

- I. Estar al alcance intelectual de los alumnos.
- II. Tener interés propio para ellos. [...]
- V. Permitir aprovechar el instinto de curiosidad, el coleccionador, el de asociación y en general, las tendencias naturales de los escolares.<sup>208</sup>

El programa hace evidente el contacto que el alumno debía tener con la naturaleza para valerse de ella, ya que la naturaleza es el objeto de la experiencia, pues es de lo que se tiene experiencia. Sin embargo, una posible diferencia en el programa, es cuando menciona que el docente debe crearle al alumno una actitud de simpatía hacia la naturaleza. Dewey, al disolver el dualismo hombre-naturaleza, habla de empatía en tanto que el hombre pertenece al mundo natural.

Otro punto sobresaliente, es *el interés* hacia los contenidos de la materia. El docente a través de los materiales debía procurar que el alumno se interesara en los temas. Dewey concuerda con lo anterior, pues entre más interesado esté el alumno en lo que investiga, más indagará posibles soluciones, es decir, planificará acciones. De la curiosidad y de la duda es de donde surge el pensamiento reflexivo para profundizar o descubrir un nuevo conocimiento.

La materia de geografía se estructuró mediante trabajos de academia,<sup>209</sup> o monografías de los temas abarcados en clase. Fueron representaciones a través de esquemas de los temas de la materia o investigaciones sobre instrumentos de medición de temperatura y de lluvia. Esta materia evidenció que los instrumentos

---

<sup>208</sup> "Programa de botánica". *Boletín de la SEP*. Tomo VI, no. 9 (1927): 326.

<sup>209</sup> Los trabajos de academias se conformaron por grupos o equipos, los alumnos podían hacer dibujos o proyecciones que el maestro les solicitaba para reforzar los contenidos de la materia.

científicos y tecnológicos eran fundamentales para conocer la naturaleza a través de la experiencia.

La finalidad del programa de Lengua Castellana fue: “[...] continuar el estudio hecho en la Primaria, perfeccionándolo de tal modo, que el alumno aprenda a reflejar en su conciencia y a traducir por medio del lenguaje la parte del mundo en cuyo contacto viva”.<sup>210</sup> Por medio de escritos sencillos como redacciones de cartas; documentos oficiales: informes, solicitudes, comunicados, actas; notas breves sobre algún acontecimiento de interés del alumno; composiciones literarias, entre otros.

En el programa se observa que los sucesos del mundo no están al margen del alumno, pues éste debía partir de su realidad para poder conocer el mundo e influir sobre él. De igual manera, Dewey propone que el maestro debe partir del interés del alumno, pues sólo de esta forma puede contribuir para que adquiriera nuevos conocimientos o profundice en los ya obtenidos.

El programa de matemáticas se estructuró por temas, actividades para desarrollar y fin o propósito de cada tema. Además, el programa consideró que era fundamental partir del interés del alumno, así como relacionar la utilización práctica de la materia con el mundo en que se desenvuelve. La pauta sería dejar de lado la matemática rígida y perfecta. El sustento que se le otorgó fue que “los conocimientos teóricos que el alumno adquiera serán el fruto del análisis atento de hechos y procedimientos que le son conocidos previamente”.<sup>211</sup>

La relevancia epistemológica en relación con los conceptos “acción”, “experiencia” y “conocimiento” que el programa de matemáticas estableció es, en principio, partir de las experiencias previas que el alumno tiene para poder despertar

---

<sup>210</sup> “Lengua Castellana: programa general”. *Boletín de la SEP*. Tomo VI, no. 9 (1927): 363-364.

<sup>211</sup> “Programa de matemáticas para escuelas secundarias”. *Boletín de la SEP*. Tomo VI, no. 2 (1927): 211.

el interés por el tema; es decir, relacionar las matemáticas con la vida cotidiana del educando, guiarlo hacia la utilización práctica de cada contenido.

En el programa de física, los temas fueron estructurados por academias,<sup>212</sup> el propósito era que los alumnos emplearan, antes de abordar el tema, una preparación experimental con materiales hechos por ellos o al alcance de sus posibilidades, con íntima conexión de sus vivencias. En concreto, el programa menciona: “hágasele VIVIR la física sintiendo sus leyes en todas partes: en el cielo que mira, en el aire que lo rodea, en la luz que lo ilumina, en los alimentos que toma, en los objetos que maneja, en las máquinas que lo transportan, en las instalaciones del salón de clase, [...]”.<sup>213</sup> También se sugirieron visitas a la comunidad para que el alumno observara las aplicaciones de la física hacia la cotidianidad de su entorno y hacia la industria.

Dewey menciona que la función del pensamiento al ser reflexivo, tiende a ser experimental. Ahora bien, el programa de física da cuenta de la relevancia de los experimentos y de la conexión de éste con la experiencia de los alumnos, lo anterior es importante, pues para la postura deweyniana la experiencia y la naturaleza no son dos entes aislados, es decir, no separa el sujeto del objeto, pues la naturaleza es el objeto de la experiencia. En síntesis, la materia de física se estructuró a partir de que el alumno pudiera conocer el mundo y dar cuenta de los hechos y fenómenos que acaecen, por medio de argumentos científicos. La experiencia es, por consiguiente, finita y temporal al suceder en un tiempo y espacio determinado; además, el estudiante al estar en íntima relación con sus emociones y sentidos puede descubrir la relevancia de la materia de física por medio del “*aire que lo rodea*” o en el “*cielo que mira*”, por consiguiente, la tarea del maestro de física era guiar al alumno a través de sus vivencias, pues el sujeto al ser parte de un mundo natural y social

---

<sup>212</sup> En las academias, los alumnos conformaban pequeñas sociedades para trabajar con aparatos clásicos de la física, también, ellos mismos podían construir sus propios instrumentos a través de la utilización de material improvisado y a su alcance.

<sup>213</sup> “Programa de Física para escuelas secundarias: consideraciones generales y principios que le sirven de base”. *Boletín de la SEP*. Tomo VI, no. 2 (1927): 241.



puede dar cuenta de los fenómenos que lo rodean desde su propia realidad. Todo lo anterior es importante para profundizar o desarrollar nuevos conocimientos.

Igual que el plan anterior, el programa de química se estructuró por academias. Los temas iniciaron a partir de tres conceptos básicos (el aire, el agua y la sal común) para que el alumno comprendiera ampliamente a la ciencia química. El programa pretendió con estos conceptos partir de lo conocido a lo desconocido, Dewey lo llama *experiencias previas que sirven para estructurar nuevas experiencias*, por lo que los contenidos no debían ser abstractos para los adolescentes. El propósito del programa era procurar que al alumno “[...] nada se les enseñe dogmática ni abstractamente, sino que todo vaya apoyándose en observaciones y experimentos sencillos, partiendo de ellas para descubrir las leyes de la Química”.<sup>214</sup> Además, el alumno debía darse cuenta de la aplicación de dicha materia en sectores como la industria o la agricultura.

El programa de química retomó a la pauta de la investigación, pues consideró que el alumno debía partir de experiencias auténticas para desarrollar problemas auténticos que despertaran el interés para profundizar en los temas de la materia, así como su importancia en la aplicación en su vida cotidiana. Dewey mencionó que el conocimiento se descubre por medio de la experiencia, a partir de la acción planificada, ya que establece posibles soluciones a los problemas que surgen en el ambiente social y natural del alumno.

El programa de zoología rescató las siguientes finalidades:

- I. Despertar, ampliar y satisfacer el interés por el conocimiento del reino animal y crear una simpatía por él.
- II. Motivar la investigación exacta y la investigación metódica sobre hechos y fenómenos de la vida y organización de los animales.  
[...]

---

<sup>214</sup> “Programa de química para escuelas secundarias: consideraciones generales y principios pedagógicos en que se funda”. *Boletín de la SEP*. Tomo VI, no. 2 (1927): 257.

- VI. Persuadir a los alumnos de que las pequeñas industrias (cría de gallinas, gusanos de seda, abejas, etc.), explotadas racionalmente, son actividades con las que se puede construir un pequeño capital.
- VII. Dar conocimiento de las plagas y la manera de combatirlas y formar el hábito de construir con la colectividad a su extinción sin olvidar lo que se relaciona con la salubridad pública.<sup>215</sup>

Igual que en el programa de botánica, Dewey no concuerda en despertar en el alumno simpatía por la naturaleza. El filósofo habla de empatía, en tanto que el hombre pertenece al reino animal. Cuando el programa menciona construir en colectividad, el alumno al pertenecer a un mundo natural y social, construye su conocimiento no al margen de los demás hombres que pertenecen a su grupo social sino en colaboración con ellos, pues de esta manera conoce los fenómenos que acaecen en su entorno.

En cuanto al programa de dibujo y modelado, se rescató lo siguiente:

- I. Dar a los alumnos un medio gráfico universal de la expresión.
- II. Desarrollar facultades de observación, análisis e inventiva y la habilidad manual relacionando ésta siempre con la actividad intelectual. [...].
- III. Ejercitar la voluntad acostumbrando a pasar del pensamiento a la acción, dando, además, hábitos de perseverancia, precisión y claridad.<sup>216</sup>

Dewey abandonó por completo la idea de separar la teoría de la práctica, en tanto que en la experiencia la teoría tiene significación, por lo que si ambos se separan, el conocimiento se volvería vacío y abstracto. La actividad manual tanto para Dewey como para Sáenz no caminan de manera aislada, sino por el contrario, ambas se interrelacionan para construir un conocimiento de tipo reflexivo.

Por otro lado, cuando el programa menciona: “*ejercitar la voluntad acostumbrando a pasar del pensamiento a la acción*” se refiere a la relevancia del pensamiento de tipo reflexivo, pues en relación con la propuesta deweyniana,

---

<sup>215</sup> “Programa de zoología”. *Boletín de la SEP*. Tomo VII, no. 7 (1928): 261.

<sup>216</sup> “Programa de modelado”. *Boletín de la SEP*. Tomo VII, No. 4 (1928): 193-194.

cuando el alumno duda sobre un acaecer, la tarea de la acción es disipar tal duda por medio de la planificación de experiencias, puesto que da como resultado la construcción de nuevos conocimientos.

Para concluir con el apartado, es necesario mencionar que los primeros programas de oficio fueron de corte experimental, incluso se consideraron, en sus inicios, como deficientes, por la escasa infraestructura en los talleres, aunque en el transcurso de los años ésta mejoró considerablemente.

Ahora bien, como el lector podrá darse cuenta, los nuevos programas que se desarrollaron paulatinamente de los años de 1927 a 1928 se establecieron bajo la luz de la escuela nueva deweyniana. En el análisis de los programas anteriores logré apreciar cómo cada materia estableció la importancia para construir el conocimiento desde la realidad y el interés del alumno, pues el conocimiento tanto para Dewey como para Sáenz se desarrolla a través de experiencias previas. Además, los programas propusieron y dieron prioridad a la experimentación en el laboratorio, así como al tiempo para desarrollar cada contenido e integrar otras situaciones como posibles excursiones a zonas aledañas a la escuela, esto con la finalidad de enriquecer los temas de cada materia. También, proporcionaron al docente algunas estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza y así dirigir el alumno a la construcción de nuevos conocimientos.

Finalmente, los contenidos de los diferentes programas de estudio estuvieron en función de que el alumno construyera su propio conocimiento, éste debía iniciar desde el pensamiento reflexivo, pues establece la pauta para planificar acciones, es decir, ofrece posibles soluciones en relación con los sucesos del entorno. Para llevarlos al terreno de lo práctico se promueven nuevas experiencias, sin embargo, no deben ser aisladas, momentáneas o atómicas en la vida de los alumnos, sino buscar el estrecho vínculo con otros contenidos o temas de otras asignaturas, ya que

como Dewey menciona, el conocimiento reflexivo no puede ser memorístico y fragmentario puesto que debe interrelacionarse hacia otros campos de conocimiento.

## Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo he tratado de desarrollar algunos planteamientos que dieron origen a la educación secundaria en nuestro país, desde aspectos políticos, sociales, económicos, educativos y hasta filosóficos, esto último en relación con la teoría pedagógica de John Dewey, desde tres conceptos centrales, a saber, “acción”, “experiencia” y “conocimiento”. Después de este recorrido es importante subrayar que pese a todas las adversidades que enfrentó Sáenz para estructurar el modelo de educación secundaria, hoy día, es importante reconocer que ha dejado un legado que es objeto de reflexión y de crítica.

A continuación, presento algunos argumentos centrales que fueron desarrollados en el presente capítulo:

- En la segunda década del siglo XX, después del movimiento civil armado de 1910, el gobierno callista buscó el desarrollo de México a través de reactivar la economía del país, sin embargo, los esfuerzos que realizó en su mandato no fueron suficientes porque en México aún prevalecía la desigualdad y la explotación contra la población más desfavorecida. En el terreno educativo, surgieron nuevos ideales educativos, los cuales, algunos se cristalizaron con la promulgación de la Constitución de 1917. En concreto, el artículo tercero subrayó el laicismo en la educación y se prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y privadas; lo que provocó el descontento de la Iglesia Católica por lo que estalló la llamada guerra cristera.

- Moisés Sáenz tuvo la firme convicción de que la prosperidad de una nación como México se lograría solamente a través de la educación; su proyecto de educación secundaria, lo estructuró y conformó, de acuerdo con los planteamientos estudiados en la educación secundaria de Estados Unidos y de Europa con el

propósito de otorgar mayor importancia a la reflexión y dejar de lado los preceptos tradicionales, como la memorización.

Existen tanto similitudes, como diferencias en las concepciones pedagógicas que retomó Moisés Sáenz de John Dewey para estructurar la educación secundaria en México, cabe señalar que sólo se incluyeron aquellas que surgieron a través del análisis que desarrollé a lo largo del presente capítulo, a saber:

- La primera similitud Dewey-Sáenz se puede apreciar en la escuela, pues no es un espacio donde los aprendizajes son guiados por un plan o por programas de estudios: la vida del niño dentro de la escuela debía tener, un vínculo con la realidad. En este sentido lo aprendido en la escuela no constituye una representación o prueba de cómo es la vida en el mundo real. La escuela debía estar conformada por un grupo social, es decir, diferenciados por su interés individual y colectivo, al igual que por una mutua participación y cooperación.
- Otra similitud entre ambos autores es que caracterizaron a la escuela como una institución social, donde se promueve la vida en comunidad, es decir, donde el hombre puede interactuar y resolver problemas de su mundo natural y social. Dewey y Sáenz no promueven una escuela pasiva donde sólo se reproduzcan mecánicamente aprendizajes, pues éstos son ajenos a los intereses de los alumnos.
- Una tercera similitud es que la educación, no puede establecerse como algo único y acabado, ni estandarizarse para toda la sociedad, por el sólo hecho de ser su reflejo, por el contrario, para Dewey y Sáenz la educación debía estar acorde y obedecer a las necesidades de cada lugar o región. Ambos autores concuerdan en que la función de la educación es integrar y socializar a la población con un ideal en común: la democracia. La educación que le preocupó impulsar a Moisés Sáenz era, entre otros aspectos, fortalecer el nacionalismo en el país.

- La última similitud Dewey-Sáenz, en la educación secundaria, es en relación con la meta que debía alcanzar el alumno para desarrollar los contenidos de los programas de estudio con el objetivo de que los comprendiera y razonara de manera reflexiva, de la misma forma en que Dewey lo propone en sus postulados epistemológicos, es decir, a través del pensamiento reflexivo, la acción y la experiencia para llegar a un nuevo conocimiento.

Considero que la teoría pedagógica de John Dewey no se modificó, sino que se adecuó a la propuesta de educación secundaria que desarrolló Moisés Sáenz, pues éste partió del contexto político, económico, social y hasta educativo que vivía la sociedad mexicana. Además cada teoría no puede trasplantarse fielmente sin considerar las variaciones particulares de un país a otro. A continuación presento algunas diferencias que encontré a lo largo de este capítulo.

- La primera diferencia, entre Dewey-Sáenz, se puede observar dentro de la educación secundaria es al ofrecer a los alumnos, sin precipitaciones, la elección de la carrera que pretendía desarrollar en su vida ulterior, sin embargo, Dewey no concuerda con esto, ya que para él, el alumno no sólo puede desarrollar una sola vocación, pues caería en la rutina a través de los años. Mientras tanto, en el contexto mexicano, Sáenz consideró que la secundaria ofrecería un abanico de oportunidades para que los alumnos al concluir la escuela secundaria pudiera elegir e ingresar, de acuerdo con sus posibilidades económicas, a las escuelas técnicas o vocacionales, insertarse en el área laboral o a la propia ENP, desarrollando siempre una sola vocación que había sido explorada durante la formación del alumno en la escuela secundaria.

- La segunda diferencia es que Moisés Sáenz organizó los grupos de las escuelas secundarias de acuerdo con pruebas psicológicas para que hubiera mayor uniformidad y homogeneidad. John Dewey difiere en relación con lo anterior, pues nunca pretendió clasificar a los alumnos, ya que consideró que los hombres eran

capaces de desarrollar una variedad de vocaciones, que tenían que ser exploradas y vinculadas con otras materias de estudio, pues si se encasilla al alumno en una sola vocación al paso del tiempo puede caer en la rutina y perder el interés para desarrollar nuevos conocimientos.

- La última diferencia que encontré fue alrededor de los programas de zoología y botánica, pues establecieron que el alumno debía desarrollar simpatía hacia la naturaleza; John Dewey al eliminar el dualismo hombre-naturaleza, habla de empatía en tanto que el hombre es parte de ese reino animal.

- Por otra parte, los programas no contemplaron estructurar la enseñanza hacia creencias o hipótesis sin comprobación o contraste con el mundo y con la realidad del alumno ni mucho menos hicieron énfasis en conocimientos memorísticos o abstractos; por el contrario, establecieron un estrecho vínculo hacia experiencias previas, razonadas de forma inteligente para que el educando fuera capaz de enriquecer y crear nuevas experiencias que lo llevaran a nuevos conocimientos más amplios y libres de creencias y de certezas absolutas, principalmente porque propusieron al docente partir de problemas o dudas que fueran del interés del alumno, a través de acciones planificadas y con base en experiencias previas, puesto que todo esto promueve el desarrollo de experiencias ulteriores y, por consiguiente, se profundizan o adquieren nuevos conocimientos.

- En general, los programas de estudio desarrollados en el último apartado intentaron recuperar en lo posible, el sentido profundo en relación con los conceptos epistemológicos deweynianos, pues el trabajo en los laboratorios, las visitas a la comunidad y los talleres trataron de rescatar e iniciar el proceso de aprendizaje por medio de experiencias previas para que el alumno pudiera desarrollar experiencias ulteriores.



- La relevancia epistemológica en relación con los conceptos “acción”, “experiencia” y “conocimiento” que los programas de estudio estructuraron como punto inicial para desarrollar cada contenido fue el *interés* a partir de experiencias previas, pues entre más interesado esté el alumno en lo que investiga, más indagará posibles soluciones, es decir, planificará acciones a partir del mundo en que habita, por lo que elimina el dualismo sujeto-objeto, ya que la naturaleza es el objeto en lo que se tiene experiencia. Además, el pensamiento al ser reflexivo, tiende a ser experimental; los programas dan cuenta de la relevancia de los experimentos y de la conexión de éste con la vivencia de los alumnos, en tanto que el conocimiento se descubre por medio de la práctica, de no ser así el conocimiento se volvería vacío y abstracto y, sin ninguna relevancia para el alumno.

Para concluir, en el tercer capítulo me interesa retomar la historia de la secundaria en los años subsiguientes de su creación y revisar por qué se consolidaron no sólo los planes de estudios, sino la propia institución como tal en diversas modalidades: telesecundarias, técnicas, diurnas, abiertas y comunitarias. No obstante y de acuerdo con el proyecto de investigación, sólo me interesa recuperar a la educación secundaria técnica porque en 1958 acogió algunos de los fundamentos de la filosofía de Dewey y de Sáenz, por tanto, trataré de explicar hasta qué punto y cuál es la causa de que los conceptos de *acción*, *experiencia* y *conocimiento* no conservaron su sentido original en el modelo de educación secundaria técnica actual.

### CAPÍTULO III

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA HOY EN DÍA: UNA REVISIÓN CRÍTICA

El objetivo del primer capítulo fue realizar un acercamiento de la propuesta de la escuela activa de John Dewey bajo tres conceptos fundamentales, a saber, “experiencia”, “acción” y “conocimiento”. El propósito del segundo capítulo radicó en abordar a Moisés Sáenz y cómo retomó en gran medida los fundamentos epistemológicos-pedagógicos de Dewey para estructurar el proyecto de educación secundaria en México. En el presente capítulo me interesa analizar los principales argumentos de la educación secundaria técnica en la actualidad, así como describir si aún conserva el sentido original de la propuesta de educación secundaria que Sáenz estructuró.

El objetivo del capítulo será, entonces, reconocer las aportaciones de Moisés Sáenz que aún siguen vigentes en la educación secundaria técnica en la actualidad; asimismo, identificar cuáles son los rasgos que han desaparecido y explicar desde mi punto de vista el porqué ha ocurrido esto.

Para el análisis del presente capítulo procedí, al igual que en los capítulos anteriores, a realizar lecturas de diversos documentos y libros; la información obtenida fue organizada a través de fichas de trabajo de acuerdo con el esquema elaborado en el proyecto de investigación.

La estructura del capítulo es a partir de la caracterización de la educación técnica; para lograrlo, en primer lugar, intentaré trabajar algunos rasgos económicos como la globalización, después abordar el posmodernismo, pues me parece que ambos son elementos clave para iniciar un proceso de comprensión sobre la situación que vive nuestro país actualmente en la educación secundaria técnica.

Aunado a lo anterior, consideré necesario abordar el concepto de *racionalidad instrumental*<sup>217</sup> desde una mirada filosófica, pues ofrece la pauta para comprender la importancia que se le otorga, en la actualidad, a los contenidos de enseñanza, en relación a lo práctico e instrumental. En segundo lugar, pretendo realizar un breve recorrido histórico, hasta llegar a comprender cómo se conceptualiza actualmente la educación secundaria técnica a partir de los programas preliminares que se gestaron desde principios del año 2008; posteriormente intentaré llevar a cabo el contraste de los conceptos de “experiencia”, “conocimiento” y “acción” pues considero que se han desvirtuado y trastocado como consecuencia del modo de producción global actual. Sin más, comenzaré por abordar el tema de la globalización y sus principales repercusiones en el ámbito mundial.

### **3.1 La globalización y la posmodernidad**

Para analizar y abordar la educación secundaria técnica actual, considero conveniente caracterizar el régimen económico-social que vive la sociedad mundial en general y la sociedad mexicana en particular, ya que esto ofrece la pauta para comprender y justificar por qué el Sistema Educativo Mexicano estructuró y organizó a las diferentes modalidades de educación secundaria.

Antes de acotar el tema sobre “globalización” es importante conocer que no existe una teoría de la globalización; Padua argumenta que sólo existen conceptos aislados y fragmentados que acotan dicho fenómeno, los cuales son el económico, el político, el social y el cultural. Cada uno ofrece un acercamiento desde su estructura para definir a la globalización. Por lo que María Eugenia Padua realiza un acercamiento a partir de estos aspectos, al respecto menciona: “la globalización tiene como base fundamental el capital financiero, la tecnología y las trasnacionales. Significa la instauración de un único sistema mundial que engloba las dimensiones

---

<sup>217</sup> Es importante el concepto porque sólo se ocupa de elegir los medios más adecuados para fines ya dados. El mismo hombre termina por ser un instrumento para los fines que la sociedad necesita.

económicas, políticas, sociales, culturales, etcétera, de todos los continentes del planeta que ahora, desde el punto de vista del discurso económico, se define como bloques económicos”.<sup>218</sup>

Mientras tanto, Roger W. Wallace menciona que la “globalización es un término corto que se usa para referirse a una gran variedad de fenómenos que abarcan desde el aumento del comercio internacional de bienes y servicios hasta la movilidad del capital, la interdependencia de los mercados financieros del mundo, la transformación exponencial de las comunicaciones y la disponibilidad mundial instantánea de información”.<sup>219</sup> De acuerdo con las citas anteriores, la globalización es un fenómeno que no sólo repercute en los países en el ámbito económico, sino que dinamiza todo el conjunto dentro de los estados-nación desde el ámbito social, cultural y educativo. Este sistema económico caracteriza al hombre, -de acuerdo con Chomsky- no como un *homo sapiens* sino como un *homo oeconomicus*.<sup>220</sup>

Asimismo, la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) proporciona la estructura para que los procesos productivos puedan moverse a nivel internacional; de igual manera, hace posible mirar el planeta como un lugar de producción mundial, en donde se abre paso la geografía económica, por lo que la geografía territorial desaparece.

Desde la mirada social y cultural, “Samuel Rudhie define el término como un proceso: que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza culturas locales y *trae a un primer plano terceras culturas [...]*”,<sup>221</sup> por lo tanto, este sincretismo promueve que los hombres no sólo acojan los rasgos de su propia

---

<sup>218</sup> María Eugenia Padua. *México en el umbral del siglo XXI: los efectos de la globalización*. (México: Fontamara, 1999) 26.

<sup>219</sup> Fernando Solana, comp. “La globalización: ¿determinante del empleo?”. En *Educación, productividad y empleo*. Trad. Leticia Leduc (México: Limusa, 1998) 77.

<sup>220</sup> La acuñación del concepto se le atribuye al economista Adam Smith, el *homo oeconomicus* se refiere al *hombre económico*, que sólo se preocupa de su propio bienestar individual y de enriquecerse con el mínimo esfuerzo.

<sup>221</sup> María Eugenia Padua, *cit por.* 37.

cultura sino que los mezclan con los de otra para conformar una nueva identidad cultural; es así como las tradiciones y las costumbres se reconstruyen de acuerdo con el modo de producción global. Padua dice que “ciertamente se generan terceras culturas, las cuales no tienen ni identidad ni arraigo, el fin de las fronteras rompe con una formación tradicional, cultural, de valores, se impone una forma de vida occidental [...]”.<sup>222</sup>

Actualmente, como se logra apreciar en la cita anterior, en la sociedad global existe un desarraigo en las costumbres, en donde se imponen estilos de vida. Dewey no concuerda que una buena sociedad pueda imponer fines sino que es el propio hombre que debe constantemente reconstruirlos. Para el filósofo la tarea de la sociedad democrática debía promover que sus miembros participaran y promovieran acuerdos consensuados para resolver problemas propios de la sociedad. La sociedad mexicana, en el contexto de Sáenz, tenía entre sus fines que la educación secundaria plasmara en los alumnos la identidad nacional mexicana, con gran arraigo hacia las costumbres, por lo tanto, el modo de producción capitalista actual rompe con el ideal social de Dewey y de Sáenz.

Uno de los propósitos de la globalización es desplazar paulatinamente al Estado benefactor y a todos aquellos programas sociales que *favorecen*<sup>223</sup> a las personas que más lo requieren. Incluso actualmente, la función del Estado y de sus gobernantes se acogen a los mandatos de los organismos internacionales que funcionan como un “protoestado mundial capitalista que ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición progresiva de los intereses transnacionales a nivel planetario”.<sup>224</sup>

---

<sup>222</sup> *Ibid.* 38.

<sup>223</sup> Los programas de asistencia social no han funcionado adecuadamente a causa del mal manejo de los recursos; por ello, no proyectan ningún impacto en el desarrollo y el progreso del país.

<sup>224</sup> Noam Chomsky y Heinz Dieterich. *La sociedad global: educación, mercado y democracia* (México: Joaquín Mortiz, 2000) 63-64.

Actualmente, la humanidad se encuentra inmersa en una serie de acontecimientos propios de un modo de producción capitalista global y es innegable el hecho de que el mundo, es un mundo de consumo masificado. No obstante, algunos defensores de la globalización argumentan que en la sociedad de consumo,<sup>225</sup> la humanidad apuesta por el progreso a través de la ciencia y la tecnología porque se beneficia tanto al sector industrial como el agrícola; sin embargo, detrás de todo esto se encuentran intereses económicos de los países líderes, puesto que se respaldan por tratados comerciales y por organizaciones financieras supranacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OCM) y los grandes consorcios transnacionales. Estos últimos invaden y se apropian de los mercados, a través de medidas reglamentarias de aquellos países menos favorecidos y beneficiados por dicho fenómeno.

La sociedad de consumo, tal como se conoce hoy en día, tiene como fin principal la sobreexplotación de la naturaleza y del hombre por el hombre; en el ideal de sociedad democrática, para Dewey, el hombre debía estar integrado a su ambiente social y natural, así como tener la oportunidad de elegir sus acciones para conocer el mundo. Sáenz también pretendió que la educación secundaria formara ciudadanos con gran arraigo hacia sus costumbres y con la conciencia de explotar racionalmente la naturaleza.

Para Octavio Ianni, el capitalismo globalizado o “la fábrica global, se instala más allá de cualquier frontera: articula capital, tecnología, fuerza de trabajo, división del trabajo social y otras fuerzas productivas. Acompañada por la publicidad, por los medios impresos y por la electrónica, la industria cultural, [...] disuelve fronteras, agiliza los mercados, generaliza el consumismo. Provoca la desterritorialización y la

---

<sup>225</sup> De acuerdo con los autores revisados hasta este momento, considero y utilizo de aquí en adelante el término “globalización” en relación con los sinónimos que existen acerca de dicho concepto, a saber, “sociedad de consumo”, “sociedad de la información”, “sociedad global” o “sociedad de la tecnología de la información y comunicación”.

reterritorialización de las cosas, gentes e ideas”.<sup>226</sup> Esta estructura social dista del ideal social propuesto por Dewey, pues consideró que la participación entre los hombres debía darse en condiciones iguales. Respetó las diferentes formas de vida, pero no las sincretizó.

Todo este marco globalizado, repercute tanto económica, política, social, cultural y educativamente en cualquier país, por lo tanto, se modifican estilos de vida y se gestan otras diferentes, lo que estimula que se estructuren nuevas formas de agrupamiento y socialización. Un ejemplo, del cual hago referencia en los siguientes párrafos es el remplazo del modernismo y el surgimiento del posmodernismo. Lipovetsky define y distingue estos conceptos de la siguiente manera:

La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge con lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en el que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable. La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como rupturas con las jerarquías de sangre y de soberanía sagrada, con la tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución.<sup>227</sup>

El nuevo orden económico, político y cultural llamado globalización “termina de tajo con la modernidad, e impera la posmodernidad como forma de vida entendida [...] como la vulgarización, la barbarie. Lo que se impone eventualmente en el mundo no es la alta cultura de la modernidad, sino la industria de la cultura popular”.<sup>228</sup> Principalmente porque se produce para el consumo de las masas, un ejemplo, son los *reality show* dominicales en la televisión abierta en nuestro país.

---

<sup>226</sup> Octavio Ianni. *Teorías de la globalización*. Trad. Isabel Vericat Núñez (México: Siglo XXI, 1996) 7.

<sup>227</sup> Gilles Lipovetsky. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Trad. Joan Vinyoli y Michèle Pendanx. Decimocuarta edición (Barcelona: Anagrama, 2002) 9.

<sup>228</sup> María Eugenia Padua, *op cit.* 33.

Entonces, ¿cómo floreció y qué papel desempeñó la modernidad? Ianni menciona que el papel de “la modernidad se refiere a un modo de ser, actuar, pensar e imaginar, o sea, a un estado de espíritu que abarca dilemas y horizontes filosóficos, científicos y artísticos. Se desarrolla de modo fragmentario y contradictorio [...] se trata de un modo de ser, de un estado de espíritu, en el que se expresan horizontes excepcionales de emancipación y enajenación”.<sup>229</sup> El modernismo se caracterizó por el desarrollo y crecimiento de la cultura, en la invención y en la vanguardia, en la unidad de un estado-nación, incluso tuvo una visión futurista; sin embargo, fue paradójico porque ejerció gran influencia para la industrialización y la mercantilización, aunado al hecho de aferrarse al cambio, es decir, no permitió el estancamiento sino la novedad, aunque lo nuevo –dice Lipovestsky- se vuelva viejo en un pestañeo.

Por su parte, Luis Rigal caracterizó a la modernidad como transmisora de “una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias, aspiraba a producir así un tipo de sujeto apto para adaptarse a los requerimientos políticos y sociales que requería la clase dominante”.<sup>230</sup> De acuerdo con Dewey, la homogenización trunca el progreso de una sociedad, pues es en las variaciones individuales de cada hombre donde la sociedad puede planificar constantemente sus fines, en tanto que no propone una sociedad única y acabada, sino una que constantemente debe reinventarse, con la participación de todos sus miembros.

Sin embargo, en la posmodernidad ya no se habla de naciones o estados, sino de mercados de consumo; ya no hay ciudadanos, sino consumidores masivos; ya no hay relaciones humanas, sino competencias laborales. Las mismas mercancías son estereotipos que homogenizan la vida de los consumidores y, por lo tanto, agravan las desigualdades entre la población, pues no todos tienen las mismas posibilidades económicas para adquirirlas. “La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita,

---

<sup>229</sup> Octavio Ianni, *op. cit.* 72.

<sup>230</sup> Francisco Imbernón, coord. *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Segunda edición (España: biblioteca de aula, 1999) 151.



materialista y *psi*,<sup>231</sup> porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecológica sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales”.<sup>232</sup>

Para Dewey, el hombre se socializa al pertenecer a un grupo social y natural, igualmente, es un ser único e irrepetible en donde lo intelectual y lo manual son capacidades que abren la posibilidad de la creación incesante; las variaciones individuales enriquecen la estructura de un grupo social. Para Sáenz, lo anterior podía constituir el progreso y el desarrollo del país, en tanto que consideró que toda la población debía tener oportunidad de recibir educación, además, no excluyó sino incluyó a todos los grupos sociales desde los indígenas hasta los campesinos. Sin embargo, en la actualidad al hombre se asume como una pieza en el flujo mercantil, por ello, las competencias laborales-mercantiles sustituyen las relaciones humanas. En resumen, bajo el sentido del mercado desaparece el hombre, lo humano.

La tecnología juega un papel elemental en la sociedad global, porque en primer lugar, genera nuevas necesidades,<sup>233</sup> en segundo lugar, porque ofrece la estructura para ejercer control y dominación pasiva, además, se agrega con ello el eclecticismo cultural y religioso;<sup>234</sup> imitación de moda retro, conformación de grupos sociales híbridos,<sup>235</sup> es decir, desde lo cultural y lo social el desarrollo de la vanguardia gira en el vacío porque lo nuevo surge de lo viejo, sin aportes originales y novedosos. El ideal de sociedad democrática para Dewey no es la imposición desde arriba de los fines de una sociedad, sino los que se construyen a partir del consenso

---

<sup>231</sup> El término se refiere a aquello que tiende a lo fácil, a la relajación.

<sup>232</sup> Gilles Lipovetsky, *op. cit.* 11.

<sup>233</sup> Hoy es imposible visualizar un hogar al margen de la luz eléctrica, la TV o la Internet ya que son parte de la cotidianidad en la vida.

<sup>234</sup> En la actualidad se habla acerca de que las personas pueden ser católicas, creer en el budismo y realizar incluso algunos ritos sobre dicha religión, mezclan unas creencias con otras, lo que se encuentra en boga es que las culturas occidentales retoman algunas costumbres orientales y las sintetizan.

<sup>235</sup> Desde el punto de vista sociológico y antropológico se conforman nuevas agrupaciones sociales, sobre todo en la población joven y retoman en gran medida aspectos de diferentes grupos o subgrupos de otro tiempo o lugar.

y el debate público, tampoco consideró que el hombre sea dominado y pasivo para que le someta cómo actualmente ocurre.

Al contrario de la modernidad,<sup>236</sup> la posmodernidad trae consigo nuevos conceptos clave para entender el mundo. Los diferentes roles e interacciones que provoca este nuevo esquema en la sociedad, los abordaré a continuación, de acuerdo con el papel que juega el hedonismo y el narcisismo.

Entonces, ¿qué es el narcisismo y qué papel juega dentro de la globalización? Lipovetsky señala que: “el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo con sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo [...]”,<sup>237</sup> el foco de atención del posmodernismo es el narcisismo, ya que las normas autoritarias que en la modernidad imperaban, hoy se tornan flexibles a través de los medios de comunicación, por lo que se permea la sociedad narcisista de consejos prácticos y se sensibiliza a través de anuncios publicitarios.

El narcisista aspira a una mayor libertad y autenticidad, busca el reconocimiento y la liberación de los tabúes, de acuerdo con el mismo autor: “el narcisismo, nueva tecnología de control flexible y autogestionado, socializa desocializando, pone a los individuos de acuerdo con un sistema social pulverizado, mientras glorifica el reino de la expansión del Ego puro”.<sup>238</sup> Por lo que el narcisista es indiferente acerca de los acontecimientos de su entorno, es individualista y además se aísla de su propia realidad, es en sí mismo hedonista<sup>239</sup> y es lo que justamente la globalización pretende, un nuevo tipo de dominación pacífica y a su vez arbitraria,

---

<sup>236</sup> Aunque no es tema de esta investigación, mi postura frente al dilema de la modernidad o la posmodernidad no es que una reemplace a la otra de manera arbitraria, porque la modernidad en su momento de auge sirvió al capitalismo para un fin, además, fue contradictoria y elitista. Considero que ambas posturas actúan y sirven para un propósito de dominación.

<sup>237</sup> *Ibid.* 50.

<sup>238</sup> *Ibid.* 55.

<sup>239</sup> Para Nicolás Abbagnano el término “hedonista” se aplica tanto a la búsqueda indiscriminada de placer como a la doctrina filosófica que considera al placer como el único bien posible y, por lo tanto, como el funcionamiento de la vida moral. Ver *Diccionario de Filosofía* 2ª. ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1974) 549.

hechizada a través de la seducción. Por el contrario, el ideal de sociedad democrática para Dewey consistió en que el hombre es social por naturaleza. No propuso al control y a la dominación pasiva como elementos claves para la conformación de su ideal de sociedad, pues consideró que en la igualdad y en el consenso se llega a acuerdos.

Bajo la lógica de la posmodernidad, la seducción elimina las reglas disciplinarias y autoritarias, es hija –dice Lipovetsky- del individualismo hedonista.

La seducción nada tiene que ver con la representación falsa y la alineación de las conciencias; es ella la que construye nuestro mundo y lo remodela según un proceso sistemático de personalización que consiste esencialmente en multiplicar y diversificar la oferta, en proponer más para que uno decida más, en substituir la sujeción uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad, la austeridad por la realización de los deseos.<sup>240</sup>

Por lo tanto, el narciso tiene en sus manos una gran diversidad de mercancías, que le provoca una sobremultiplicación de elecciones. El autoservicio florece por medio de los *mass media*,<sup>241</sup> como la Internet, por lo que cada individuo en paradoja es interactivo con las mercancías o servicios que adquiera mediante éste, pero al mismo tiempo se vuelca más al individualismo, a la indiferencia y al aislamiento. Es preciso aclarar, que la individualización, es una nueva manera de organizar a la sociedad, hoy se habla de espacios públicos virtuales o comunidades virtuales promovidos a través de los *mass media*; por lo tanto, se desplaza paulatinamente la sociedad disciplinaria por la sociedad cibernética.

La sociedad cibernética promueve el individualismo, el aislamiento y la indiferencia del hombre en su entorno. La construcción del mundo es a través de una oferta de mercado diversificada y promovida por la seducción de la que hace

---

<sup>240</sup> *Ibid*, 19.

<sup>241</sup> El término *mass media* alude a todos aquellos medios de difusión, comunicación o entretenimiento que están en constante interacción con los seres humanos; llámese TV., radio, videojuegos, computadora, etc.

referencia Lipovetsky. Dewey, al considerar al hombre un animal social, no es partidario del individualismo y del aislamiento, pues de serlo así, el individuo perdería su esencia social, al no participar en un grupo donde se ponen en consenso problemas que surgen del entorno.

Así, el individualismo o la personalización genera un vacío, un ejemplo es que “para el hombre disciplinario-autoritario, la música se circunscribía a sitios o momentos precisos, concierto, baile, music-hall, radio; el individuo posmoderno, al contrario, oye música de la mañana a la noche, como si tuviera la necesidad de permanecer fuera, de ser transportado o envuelto en un ambiente sincopado, como si necesitara una desrealización estimulante, eufórica o embriagante del mundo”.<sup>242</sup> Además vive en el presente y se olvida del pasado y del futuro, es decir, busca su comodidad en el aquí y en el ahora.

En la actualidad, la forma en la que se organiza la sociedad global es a través de la tecnología de la información, incluso se crean necesidades específicas para un determinado tipo de población, asimismo, existen los llamados *analistas de mercado* con la finalidad de colocar productos en el mercado con un alto porcentaje en ventas, es decir, que la población adquiera y se le promueva la necesidad de ese producto sin importar si es verdaderamente necesario para su vida cotidiana, en este aspecto, Lipovetsky alude a que:

[...] la sociedad de consumo explica sin ambages la amplitud de las estrategias de la seducción. Sin embargo ésta no se reduce al espectáculo de la acumulación; más exactamente se identifica con la sobremultiplicación de elecciones que la abundancia hace posible con la latitud de los individuos sumergidos en un universo transparente, abierto, que ofrece cada vez más opciones y combinaciones a medida, y que permite una circulación y selección libre.<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> *Ibid*, 23.

<sup>243</sup> *Ibid*, 18.

Un ejemplo, al respecto de lo que comenta el autor es que los niños no eran considerados como un mercado de consumo; hoy, por el contrario, se les clasifica como consumidores tanto de mercancías como de servicios; es decir, se produce para ellos diversos artículos o servicios: llámese ropa, juguetes, estereotipos, fiestas, por citar algunos. Bajo los ojos de la sociedad de consumo, dicha población es un mercado cuyo fin es sólo generar ganancias.

Los partidarios y defensores del capitalismo globalizado, establecen los grandes beneficios de este nuevo esquema como la *cibercultura*; la movilidad del capital de forma electrónica; el intercambio de servicios de entretenimiento entre los países, como telenovelas, caricaturas, educación, publicidad; universalidad en el idioma para favorecer las interacciones, por citar algunos. No obstante, la otra cara de la moneda, argumenta que dicho sistema arrastra graves consecuencias que perjudican no sólo a la población sino al mundo y la naturaleza, principalmente por los productos transgénicos; el crecimiento acelerado del comercio, más que el de la producción. Todo esto, ocasiona desempleo, marginación en amplios sectores de la población y provoca “[...] bolsas de miseria en el corazón de la abundancia”.<sup>244</sup>

Asimismo, la naturaleza es considerada como capital y mercancía, las costumbres y tradiciones nacionales se internacionalizan o funden con otras como productos; el mundo, en síntesis, es un mundo de consumo de productos, mercancías y servicios.

El objetivo de la sociedad de consumo es generar ganancias, mientras que para Dewey el fin de la sociedad democrática debía ser provisional y experimental; acorde a las necesidades del grupo social. Para Sáenz la finalidad era promover hombres con espíritu nacionalista y social, hombres preocupados por el bienestar social y por resolver problemas en colectivo. Por otro lado, Dewey consideró que el hombre debía conocer la naturaleza de su entorno para valerse de ella, dominarla

---

<sup>244</sup> *Ibid*, 128.

pero no en el sentido que la sociedad de consumo la entiende, sino para conocerla y explicar los fenómenos que acaecen en su entorno de forma reflexiva; John Dewey ve a la naturaleza como objeto de experiencia y no como capital o mercancía. Incluso Sáenz estructuró en el programa de zoología que la naturaleza debía ser explotada racionalmente. Por consiguiente, en la sociedad de consumo se promueve una ruptura del hombre y la naturaleza y del hombre con el hombre, se constituyen las lógicas duales que, el filósofo estadounidense, disolvió en su propuesta.

Es preciso aclarar que esta forma de producción global no pretende mejorar la calidad de vida de la población, ni favorecer la equidad entre los hombres, sino recrudescer y ensanchar aún más la brecha entre ricos y pobres.

En síntesis, hoy se habla de un capitalismo hedonista, propiamente posmoderno que reemplazó al capitalismo autoritario de la modernidad, es decir, estamos por concluir la primera década del siglo XXI y la sociedad, no sólo mexicana, sino mundial, es una sociedad de consumo, seducida a través de los *mass media* y las nuevas tecnologías, por tanto, la guerra está declarada, no por el dominio de territorios, sino por el dominio de mercados; las armas: son el desarrollo científico y tecnológico más sofisticado y vanguardista entre las naciones, puesto que con ellas se establece la estructura para dominar los mercados de consumo.

Hasta ahora he tratado de caracterizar de manera general el modo de producción capitalista globalizado, así como el papel que juega la posmodernidad en la sociedad y la cultura; en el siguiente apartado me interesa analizar el caso concreto de México y las paradojas que enfrenta al ser un país del *Tercer Mundo*, con el propósito de comprender en qué sentido repercute, la sociedad global, en los diferentes sectores de nuestro país. En específico en el sector educativo, puesto que es el de mayor relevancia para el desarrollo del presente trabajo. Asimismo intentaré ofrecer una explicación del porqué el contexto económico-político actual ha conducido a la deshumanización y, por tanto, a la pérdida del sentido original de la

educación secundaria técnica, en relación con la propuesta que estructuró Sáenz de la educación secundaria a partir de la teoría de John Dewey.

### **3.2 La globalización en México**

Después de caracterizar de forma general al modo de producción capitalista globalizado y a la posmodernidad. En este apartado intentaré abordar de manera detallada, las implicaciones de la estructura económica global en nuestro país con el único objeto de tener una aproximación de cómo afecta en los distintos sectores de México, desde el ámbito político hasta el ámbito educativo.

La entrada de la globalización en México se llevó a cabo con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá. Los defensores del mencionado Tratado argumentaron que el beneficio más importante de esto fue la apertura comercial a nivel internacional, incluso se señaló que su finalidad consistía en “[...] lograr la recuperación económica alcanzando la eficacia y la competitividad indispensables para ganar terreno en los mercados internacionales, bajo el supuesto de avanzar por esos caminos conduce al desarrollo y, en consecuencia, al bienestar de su población”.<sup>245</sup> Sin embargo, pienso que se trató de una falacia total; a pesar de que en términos económicos se ha incrementado la importación de portafolios de capitales; esto no ha beneficiado en absoluto al ámbito social, puesto que lejos de haber aumentado el bienestar social, la pobreza se ha recrudecido y, en consecuencia, se ha incrementado el número de personas que viven en pobreza extrema, por falta de empleo o de verdaderos programas sociales que impulsen el desarrollo del país. Esta terrible situación provoca, a su vez, malestares como la delincuencia, la violencia, la inseguridad, la crisis política en el interior de los partidos, la corrupción, por citar algunos.

---

<sup>245</sup> Margarita Noriega Chávez y Teresa Mariano Longo, coord. *Migración, ciudadanía y escuela: miradas del norte y del sur: México, Francia, Argentina e Italia* (México: UPN, 2009) 55.

Además, México no cuenta con las herramientas tecnológicas adecuadas para competir con otros países plenamente desarrollados tanto a nivel industrial como agrícola. En el caso particular del campo, las políticas agrarias han fracasado por la competencia tan desigual entre los países que conforman el Tratado, principalmente por el escaso desarrollo tecnológico que ha eliminado paulatinamente el cultivo de autoconsumo en las zonas rurales. Todo esto acarrea un grave problema de migración hacia Estados Unidos y hacia las grandes ciudades de nuestro país. Por lo cual, se han modificado y reestructurado los modos de vida. En síntesis, “el proyecto de modernizar al país [...] ha empujado a la población a movimientos migratorios importantes hacia la ciudad y con abandono del campo”.<sup>246</sup>

Como mencioné en el apartado anterior, la globalización propicia la movilidad de mercancías y provoca que la fuerza de trabajo también se desplace, tal vez ésta sea una de las características más importantes de nuestro país, ya que cada año miles de mexicanos intentan cruzar la frontera norte del país con el propósito de buscar mejores oportunidades para elevar su calidad de vida. Chomsky dice al respecto:

Mientras la creciente privatización y el encarecimiento de la educación pública le cierran las puertas al ‘ascensor’ social de la educación, su segunda posibilidad de mejoramiento radica en la emigración, para pasarse de un nivel de productividad históricamente determinado a otro mayor. Sin embargo, las políticas inmigratorias de los países primermundistas se vuelven cada vez más restrictivas, de tal manera que aun esta salida individual se le dificulta recientemente al pobre.<sup>247</sup>

Considero que es importante tener presente que la migración y las remesas –a pesar de que ésta última se han convertido en la tercera fuente de divisas seguidas por la exportación petrolera y el turismo- no son en sí mismas un avance hacia el desarrollo de nuestro país, sino un gran retroceso, principalmente en lo que

---

<sup>246</sup> *Ibid*, 60.

<sup>247</sup> Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *op. cit.* 96-97.



concierno a las cuestiones educativas, pues en las comunidades donde la migración se incrementó, provocó que el interés prioritario de la población sea el de dejar las labores del campo para convertirse en obreros asalariados, lo que ha traído como consecuencia el menoscabo, ya de por sí lastimado, hacia la escolarización.<sup>248</sup>

La migración no es un problema ajeno al modo de producción capitalista, además tiene una estrecha relación con otros problemas sociales; sin embargo, ¿qué ha ocasionado que el movimiento migratorio se agudice cada vez más?, al respecto Noriega menciona que “significa una válvula a las presiones sociales que la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades pudiera generar”.<sup>249</sup>

También existen otros factores que impiden el florecimiento de nuestro país en lo tocante a la problemática de la globalización, como son la deuda externa, la falta de ahorro interno, las desigualdades sociales, la marginación, la falta de impulso hacia las empresas públicas con inversiones en nuevas tecnologías, sobre esto, los gobiernos han optado por la venta o el desmantelamiento de dichas empresas en lugar de la inversión.

Roberto Servitje S. dice al respecto: “México no se ha distinguido por su productividad, al contrario, por razones ancestrales, el fuerte crecimiento demográfico, la escasez de tecnología y, sobre todo, de capital, se acude al recurso de hacer las cosas con gente y no necesariamente de manera eficiente”.<sup>250</sup>

Aunado a todo esto, la inversión que se hace en educación es escasa, tanto en términos económicos como pedagógicos, de igual forma, el gobierno no ofrece

---

<sup>248</sup> José Roig señala que los inmigrantes mexicanos tienen los niveles educativos más bajos en EU, esto quiere decir que los esfuerzos educativos ni siquiera son los adecuados para mejorar y proporcionar a los alumnos migrantes las herramientas necesarias para enfrentarse a las condiciones y requerimientos de dicho país. Para mayor profundidad del tema consultar el siguiente libro: *La educación ante un nuevo orden mundial: diagnóstico y reflexiones en torno a los nuevos problemas que le plantea el nuevo ordenamiento mundial* (México, Díaz de Santos, 2006).

<sup>249</sup> Margarita Noriega Chávez y Teresa Mariano Longo, *op. cit.* 70.

<sup>250</sup> Fernando Solana, comp. *Educación, productividad y empleo* (México: Noriega, 1998) 51.

una preparación adecuada entre sus habitantes y, en suma, no se educa para el progreso social. En consecuencia, la población mexicana no cuenta con estrategias adecuadas para adueñarse de los adelantos tecnológicos y hacerse copartícipe del desarrollo del país.

Para terminar, todos los males que aquejan a la sociedad mexicana, se le adjudican de manera arbitraria a la educación y en concreto a la escuela, al respecto Tenti Fanfani establece que:

La educación [...] aparece sistemáticamente interpelada y acusada cuando se trata de buscar responsables a los grandes problemas nacionales. Todos ellos, los económicos (crecimiento de la economía, distribución del ingreso, empleo), los sociales (la pobreza, la exclusión social, la delincuencia, la violencia, la inseguridad, el alcoholismo, la mortalidad infantil) y los de índole política (la crisis de la representación, la corrupción, el clientelismo, entre otros) tendrían una raíz en el mal funcionamiento de la educación escolar.<sup>251</sup>

Incluso la creencia popular dice “que si roba” es porque en la escuela no le enseñaron valores, “que si es un fracasado” es porque en la escuela no le enseñaron a afrontar la vida, y así podría enlistar una serie de problemáticas en las que se asume que la única responsable es la escuela. Al parecer todo lo que sucede en la sociedad es a causa de la mala labor de dicha institución; entonces ¿Quiénes son los responsables? ¿Cómo exhumar a la escuela de los males que se le imputan? Considero que sólo es el chivo expiatorio, puesto que los males políticos, sociales y económicos que existen en nuestro país son por la estructura del modo de producción capitalista.

He abordado en apartados anteriores que la sociedad de consumo es excluyente por naturaleza, así que “a los jóvenes y niños que no acceden a la

---

<sup>251</sup> Emilio Tenti Fanfani. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación* (Argentina: Siglo XXI, 2007) 77.

educación les ha quedado como alternativa la migración, la economía informal y, en casos extremos, la delincuencia”.<sup>252</sup>

Por lo tanto, el reto de países como México es dominar el nuevo orden mundial, pero no es tarea fácil si no se hacen verdaderas inversiones, no sólo en educación, pues ésta “tiene importancia como vehículo de movilidad social individual y grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida al subdesarrollo”.<sup>253</sup> La inversión en este renglón no es única, tiene que ir acompañada de otras políticas como el desarrollo de tecnologías productivas, reducir la deuda externa, eliminar la burocracia y promover todavía más el ahorro interno.

Hasta ahora sólo he hecho mención de algunos aspectos sociales, económicos y culturales que enfrenta nuestro país; sin embargo, considero importante caracterizar el papel que juega el sistema educativo en la sociedad de consumo; no obstante, creo conveniente acotar el concepto de *racionalidad instrumental* para después entrar de lleno a la reflexión sobre el ámbito educativo.

### 3. 3 La racionalidad instrumental

Antes de abordar la problemática en cuestión, creo conveniente hacer un acercamiento al concepto de *racionalidad instrumental*, puesto que este concepto proporciona la pauta para el acercamiento a los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”<sup>254</sup> ya que me permitirá ofrecer una explicación del porqué fueron retomados en la educación secundaria técnica en 1958 y cuál es la causa de que no conserven su sentido original en dicho modelo de secundaria.

---

<sup>252</sup> Margarita Noriega Chávez y Teresa Mariano Longo, *op. cit.* 81.

<sup>253</sup> Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *op. cit.* 89.

<sup>254</sup> Dichos conceptos fueron abordados en el capítulo primero bajo la luz epistemológica de John Dewey, en el segundo capítulo intenté ofrecer una explicación de hasta qué punto fueron retomados por Moisés Sáenz para fundamentar la educación secundaria mexicana.

En el apartado 1.4.2 “*el concepto de experiencia de John Dewey*” del primer capítulo de esta investigación, mencioné que la razón no es contemplativa, pues ofrece una explicación con fundamentos acerca de cómo es la realidad. Queraltó define a la razón como “[...] una actividad racional cuyo objetivo no es directamente la búsqueda de la verdad, sino el conocimiento del medio preciso para realizar un fin predeterminado”.<sup>255</sup> En este sentido, la razón es el instrumento para llevar a cabo un fin que proporciona o da como resultado una verdad provisional que puede ser modificada ulteriormente al no pretender ser absoluta.

Ahora bien, Ferrater ofrece una distinción entre la racionalidad de fines y racionalidad de medios. La primera es en sí misma una racionalidad teórica, mientras la segunda se subordina a la racionalidad de medios al ser instrumental y funcional, es decir, práctica. Mosterín menciona que: “lo instrumental pide ser utilizado para mostrar justamente su carácter de medio en relación a un fin. En la medida en que el fin de la razón instrumental es un fin práctico [...]”.<sup>256</sup>

Alrededor de ambos conceptos, Jesús Mosterín establece que la racionalidad teórica y la racionalidad instrumental debieran funcionar en conjunto y complementarse una con la otra. Asimismo “pone de manifiesto que se puede ser racional teóricamente y no serlo prácticamente, pero que no se puede ser racional prácticamente sin serlo teóricamente, de modo que la ‘racionalidad práctica supone la teórica’”.<sup>257</sup>

No obstante, el capitalismo globalizado, sólo toma en cuenta, con mayor énfasis, el tipo de *racionalidad instrumental práctica* porque tiene como criterios de actuación la eficiencia y productividad de los sujetos para el mercado laboral, aunado al lema empresarial de *utilizar recursos y mano de obra a un mínimo costo*, bajo esta

---

<sup>255</sup> Ramón Queraltó. *Mundo, tecnología y razón en el fin de la modernidad: ¿hacia el hombre “more technico”?* (Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias PPU, 1993) 62.

<sup>256</sup> *Id.*

<sup>257</sup> José Ferrater Mora. *Diccionario de Filosofía*. Tomo 4, séptima edición. (Barcelona: Editorial Alianza; 1990) 2759.

lógica, hablar de la racionalidad instrumental implica llegar a la “escisión efectiva del hombre y la razón humana”.<sup>258</sup>

Esto es totalmente opuesto a lo que propone Dewey y Sáenz; en concreto, para el filósofo estadounidense era importante el vínculo entre la teoría y la práctica y entre el hombre y la razón, porque de lo contrario se desarrollarían conocimientos fragmentados y aislados de la realidad. El conocimiento, al ser sólo de naturaleza instrumental, se reduce a un automatismo por lo que la razón pierde su sentido al no sostener con argumentos necesarios y suficientes un hecho o suceso.

En la actualidad, la educación es considerada como una mercancía, por lo que implica abordar el concepto desde el hacer práctico y sin reflexión, es decir, sólo instrumental, adecuado a la necesidad del mercado global. Quizá uno de los grandes retos de la educación “[...] ha de ser con certeza enseñar a la gente cómo pensar, no solamente acumular hechos”.<sup>259</sup>

La sociedad de consumo reduce la adquisición de conocimientos como productos automatizados y operativos; sin embargo, considero que no se debe reducir al alumno como un medio para un fin. Dewey y Sáenz consideraron que el alumno aprendiera de la experiencia previa para llegar a nuevos conocimientos, todo esto para explicar, con fundamentos, los fenómenos de su mundo natural y social, a través de la pauta de la investigación; de este modo, la sociedad que pretendía no reducía al alumno a un objeto, sino que lo consideraba un sujeto capaz de llegar a consensos y acuerdos dentro de un grupo social.

De acuerdo con lo expuesto, en el siguiente apartado intentaré exponer y caracterizar a la educación mexicana bajo la sociedad de consumo que actualmente impera en nuestro país.

---

<sup>258</sup> Ramón Queraltó, *op. cit.* 76.

<sup>259</sup> Manuel Area Moreira, coord. *Educación en la sociedad de la información* (España: Desclée de Brouwer, 2001) 60.

### 3.4 La educación que se desarrolla en México en la era de la globalización

Antes de analizar la educación secundaria técnica, creo conveniente, acotar el papel de la educación bajo la lógica de la globalización. En particular, reconocer que las políticas de los organismos internacionales buscan disminuir la intervención del Estado en la economía, en el gasto público y, por consiguiente, en las cuestiones educativas; un ejemplo de ello son las actuales reformas que se han gestado en la educación básica, ya que giran en función de las recomendaciones que hacen dichos organismos y que obligan –de alguna manera- al gobierno mexicano para que las respalde y promueva, de no hacerlo así, se afectaría la política exterior. Todo lo anterior es en términos económicos, porque es la SEP quien tiene el cuidado interno al regular y vigilar la educación en nuestro país.

La educación y, en concreto, la educación secundaria técnica, no se constituyen al margen del desenvolvimiento económico, político y social a nivel nacional e internacional. México, al vivir un capitalismo globalizado, dependiente y regulado por establecimientos económicos supranacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, promueve políticas educativas que giran en función de los requerimientos de dichos organismos.

Por consiguiente, la educación, bajo la lógica del capitalismo globalizado, se aborda sobre costo-beneficio económico y no como un proceso donde se dirige al alumno para que descubra el conocimiento a través de la experiencia, en la forma en que Dewey propuso con sus aportes de la escuela activa. Por ello, Emilio Tenti distingue que anteriormente “cuando el criterio de validez del saber se define en términos de verdad, la disciplina que predomina en el campo del saber es la epistemología; cuando los productos del conocimiento se constituyen en un insumo y resultado del proceso productivo, la economía se comienza a ocupar del saber, es decir, de su valor, de las condiciones de su producción, difusión y uso”.<sup>260</sup> Por lo que

---

<sup>260</sup> Emilio Tenti Fanfani, *op. cit.* 169.

la educación bajo la lógica de la economía capitalista es una mercancía y no constituye un elemento indispensable para construir conocimiento en donde los individuos puedan ser críticos y reflexivos de su propia realidad y de sus propios procesos de desarrollo cognitivo, emocional, social y biológico como en su momento propusieron tanto Dewey como Sáenz.

México no tiene libre albedrío para proyectar un modelo educativo en cualquier de sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Chomsky establece que la educación no puede estar al margen de la informática, la biotecnología y, en general, de los avances científicos y tecnológicos, por ello, algunas de las instituciones tradicionales como la familia y la escuela,<sup>261</sup> que anteriormente colaboraban para la formación del hombre ya no responden a las nuevas necesidades tecnológicas que se gestan en la sociedad de consumo. En resumen, Noam Chomsky y Heinz Dieterich mencionan que la familia y la escuela están en crisis a causa de “[que] la imposición del nuevo *software* humano –del nuevo paradigma antropológico- se perfila ya en el escenario educativo y de educación formal en dos sentidos trascendentales: la aplicación de la lógica neoliberal a la conversión de la educación en mercancía y el uso de la socialización formal-informal como instrumento de realización del nuevo *homo oeconomicus* que la globalización del capital requiere”.<sup>262</sup>

La educación, bajo la lógica de la era del consumo, es una inversión que genera bienestar y desarrollo económico entre los hombres de una sociedad, a través de lo que es capaz de producir y crear, más que de razonar o analizar determinadas experiencias que pudieran en sí abrir la puerta al conocimiento; en tanto que “en este nuevo mundo de la sociedad de la información y de la incertidumbre, el hombre y el saber, el individuo y la información, el empleado y la

---

<sup>261</sup> Hoy se enfatiza que los *mass media* sustituyen a la escuela, porque se cree que abren la ventana al mundo de la información y, en esa medida, también al conocimiento, incluso es muy común que la personas creen que la información es en sí conocimiento, mientras que la información o pseudoinformación ni siquiera es válida y confiable, es decir, no cumple con las condiciones necesarias y suficientes del conocimiento como creencia verdadera justificada en razones.

<sup>262</sup> Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *op. cit.* 142-143.

máquina digitalizada, la existencia diaria y el acceso a Internet, serán elementos interdependientes, y el hombre se acostumbrará a pensar, actuar y sentir globalmente a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”.<sup>263</sup>

El gran auge entre la tecnología, la información y los medios masivos de comunicación, han provocado que la población en general considere y caracterice – como algunos estudiosos, principalmente de la economía- a llamar a la sociedad global, sociedad del conocimiento; desde mi postura, sólo se puede definir como sociedad de la información porque informa, no educa y tampoco promueve conocimiento y frecuentemente trata de banalizar la educación que reciben los alumnos en la escuela. Manuel Area los califica como “profesores salvajes”<sup>264</sup> porque desacreditan la educación y la labor de los profesores dentro de las escuelas, por ello, quizá uno de los grandes retos que enfrenta no sólo la educación técnica, sino la educación en general es reinventarse para ofrecer nuevas alternativas frente al hecho de que las Tecnologías de la Información y Comunicación no sustituyan la labor del profesor; en palabras de Lipovetsky:

El discurso del Maestro ha sido banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los maestros. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento [...] el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel, [...] donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses.<sup>265</sup>

Sin embargo, algunos autores como Gimeno Sacristán, muestran su optimismo en lo tocante al rol que pueden desempeñar las nuevas tecnologías sobre la educación, al argumentar lo siguiente: “[...] lo que no pueden perder es su función

---

<sup>263</sup> José Roig Ibáñez. *La educación ante un nuevo orden mundial* (Madrid-Buenos Aires-México: Díaz de santos; 2006) 60.

<sup>264</sup> Manuel Area, *op. cit.* 117.

<sup>265</sup> Gilles Lipovetsky *op. cit.* 39.



ilustradora, a pesar de que tengan que contar con otras posibilidades y nuevas tecnologías de la información. La imprenta no anuló la educación formal, sino que le proporcionó su herramienta básica. No le quitó su sentido, sino que se lo dio. Esas nuevas tecnologías son posibilidades que suman en vez de restar”.<sup>266</sup>

Considero que las tecnologías como tales no son un error como recursos didácticos en los procesos educativos, aunque, es elemental tener presente que la educación tiene hoy, la tarea compartida no con la familia, sino con la televisión y la Internet, es decir con los *mass media*, que circulan a nivel global sin enfrentarse a cuestionamientos acerca de la cartera de programas o contenidos que ofrecen a la población. Además se suma el hecho de que éstos constituyen ya una realidad patente entre los educandos: es parte de su cotidianidad; por lo que el gran reto de la educación es saber cómo utilizarlas para promover la construcción de conocimientos. Asimismo, despertar en los alumnos un espíritu crítico en relación con lo que ofrecen las cadenas de televisión y en lo que circula en la Internet.

La educación en la sociedad de consumo, gira en función de lo que la cultura dominante acepta y avala de acuerdo con su interés; por lo tanto, no se debe concebir la formación del alumno como mero dominio instrumental porque implicaría, en consecuencia, sólo caracterizarlo como consumidor de información y de productos de cualquier tipo. Por eso, los retos de la educación frente a la globalización son de grandes proporciones y es necesario saber para qué se educa y para qué se aprende, pues de lo contrario el alumno sólo será un autómatas del sistema globalizado.

Lo anterior se vuelve una gran responsabilidad que no sólo debe cubrir sino ofrecer la escuela como institución formadora. Juan Delval dice que frecuentemente “lo que se enseña en las escuelas apenas sirve para la práctica”,<sup>267</sup> por la

---

<sup>266</sup> Francisco Imbernón, *op. cit.* 43.

<sup>267</sup> Juan Delval. *Los fines de la educación* (México: Siglo XXI, 2004) 58.

desarticulación que existe entre la escuela y la sociedad; por lo que Manuel Area señala:

[...] fuera vive una sociedad rápida y dentro se educa en una escuela lenta. En la calle, la juventud, vive de lo inmediato, del consumo, de la ubicuidad, de la interactividad, todo tiene que ser instantáneo, todo son aproximaciones impresionistas y fascinantes ante lo perecedero, todo se mueve a tal velocidad que nada más ocurre deja de existir. En la clase todo es eterno. La tecnología avanza a un ritmo trepidante, la sociedad lo hace a un ritmo más pausado, pero la educación y la escuela, la institución educativa por excelencia, parece hacerlo más lento de los ritmos posibles.<sup>268</sup>

El divorcio entre la escuela y la vida de los alumnos provoca una bifurcación entre el conocimiento y la experiencia, de acuerdo con las posturas de John Dewey y de Moisés Sáenz, la escuela debe ser parte de la vida del alumno y no sólo una representación de lo que pudiera o debiera ser. Además, ambos autores concuerdan en que el conocimiento no debe ser una imposición externa y ajena a los intereses del alumno.

Alrededor de las nuevas exigencias que promueve la sociedad capitalista global, quizá el reto de los profesionales de la educación es que la escuela como institución pueda ser la encargada de establecer mejores expectativas para una mejor sociedad. Inés Castro argumenta que “la educación sigue siendo depositaria de esperanzas y de fe, se le visualiza como salvavidas de los naufragios sociales de la globalización”.<sup>269</sup>

Después de caracterizar la educación en la era de la información, en el siguiente apartado, me dedicaré a abordar el tema de la educación secundaria técnica bajo el esquema global capitalista, no sin antes hacer un recorrido histórico

---

<sup>268</sup> Manuel Area, *op. cit.* 159

<sup>269</sup> Inés Castro, coord. *Visiones latinoamericanas: educación, política y cultura* (México: Plaza y Valdés, 2002) 169.

de dicha modalidad y ofrecer una distinción entre ésta y la educación secundaria denominada actualmente como *general* o *diurna*.

### **3.5 Antecedentes de la escuela secundaria técnica en México**

En el segundo capítulo de la presente investigación, traté de ofrecer un acercamiento histórico sobre los argumentos y el contexto que dieron origen a la educación secundaria que Moisés Sáenz estructuró a partir de los postulados epistemológicos de John Dewey, esto con la finalidad de respaldar su propuesta bajo una teoría pedagógica articulada y adecuada a la realidad mexicana.

Por lo tanto, considero necesario que antes de abordar la educación secundaria técnica que hoy conocemos, es indispensable conocer algunos antecedentes históricos para comprender mejor porqué dicha modalidad hace énfasis en la técnica. Los antecedentes de la educación técnica inician en México desde la etapa prehispánica y colonial; sin embargo, de acuerdo con el objetivo del capítulo, sólo consideré retomar los antecedentes desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En el año de 1856, Ignacio Comonfort creó la primera escuela técnica en el ramo, con el nombre de *Escuelas de Artes y Oficios*, cuya finalidad fue proporcionar a la clase trabajadora una orientación formal acerca de los oficios. Años después, se consolidaron dos escuelas, las primeras fueron las *Centrales Agrícolas*, escuela predestinada hacia la población campesina e indígena; la segunda fue la *escuela textil o fabril* destinada a la población citadina; sin embargo, no prosperaron. Se le atribuyó dicho fracaso a la crisis de 1929, por las condiciones propias del país y, principalmente, porque cuando se creó y entró en vigor la educación secundaria, absorbió y validó los estudios de la población de aquellas escuelas, lo que provocó su decadencia.

La década de los treinta del siglo XX, marcó el inicio más sólido y productivo de la educación técnica, porque el gobierno federal consideró que era una ventana que ayudaría a nuestro país en el desarrollo industrial y agrícola. Por lo tanto, en 1936 surgió el Instituto Politécnico Nacional (IPN); aunque, algunos opositores, consideraron que no contaba con una ideología filosófica-pedagógica sólida en sus programas de estudio.

Mientras tanto, al finalizar dicha década, el Departamento de Educación Secundaria<sup>270</sup> se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza y se estableció un solo tipo de escuela secundaria, que daría lugar a lo que hoy se denomina educación secundaria diurna.

En el año de 1944, en el interior de la República Mexicana y, después de dos años de gestiones, por parte del gobernador de Durango, surgen los primeros Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), antecedentes de lo que hoy son las escuelas secundarias técnicas. Estos institutos estuvieron coordinados por la Comisión de Estudios Tecnológicos Foráneos, dependiente del IPN. De 1944 a 1948 los ITR tenían a su cargo a las escuelas prevocacionales. Sin embargo, en el año de 1960 se denominan a las escuelas que impartían enseñanzas especiales Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC). En ese mismo año se creó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y comerciales (DGETIC).

No fue sino hasta 1958, con Agustín Yáñez<sup>271</sup> Secretario de Educación Pública de 1964 a 1970, cuando se introdujo por primera vez el concepto de

---

<sup>270</sup> Creada desde 1926 por decreto oficial, cuyo propósito y estructura abordé en el capítulo dos de la presente investigación.

<sup>271</sup> Él retoma las ideas de John Dewey y los postulados de la escuela nueva, "además se proponía hacer que la educación pública mexicana fincara en la conciencia de los adolescentes, los problemas y las responsabilidades de la vida moderna [...]" Antonio Avitia Hernández. *Vademécum. Secundaria mexicana: leyes, decretos, normas, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana*. 2ª ed. (México: Porrúa, 2006) 818.

Educación Secundaria Técnica<sup>272</sup> (EST) en el Sistema Educativo Nacional (SEN), con el propósito de diferenciarla de la escuela secundaria general. En 1959 se consolidó la propuesta en la asamblea que organizó el Consejo Nacional Técnico de la Segunda Enseñanza (CONALTE), por lo que dicho organismo analizó, aprobó y validó oficialmente dicha modalidad de secundaria.

A finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta del siglo pasado, Lombardo Toledano publicó algunos artículos acerca de los defectos y malestares que aquejaban a la educación secundaria en sus dos modalidades; argumentó dos aspectos importantes a) la estructura del propio nivel en es aspecto curricular no estaba organizado de acuerdo con las asignaturas que se impartían; b) no existía una continuidad adyacente entre los programas de la primaria y del bachillerato o preparatoria.

En 1967, surgieron las Escuelas Técnicas Agropecuarias, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Agrícola, organismo destinado exclusivamente para estas escuelas. De igual forma, durante este año se comenzó la estructuración de Escuelas Secundarias Técnicas Industriales y Comerciales, por lo que reemplazaron a las ETIC. Durante la década de los sesenta la educación tecnológica se organizó en una pirámide que iniciaba con las prevocacionales y las escuelas secundarias técnicas, se continuó con las vocacionales y se finalizó con aquellas escuelas que ofrecían estudios superiores, regidos en planes y programas por el IPN y administrativamente por la Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial.

A finales de la década de los sesenta del siglo XX, la Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DGETIC) modificó a las prevocacionales, dependientes del IPN, transformándolas en escuelas secundarias técnicas. Sin

---

<sup>272</sup> La escuela Rafael Dondé fue la encargada de realizar el plan experimental ya que se evaluaron los beneficios que proporcionaría la educación secundaria técnica en nuestro país.

embargo, en el año 1969 la dirección cambió de nombre por el de Dirección General de Enseñanza Tecnológica (DGET); en ese mismo año abrió sus puertas la Educación Secundaria Tecnológica Forestal (ESTF).

En el año de 1971 se unificaron las escuelas forestales con las agropecuarias y, en consecuencia, ambas dependían de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal.

En 1972 se consolidaron las escuelas pesqueras, a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera (DGETP), dependiente de la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Media y Superior. Dicha Subsecretaría acogió también otras direcciones como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal, y la Dirección General de Educación en Ciencias y Tecnologías del Mar.

La educación secundaria conformó la educación media básica dentro del Sistema Educativo Mexicano. Además de lo anterior, cuando surgió la modalidad de secundaria técnica en 1958, se estableció en industrial, agropecuaria, pesquera y forestal por lo que en el año de 1978<sup>273</sup> se creó la DGEST unificando en un solo departamento a todas las secundarias técnicas. “Por decreto del 11 de septiembre de 1978, se dispuso la segregación de todas las escuelas de nivel medio básico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, agrupándolas en la nueva Dirección General de Educación Secundaria Técnica”,<sup>274</sup> esta medida fue la más acertada, después de crear la educación secundaria técnica en el año de 1959, pues las escuelas tecnológicas se agruparon dentro de la naciente dirección. Esta dirección fue la encargada tanto de la normatividad como de los planes y programas,

---

<sup>273</sup> Bajo el gobierno de José López Portillo y como Secretario de Educación Pública Porfirio Muñoz Ledo

<sup>274</sup> Eusebio Mendoza Ávila. *La educación tecnológica en México*. 2ª ed. (México: Instituto Politécnico Nacional, 1986) 90.

mientras los Estados se encargaron de proveer a dichas instituciones de infraestructura.

Para la década de los ochenta “se establecía que las escuelas [secundarias] de modalidad general y las telesecundarias<sup>275</sup> proporcionarían una formación propedéutica y algunas actividades de formación tecnológica, mientras que las escuelas técnicas ofrecerían, además de una formación general, capacitación para el trabajo productivo”.<sup>276</sup>

En 1981 se estableció la Subsecretaría de Educación Media para administrar, controlar y evaluar los servicios escolarizados de educación secundaria a cargo de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la Unidad de Telesecundaria.

El 15 de marzo de 1993 se estableció en el artículo tercero Constitucional, la obligatoriedad de la escuela secundaria en sus tres modalidades, es así que se ubica como la última fase de educación básica obligatoria a cargo del Estado.

En el año 2006, nuevamente se modificaron los planes y programas de estudio en educación secundaria. Los que se promulgaron a favor de la Reforma fue porque ahí se declaró que el mencionado nivel educativo “no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los verdaderos contexto sociales; no son los

---

<sup>275</sup> Dichas escuelas funcionaron de forma experimental en 1968 y en el siguiente año se establecieron de forma oficial en el sistema educativo nacional. Se dirigió principalmente hacia comunidades rurales. La organización dependió de un docente por grado que además atendía la totalidad de las asignaturas con el apoyo de material televisivo y guías didácticas.

<sup>276</sup> Annette Irene Santos. *Educación secundaria: perspectivas de su demanda* (Aguascalientes: UAA, 2000) 39.

verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior”.<sup>277</sup>

A pesar de que la Reforma trató de recuperar algunas problemáticas<sup>278</sup> para mejorar la educación en el nivel de educación secundaria; cuando se estructuró curricularmente, le otorgó mayor importancia a la política educativa, por lo que se dejó de lado las necesidades particulares que existían en las escuelas secundarias con modalidad técnica, abierta, comunitaria y telesecundaria<sup>279</sup> de las que poco se conoce, además de que son muy diferentes en cuanto a la estructura de la escuela secundaria diurna.

Es precisamente durante el año 2009, en que las asignaturas tecnológicas se encontraron en una reestructuración, incluso en la Internet puede consultarse las versiones preliminares de los programas de estudio de cada asignatura, las cuales analizaré más adelante.

En suma, la educación secundaria fue creciendo e instalándose a lo largo y ancho de México. Persisten tres modalidades de atención, la secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria.<sup>280</sup>

---

<sup>277</sup> Etelvina Sandoval Flores. *Para pensar la reforma a la educación secundaria*. En Revista mexicana de investigación educativa. 2006.4, México, volumen XI no. 31. 1429.

<sup>278</sup> En el estudio preliminar a la Reforma que realizó Margarita Zorrilla, op. cit. retomó algunas problemáticas como equidad, permanencia, cobertura, rezago educativo y fragmentación del trabajo docente, entre otros aspectos para proponer la Reforma en educación secundaria.

<sup>279</sup> Avilés en un artículo menciona que “la telesecundaria atiende a más de un millón 200 mil jóvenes, que representan la quinta parte del alumnado en este nivel de estudios y, no obstante, la inversión que hizo el gobierno por alumno en 2002 -según las últimas cifras disponibles- apenas fue de 6 mil 811 pesos, 50 por ciento menos al costo de un estudiante de secundaria general o técnica”. Karina Avilés. *La administración foxista abandonó a su suerte al sistema de telesecundarias*. (18 sep. 2006) <<http://www.jornada.unam.mx>>

<sup>280</sup> Margarita Zorrilla. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004, Vol. 2, No. 1. <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>



Además de las tres modalidades de secundaria ya mencionadas, existen dos modalidades, las cuales son la secundaria comunitaria creada en el año 2003 por CONAFE y destinada a las comunidades en desventaja socioeconómica y la secundaria abierta a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) destinada para personas mayores de quince años que no culminaron con sus estudios, así como para adultos o trabajadores. Hasta ahora sólo he hecho mención de algunos antecedentes históricos que marcaron el desarrollo de la educación secundaria técnica en nuestro país; sin embargo, el propósito del presente trabajo no es sólo un recordatorio de los eventos de la estructura de dicha modalidad de secundaria, sin embargo, considero importante conocerlos para identificar y ofrecer una explicación de por qué los elementos epistemológicos de la escuela activa de John Dewey que fueron retomados por Moisés Sáenz, actualmente no conservan su sentido original debido al sistema capitalista globalizado.

### **3.6 La educación secundaria técnica: algunos acercamientos**

De manera general, en el apartado anterior, me propuse revisar algunos acontecimientos históricos alrededor de la educación técnica en general y, en concreto, en la educación secundaria técnica. Ahora bien, en este apartado intentaré detallar con mayor precisión cómo algunos autores la definen y la caracterizan.

Queraltó denomina a la técnica como razón técnica,<sup>281</sup> es decir, que bajo la lógica de la racionalidad instrumental, el conocimiento se reduce hacia una forma instrumental-mecánica al tener como criterios de actuación la eficacia y la productividad del alumno para el mercado laboral. Para John Dewey el conocimiento no es una mercancía que deba adquirir el alumno, su postura radicó en que se construye a partir de experiencias previas, por lo que el pensamiento reflexivo al

---

<sup>281</sup> Ramón Queraltó dice que la razón técnica “opera con el ideal de la disponibilidad inmediata y eficacia operativa, y lógicamente de mayor eficacia alcanzable –se entiende desde el punto de vista técnico-, será convertir en racionalidad técnica cualquier otra forma posible de razón. En este sentido, la ‘ratio technica’ tiende naturalmente a expansionarse justamente en respuesta a sus fines constituyentes”, *op. cit.* 64.

dudar sobre un suceso que ya conoce planifica acciones para estructurar nuevas experiencias, éstas serán experimentadas de forma reflexiva en el mundo natural y social, cuando se reflexiona sobre todo lo anterior se profundiza o se llega a un nuevo conocimiento. Sáenz al proponer vincular la vida del niño en la escuela, intentó que la experiencia previa no sólo fuera de interés para el alumno, sino que tuviera significación dentro de su contexto.

Las escuelas secundarias técnicas ofrecen a la población un perfil de egreso en ciencias y humanidades, pero agregan como *plus* actividades tecnológicas, que proporcionan al estudiante un perfil para poder incorporarse en el sector productivo. La diferencia, entre la escuela secundaria diurna y la escuela secundaria técnica –en la actualidad- es que la segunda aborda contenidos científicos y humanísticos al igual que la primera, con la diferencia de actividades tecnológicas (agrícolas, pesqueras e industriales) desarrolladas de acuerdo con el contexto de cada región.

Ahora bien, es fundamental reconocer cómo al paso del tiempo, después de que Moisés Sáenz abandonó el cargo de Secretario de la SEP, el proyecto que diseñó, creció al ritmo de la expansión de las ciudades y de la población al interior del país; sin embargo, también en ella se incrementaron problemas propios, como cobertura, calidad, permanencia y equidad.<sup>282</sup> Aunque Sáenz planeó la secundaria para toda la sociedad, era evidente que de acuerdo con las condiciones del país esto fue sólo un ideal que se cumplió –al menos oficialmente- hasta 1993.

---

<sup>282</sup> Desde que comenzó a funcionar la educación secundaria en 1926, la principal problemática que enfrentó fue la cobertura para que toda la población pudiera tener acceso a este nivel educativo. La calidad educativa es responsabilidad del Estado puesto que tiene la obligación de cubrir a las escuelas de infraestructura, así como en contenidos curriculares acordes a las necesidades de cada región del país. La permanencia no sólo es el acceso que un alumno puede tener dentro de una institución escolar, sino mantenerse y concluir satisfactoriamente su ciclo escolar, hoy, existen problemas de rezago educativo y abandono escolar en todos los niveles educativos. La equidad educativa se refiere a que todos los alumnos por igual tienen tanto el acceso, como la posibilidad de permanecer y continuar en el sistema escolar. En julio de 2010 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) consideró a la secundaria como foco rojo del sistema educativo por los problemas de cobertura, equidad, calidad y permanencia.

También considero importante resaltar que los simpatizantes de Dewey y Sáenz lograron perpetuar por algunos años más el prototipo de educación visto desde la escuela nueva. Por ello, cuando desempeñaron cargos en la década de los cincuenta y setenta retomaron los ideales originales de la secundaria que Sáenz diseñó. Algunos exponentes fueron Jaime Torres Bodet<sup>283</sup> y Agustín Yáñez, al ratificar de manera oficial los postulados deweynianos.

La educación técnica nació como una necesidad para adecuar y potencializar al país hacia el desarrollo, a través de sus tres grandes áreas: industrial, agropecuaria y pesquera. La finalidad más destacable fue y es preparar en específico para el área laboral, aunque en el discurso político se maneja aún como una posibilidad que el alumno tiene para trabajar y seguir estudios superiores; es decir, ofrece un abanico de posibilidades, de las cuales se eligen las que más favorezcan a los estudiantes.

Sin embargo, fundamentar esta modalidad de educación, no es tarea fácil, principalmente porque existe una gran diversidad de opiniones y puntos de vista, algunos opuestos y otros parecidos, aunado al hecho de que ha sido un propósito reiterado vincular en el aula la teoría y la práctica para construir o profundizar en un tipo de conocimiento.

En 1961, por ejemplo, Ramos Lozano caracterizó la educación secundaria técnica como “una institución terminal más que de tránsito, por la enorme deserción de los muchachos y la imposibilidad del hogar de prolongar la educación de sus hijos; y porque México necesita, muy rápidamente, de los jóvenes para que entren al trabajo productivo y colaboren en la industrialización del país”.<sup>284</sup> Mientras tanto,

---

<sup>283</sup> Fue Secretario de Educación Pública por primera vez durante los años 1943 a 1946, bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Desempeñó por segunda vez dicho cargo de 1958 a 1964, justamente cuando el país estaba bajo el mandato de Adolfo López Mateos. Además impulsó el *Libro de Texto Gratuito*.

<sup>284</sup> Humberto Ramos Lozano. *La reforma de la segunda enseñanza*. Boletín SEP T. II, No 2 1961. 14-15.

Narciso Bassols estableció que las escuelas secundarias técnicas tienen como “fin capital no producir hombres de pensamiento general, sino hombres de especialidad concreta y definida”.<sup>285</sup>

Quiroz, por otro lado, dice que la secundaria “no basta con declararla discursivamente parte de la educación básica, es necesario que la ambigüedad histórica del nivel se solucione en otros planos: pertinencia para los adolescentes en los contenidos y la enseñanza en términos de dar oportunidad al desarrollo de aquellas capacidades genéricas para la vida fuera de la escuela”.<sup>286</sup> Años más tarde Langer sostiene que “la tradición de la enseñanza manual y técnica especializada del nivel básico debe replantearse hacia una formación más general, que le sirva a todos los ciudadanos independientemente de su formación y destino laboral”.<sup>287</sup>

En el transcurso de los años, a la educación técnica le correspondió contribuir en el desarrollo del país (especialmente en las áreas productivas). En la última década del siglo XX, Avitia la caracterizó como “la formación del educando en las áreas científicas y tecnológicas fundamentales que le proporcionarían el adiestramiento de alguna actividad u oficio en específico y, por lo tanto, le capacitara para ingresar al mercado de trabajo”,<sup>288</sup> por lo tanto, la práctica, en la estructura de la educación secundaria, cobra mayor relevancia sobre la teoría, porque su foco de atención gira en función del adiestramiento que constituye una práctica rutinaria y no reflexiva. La postura deweyniana abandonó por completo la idea de separar el conocer con el hacer, pues el conocer constituye una actividad dirigida y no algo aislado de la práctica. Para Dewey, la teoría separada de la práctica es vacía, sin significado y sin interés para que el alumno pueda desarrollar nuevos conocimientos. El filósofo menciona: “[...] a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por

---

<sup>285</sup> Narciso Bassols. *La diferencia entre la educación universitaria y la educación técnica*. En *Educación* 2001, no. 16 (1996): 58.

<sup>286</sup> Rafael Quiroz. *La educación secundaria en México al inicio del Siglo XXI*. En *Educación* 2001, no. 70, (2001): 21.

<sup>287</sup> Larissa Langer Romero. *La educación tecnológica en el nivel básico en México: pasado, presente y ¿futuro?* En *Educación* 2001 no. 136 (2006): 39.

<sup>288</sup> Antonio Avitia Hernández, *op. cit.* 817.

adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente [al alumno]”.<sup>289</sup>

Justo en el filo de la Reforma del año 2006, Larissa Langer dice: “la secundaria técnica considera a la tecnología como un campo del saber que sistematiza el saber y el hacer, que está presente en los procesos de invención, creación, transformación y uso de objetos y que se dirige a la solución de problemas y satisfacción de necesidades”.<sup>290</sup> Considero que los acercamientos de los anteriores autores hacia la educación secundaria técnica no pretendieron rescatar los planteamientos de John Dewey ni de Sáenz para caracterizar a esta modalidad de la forma como lo hacen, además, reducen el conocimiento a un saber mecánico y sin ninguna relación con otras materias de estudio, ni con la realidad natural y social en la que vive el alumno. Dewey al realizar su aporte al terreno de la pedagogía, disolvió el dualismo teoría-práctica, puesto que la experiencia al ser un plan experimental dirigido por la acción promueve en el alumno el interés para profundizar o descubrir nuevos conocimientos. En concreto, el concepto de educación técnica se ha desvirtuado principalmente porque se da prioridad a la productividad y eficiencia para que el alumno pueda insertarse hacia el campo laboral, esto se debe a los rápidos cambios que genera la sociedad de consumo, ya que ésta tiene como fin último convertir el conocimiento en mercancía. Además, el propósito del proyecto nacional del gobierno federal es nivelar la economía a través de un paraíso laboral con mano de obra poco calificada y suficientemente explotada.

Considero que en la actualidad, la tarea del docente que trabaja en la escuela secundaria técnica tendría que conocer el sustento teórico pedagógico de las teorías o teoría pedagógica sobre la que descansa la educación secundaria técnica. Esto abriría el panorama entre los maestros que imparten materias del tronco común con aquellos que laboran en el área de tecnología y en los talleres. Rescatar lo anterior

---

<sup>289</sup> John Dewey, (1967) *op. cit.* 15.

<sup>290</sup> Larissa Langer Romero, *op. cit.* 41.

implicaría que el conocimiento del alumno no fuera fragmentario al desarrollar un tema, puesto que si encuentra la relación de la biología, la química, la física en el quehacer de su taller o tecnología, se daría cuenta de la importancia de la aplicación de los conocimientos adquiridos en la teoría sobre la práctica. Sin embargo, es importante que el lector tenga claro que con lo anterior no busco que la práctica supedite a la teoría, ni que el conocimiento se reduzca a ser sólo instrumental práctico de saber sólo hacer, sino que verdaderamente el alumno reflexione desde su experiencia sobre la teoría y sobre la práctica, puesto que de acuerdo con Dewey, no existe una separación entre ambas.

Hasta ahora, sólo he abordado algunos acercamientos que se han hecho en la modalidad de educación secundaria técnica; sin embargo, considero conveniente, antes de poder continuar con el capítulo, distinguir y analizar por qué se le denomina técnica a dicha modalidad y por qué asignaturas de tecnología, desde el punto de vista del plan y de los programas de estudio preliminares.

### **3.7 La educación secundaria técnica en la actualidad**

Después de revisar algunos acercamientos que describen la educación secundaria técnica, considero pertinente distinguir el concepto de técnica y tecnología bajo el esquema del plan y de los programas preliminares<sup>291</sup> que actualmente la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) propone en su versión preliminar.

En el año 2006, se aprobó la Reforma para la Educación Secundaria (RES), aunque, en sus propósitos no señaló revisar y evaluar los programas vigentes que rigen a la secundaria comunitaria, la secundaria abierta, la secundaria técnica y la

---

<sup>291</sup> Para profundizar más acerca de las versiones preliminares, sugiero revisen la página oficial de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica: <http://destm.sciebem.com.mx/index.html>.

telesecundaria<sup>292</sup>. No obstante, la secundaria técnica estructuró durante el ciclo escolar 2007-2008 la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo<sup>293</sup> y tiene como fin tentativo abarcar paulatinamente las escuelas secundarias técnicas de todo el país.

La educación secundaria técnica en nuestro país comprende una educación general, por lo que parte del tronco común (ver anexo 3) con las escuelas secundarias diurnas, además de estudios técnicos con conocimientos específicos de acuerdo con la asignatura de tecnología o los talleres. En concreto, la estructura curricular se enfocó hacia una llamada cultura tecnológica “[...] que ofrece a los estudiantes los elementos básicos para la comprensión, elección y utilización de procesos y medios técnicos, así como el acercamiento a un ámbito tecnológico particular, a partir de una actividad tecnológica concreta.”<sup>294</sup> Con una carga de trabajo de 8, 12 ó 16 horas semanales, que varían en función de las necesidades de cada plantel.

Antes de abordar algunos argumentos que realiza el programa de estudio de la asignatura de tecnología, en su versión preliminar, creo conveniente ofrecer un acercamiento y diferenciar entre el concepto *técnica* y *tecnología*<sup>295</sup> que el propio programa sustenta, a saber:

---

<sup>292</sup> De acuerdo con el informe, *La educación en contexto vulnerable*, en el año 2007, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), reveló que en las evaluaciones nacionales e internacionales los alumnos de esta modalidad son los más bajos. Laura Poy señala: “el informe agrega que cualquier acción para fortalecer el subsistema también debe incluir el reconocimiento de que los bajos niveles de logro académico de los estudiantes de telesecundaria son atribuibles, en parte, ‘a la oferta escolar que los atiende’, pues a la vulnerabilidad socioeconómica que enfrentan sus alumnos se suma un servicio educativo que desconoce sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje y que funciona, con frecuencia, en condiciones de abandono por parte del sistema”. Laura Poy Solano. *La telesecundaria reprobada por el INEE*. (20 feb. 2008). <<http://www.jornada.unam.mx>>

<sup>293</sup> La educación secundaria técnica operaba hasta el mencionado ciclo escolar con planes vigentes desde 1995, por ello la necesidad de renovar curricularmente los programas de estudio.

<sup>294</sup> Programa de estudio 2006. *Tecnología: secundarias técnicas* (México: SEP, 2008) 9-10

<sup>295</sup> El término se deriva del griego *téchné* (arte, técnica u oficio) y *logía* (el estudio de), el estudio del arte, la técnica o el oficio.

Se denomina *técnica* al proceso de creación de medios o acciones instrumentales, estratégicas y de control para satisfacer necesidades e intereses, que incluyen formas de organización y gestión, así como las maneras de utilizar herramientas, instrumentos y máquinas. En tanto, la reflexión sobre los medios, las acciones y sus interacciones con los contextos natural y social se conoce como *tecnología*.<sup>296</sup>

La tecnología indaga y tiene como objeto de estudio la técnica, la cual, se conforma por aquellos equipos, instrumentos o herramientas, cuyo fin primordial es satisfacer las necesidades e intereses de una sociedad. Además, de acuerdo con el programa, intenta articular conocimiento del saber hacer, pero no de aquel estructurado alrededor de los fundamentos epistemológicos de la escuela activa deweyniana, pues el programa aborda conocimientos “[...] de tipo descriptivo (sobre las propiedades generales de los materiales, características de las herramientas, información técnica) y los de tipo operativo o procedimental”.<sup>297</sup> Por lo que tiene como visión preparar para la vida laboral, bajo un enfoque propiamente manual, el mismo programa lo define como conocimiento técnico. Dewey y Sáenz no concluyeron que el conocimiento fuera sólo de naturaleza descriptiva o instrumental, sino un conocimiento reflexivo que parte de la experiencia; por consiguiente, para ellos la información es sólo conocimiento almacenado, por lo que separa y aniquila el intelecto y lo emocional de la acción; al mecanizar al hombre en un determinado quehacer.

Sin embargo, el fundamento del programa gira alrededor de la esfera económica, sociocultural y educativa. En el caso de la primera “destaca el papel de los conocimientos técnicos en los proceso productivos como motor de desarrollo [...]”,<sup>298</sup> con esto, considera primordial preparar a los jóvenes para el trabajo productivo, puesto que es lo que necesita la empresa y la sociedad de consumo. En el ámbito sociocultural pretende crear conciencia respecto a las repercusiones y el cuidado de sus intervenciones en relación con la sociedad y la naturaleza. En la

---

<sup>296</sup> *Ibid.* 11.

<sup>297</sup> *Ibid.* 10.

<sup>298</sup> *Id.*



última esfera considera a la tecnología como “[...] un medio que contribuye al desarrollo de capacidades de las personas y a que se reconozcan como creadores y usuarios de los procesos y productos técnicos; los jóvenes, entonces, deberán adquirir o desarrollar una cultura tecnológica, para comprenderlos, usarlos e intervenir en ellos de manera responsable”.<sup>299</sup>

En relación con los programas de estudio de cada tecnología,<sup>300</sup> se encuentran constituidos por bloques, cada uno contiene propósitos y finalidades que debe cubrir el alumno al finalizar el curso, en concreto, los programas del primer año resaltan la importancia de las máquinas y la historia de la técnica como herramientas necesarias para el progreso y el desarrollo dentro de la sociedad.

En segundo año, “se propone que a través de diversas intervenciones técnicas, de un determinado campo, se identifiquen las relaciones entre el conocimiento tecnológico y los conocimientos científicos y sociales para que los alumnos comprendan su importancia y resignificación en los procesos de cambio técnico”.<sup>301</sup> Que el alumno identifique entre los conocimientos tecnológicos y los científicos no es lo que en su momento Sáenz estructuró en el modelo de educación secundaria, pues para él lo primordial era que el alumno viviera y experimentara los

---

<sup>299</sup> *Ibid.* 12

<sup>300</sup> Las asignaturas tecnológicas se dividen en seis grandes campos que, a su vez, se disgregan en veinte áreas diferentes y específicas; comparten como denominador común los propósitos y finalidades en cada bloque, con la diferencia de que cada asignatura enfoca éste de acuerdo con su área. Los campos son los siguientes: *tecnologías de los alimentos* con énfasis en: a) preparación y conservación de alimentos agrícolas, b) preparación, conservación e industrialización de alimentos pecuarios cárnicos, c) preparación, conservación e industrialización de alimentos lácteos, d) preparación y conservación de alimentos (agrícolas, cárnicos y lácteos); *tecnologías de los servicios de la salud y de la recreación* con énfasis en: a) la administración contable y, b) ofimática (el estudio de la ofimática es de acuerdo con la estructura del hardware y software de un ordenador o computadora, en esta área el alumno puede realizar trabajos de oficina como dictados, mecanografía, archivado, copias, fax, entre otros); *tecnologías de la manufactura* con énfasis en: a) carpintería en industria de la madera, b) confección del vestido e industria textil, c) diseño industrial, d) electrónica, e) estructuras metálicas, f) máquinas y herramientas y, g) mecánica automotriz; *tecnologías de la construcción* con énfasis en: a) diseño arquitectónico y b) electricidad; *tecnologías de la información y la comunicación* con énfasis en: a) diseño gráfico y b) informática y; *tecnologías agropecuarias y pesqueras* con énfasis en: a) pecuaria, b) agricultura y c) apicultura.

<sup>301</sup> *Ibid.* 47.

conocimientos a través de su propia experiencia en relación con su mundo natural y social.

En el discurso, aún se busca que exista o debiera existir relación con las demás materias del truco común para que el conocimiento adquirido tenga un vínculo con conocimientos previos o con otros. Sin embargo, esto no sucede en la práctica de cada escuela por dos razones, de las cuales existen un sin número de investigaciones al respecto, como las que hacen referencia de que los maestros que imparten estas asignaturas tiene una formación técnica o son especialistas en la materia –ingenieros, agrónomos, veterinarios, etcétera- que no cuentan con estrategias didácticas adecuadas y desconocen los postulados no sólo deweynianos sino de cualquier teoría pedagógica lo que imposibilita que su práctica carezca de una luz teórica por la cual caminar.

Por otro lado, no existe un vínculo profesional entre los maestros que imparten las materias del tronco común con los de las asignaturas de tecnología, esto da como resultado que el conocimiento sea fragmentado y desarticulado;<sup>302</sup> es decir, no existe una relación con las materias de biología o de química para el caso de la asignatura pecuaria o apícola, por mencionar un ejemplo.

En el tercer año, el programa se “propone un conjunto de actividades para orientar las intervenciones técnicas de los alumnos hacia el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales para el acopio y uso de la información, así como para la resignificación de los conocimientos en los procesos de innovación técnica”.<sup>303</sup> Además, para el último año de formación, la asignatura de tecnología gira en función de diseñar proyectos<sup>304</sup> para que los alumnos desarrollen o mejoren los productos

---

<sup>302</sup> Para mayor profundidad sobre estos y otros temas relacionados con la educación secundaria revisar las publicaciones de Etelvina Sandoval Flores y de Annette Santos del Real.

<sup>303</sup> Programa de estudio 2006, *op. cit.* 63.

<sup>304</sup> Cada proyecto que se desarrolla tiene como fin implícito acercar al alumno hacia el proceso productivo. El salón de clases se le denomina aula-taller y no aula-laboratorio, donde Dewey proponía que el alumno experimentara y no mecanizara los conocimientos prácticos.

elaborados en términos de producción y no giran en función de reflexionar en torno al conocimiento que se adquiere para elaborar dichos productos, así como la relación con otros campos de conocimiento.

La organización de los contenidos se puede apreciar en el anexo 4, en el cual, la intervención de los proyectos se enfocan para el caso del primer año, hacia la reproducción artesanal; para el segundo año, hacia la producción industrial; para el último año, hacia un proyecto de innovación. Los tres tipos de proyecto tienen como fin último adecuarse alrededor de los procesos productivos actuales.

Por otro lado, el programa de tecnología, en relación con la enseñanza también proporciona un fundamento pedagógico de acuerdo con tres dimensiones: la educación para la tecnología, la educación sobre la tecnología y la educación en tecnología.

La educación *para* la tecnología está encargada en lo instrumental y pone el acento en el saber hacer. La educación *sobre* la tecnología relaciona los procesos técnicos con los aspectos contextuales [...] la educación *en* tecnología, hace énfasis en los niveles sistémicos; es decir, analiza los objetivos incorporados a los propios sistemas técnicos referidos a valores, necesidades e intereses, la valoración de sus resultados, la previsión de riesgos o consecuencias nocivas para el ser humano o la naturaleza [...] <sup>305</sup>

Ahora bien, el fundamento del proceso de enseñanza desde la asignatura de tecnología en sus tres dimensiones mencionadas, posicionan el conocimiento sólo como un instrumento por lo que dista de la postura epistemológica deweyniana, es decir, dicha materia no integra o relaciona los conocimientos previos de otras materias, ya que sólo promueve saberes técnicos y su relación e impacto para el desarrollo de la sociedad y para el beneficio monetario de los empresarios por medio de la explotación.

---

<sup>305</sup> *Ibid.* 19.

En relación con lo anterior, en el siguiente apartado intentaré abordar cómo el sistema capitalista globalizado ha trastocado los argumentos de la propuesta pedagógica de Moisés Sáenz, pues esta propuesta tiene como base fundamentos deweynianos en los que posiblemente han perdido su sentido original.

### **3.8 La educación secundaria técnica: ¿productiva y eficiente?**

En el primer capítulo he revisado algunos argumentos centrales de la escuela activa de John Dewey, en específico la finalidad del capítulo fue analizar los conceptos de “acción”, “experiencia” y “conocimiento”. El segundo capítulo consistió en identificar los elementos que retomó Moisés Sáenz de John Dewey para consolidar la educación secundaria en nuestro país en 1926. En este capítulo, he analizado cómo la racionalidad instrumental se inclina hacia el lucro, la educación se considera mercancía, por consiguiente, la acción, definida desde la postura deweyniana, pierde su sentido original, al no dirigirse de manera reflexiva una actividad para acceder hacia un conocimiento, pues se constituye una acción práctica de la que hace primero sin pensar ni reflexionar; es decir, supone un fin, que es enseñar mecánicamente o adiestrar al alumno sobre una acción concreta; por lo que no integra las experiencias previas y no se busca que el alumno reflexione sobre lo que realiza.

La globalización, indiscutiblemente, está relacionada con la productividad, la competitividad y la eficiencia. Alan Stoga dice que “el Santo Grial de la economía mundial, cada vez más globalizada, es la productividad.”<sup>306</sup> Por lo que la educación y la enseñanza tienen como fin último la práctica productiva.

Sin embargo, ¿cómo caracteriza el modo de producción capitalista globalizado a la productividad? Álvarez Barret dice que “la palabra productividad significa capacidad de producción, posibilidad de producir o cuantía en que se produce; y el uso técnico del término no se aparta sensiblemente de su primitiva connotación,

---

<sup>306</sup> Fernando Solana *op. cit.* 59.

puesto que indica relación de cantidad entre un factor productivo y el volumen de la producción que de él se obtiene”.<sup>307</sup>

La productividad gira alrededor de la cantidad que se produce, la tarea de la educación secundaria técnica, en la actualidad, es preparar para la vida productiva, en un mundo que cambia a la velocidad de la luz; por ello, la formación que ofrece se adapta e incluso cambia de acuerdo con las necesidades económicas,<sup>308</sup> el alumno se reduce, en términos económicos, como capital humano. Incluso el programa preliminar establece que “los campos tecnológicos están constituidos por artefactos, acciones, conocimientos, saberes, personas, organizaciones sociales, y están ubicados en la base de los procesos productivos”.<sup>309</sup>

Los programas de educación secundaria técnica giran en función de mejorar los procesos productivos empleados en cada asignatura de tecnología y no en la relación con el conocimiento reflexivo que pudiera darse en los contenidos de dichas materias. Dewey habla acerca del apego hacia la realidad para conocer el mundo de manera reflexiva, al igual que Moisés Sáenz, en particular este último no impulsó la educación secundaria para que sólo se diera prioridad al trabajo productivo, no obstante, consideró que era una pieza del rompecabezas para el progreso tanto a nivel individual como a nivel social para el desarrollo de nuestro país.

Mientras tanto, pareciera que el programa de tecnología para las secundarias técnicas sólo se enfoca en el proceso productivo. La acción es práctica y rutinaria porque está en función de controlar las herramientas o máquinas. Los elementos que considera el programa en las acciones que deben desempeñar los alumnos se ubican alrededor de “a) el *movimiento* presente en el gesto; b) la *potencia* del gesto; c) la *precisión* del gesto; d) la *complejidad* del gesto o del conjunto encadenado de

---

<sup>307</sup> Luis Álvarez Barret, *Educación y productividad* (México: Ediciones productividad; 1968) 50.

<sup>308</sup> En los programas preliminares revisados, acotan la importancia de nuevas actividades tecnológicas como ofimática, mientras que han desaparecido otras como perforista o tejido de fibra.

<sup>309</sup> Programa de educación tecnológica, *op. cit.* 85.

gestos”.<sup>310</sup> Son acciones de control que implica poner en juego destrezas operativas o manuales, por lo que no constituyen un conocimiento reflexivo.

El programa preliminar establece que el objeto de estudio de la tecnología se fundamenta en la acción práctica, es decir, en la racionalidad instrumental. Moisés Sáenz no consideró que el conocimiento planificara sólo acciones prácticas, pues estructuró los programas de la educación secundaria con una estrecha transversalidad de contenidos y asignaturas, con la finalidad de que el alumno retomara y partiera de su contexto social y natural para desarrollar experiencias ulteriores, planificadas por acciones reflexivas; el maestro era el guía para que el alumno pudiera desarrollar o profundizar conocimientos.

En el siguiente apartado intentaré distinguir entre el conocimiento y la competitividad desde dos enfoques diferentes; o sea, bajo los ojos de la era del consumo y de los postulados revisados en Dewey que retomó Sáenz para el modelo de educación secundaria que diseñó.

### **3.9 La educación secundaria técnica ¿competitiva o promueve algún tipo de conocimiento?**

Los acontecimientos económicos y sociales actuales, obligan al gobierno a buscar alternativas para que las empresas mexicanas estén acordes a las exigencias del mercado mundial. Por lo que la educación es considerada como eje modulador para el progreso y el desarrollo del país; sin embargo, como todos los críticos de la educación conocen, no se reflexiona y da seguimiento a los programas educativos, ni se da cuenta de que éstos estén verdaderamente estructurados tanto a nivel teórico como a nivel práctico, además responden no sólo a las necesidades del país, sino a las necesidades de una sociedad de consumo a nivel global.

---

<sup>310</sup> Programa de estudio 2006, *op. cit.* 84.

Bajo el esquema global de producción, la educación técnica intenta responder hacia la exigencia de dicho fenómeno, a través de nuevos conceptos como competencia, eficacia y eficiencia que remplazan y hasta cierto punto tergiversan la estructura de educación secundaria que en su momento desarrolló Moisés Sáenz de acuerdo con los postulados de la escuela activa de John Dewey, pues a pesar de ser retomada nuevamente a finales de la década de los cincuenta del siglo pasado, con Agustín Yáñez, hoy poco se discute y se conoce al respecto.

Además de lo anterior, actualmente, para no ser excluidos del sistema capitalista globalizado, las personas intentan conservar su empleo y al mismo tiempo ser competitivos dentro de la tarea que desarrollan en el trabajo, lo que implica que deben ser autosuficientes, responsables, con iniciativas y autodidactas; es decir, sean competentes, por ello el programa de tecnología establece y define que una competencia<sup>311</sup> “es un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad”.<sup>312</sup> Es decir, una persona competente opera de forma integral en las diferentes situaciones de la vida, de acuerdo con lo siguientes aspectos:

- Es propia de cada persona.
- Se manifiesta cuando se realiza una tarea o una actividad.
- Se relaciona con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tiene una correspondencia con el rendimiento laboral.
- Es evaluada por un agente del entorno.

Por otro lado, Argüelles para definir el concepto de competencia retoma el acercamiento que realiza la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC).

---

<sup>311</sup> El término fue acuñado desde el siglo XV, actualmente tiene varias significaciones, no obstante, sólo haré alusión desde dos posturas que de alguna forma tienen estrecha relación con el tema de investigación. El primero es aquel que se refiere a la competición en el mundo educativo, en tanto que le corresponde a la escuela promover que los alumnos desarrollen y sean competitivos para su vida productiva ulterior. En el sentido del mundo empresarial no busca cómo las personas sean competentes, sino se enfoca en los resultados, puesto que es la escuela la que promueve el que una persona sea competente.

<sup>312</sup> *Ibid.* 12

Al respecto dice “una norma de competencia es una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, contra la cual es posible comparar un comportamiento observado. De esta manera, la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida”.<sup>313</sup> Ser competente implica reducir el conocimiento a un saber práctico-operativo, en donde las actividades son concretas y específicas, en tanto que lo más importante es el conocimiento en sí mismo como resultado operativo, por lo que el criterio de validez del conocimiento como producto se constituye en el resultado del proceso productivo, la economía se comienza a ocupar de su valor, de las condiciones de su producción, difusión y hasta del uso de dicho conocimiento. Por lo tanto, se deja de lado la forma en cómo se construye ese conocimiento desde una estructura epistemológica.

La competencia educativa intenta preparar al alumno para ser competitivo en la misma escuela; mientras que la competencia laboral, no le interesa cómo formar al alumno para ser competitivo, solamente se enfoca y le interesan los resultados tangibles y concretos dentro de su desempeño en el proceso productivo.

En la misma línea, Morfín alude a que: “en el pasado algunos países cimentaron su competitividad en la explotación de los recursos naturales y en el pago de salarios bajos. Hoy en cambio la competitividad sólo puede crearse y sostenerse a partir de la generación del valor agregado por la aplicación del conocimiento humano, único elemento capaz de transformar los recursos naturales en fuente de riqueza y bienestar”.<sup>314</sup> Con esto doy cuenta que la competitividad dentro de la era del consumo, respecto al conocimiento que adquiere cualquier persona tiene por objeto el enriquecimiento monetario que le puede dejar más que el conocimiento del que habla Dewey, de aquel que disipa la duda en relación a los sucesos del mundo

---

<sup>313</sup> Antonio Argüelles, com. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (México: Limusa, 1997) 91.

<sup>314</sup> *Ibid.* 83.



natural y social, pues busca explicaciones y soluciones a través de la acción y la experiencia.

Además, Sáenz al crear la secundaria no pretendió que su proyecto de educación secundaria se enfocara exclusivamente hacia el área laboral, sino buscaba el desarrollo de la comunidad desde lo social, cultural e individual, por lo tanto, no dirigió los programas de estudio bajo el concepto de eficiencia, productividad o competitividad para educar al alumno. Al contrario, buscó que los alumnos en el plan y los programas de estudio fueran capaces de reflexionar sobre su experiencia y sobre sus acciones para construir su propio conocimiento, guiado por el maestro.

Por lo tanto, difiero sobre lo que Morfín plantea, pues para él “el modelo de educación y capacitación para el trabajo que predomina en México fue diseñado para responder a las necesidades de procesos de producción, que requerían que el sistema educativo formara trabajadores para puestos de trabajos específicos y predeterminados. El modelo sugiere que la educación tiene lugar una vez y para toda la vida antes de que la persona abandone la escuela”.<sup>315</sup> Posteriormente, él mismo ratificó que fue posible mientras la organización de la producción fue estable con perfiles laborales específicos. Hoy la movilidad y los nuevos perfiles laborales anulan o crean nuevas profesiones que el mismo sistema capitalista globalizado requiere.

Por lo tanto, bajo esta lógica de producción, ¿cómo se tiene acceso al conocimiento? ¿Vivimos en la era del conocimiento o de la información?, ¿por qué se cree que ahora se aprende de forma autónoma? Entonces, ¿las personas son autodidacta a través de la Internet, de los programas multimedia, de libros digitales y de los exámenes en línea? Considero que no, el conocimiento es más que un cúmulo de información, antes de ser autodidactas, el alumno tiene que ser reflexivo en todo

---

<sup>315</sup> *Ibid.* 86-87.

lo que les rodea, dudar es introducirse en la esencia de las cosas, que es precisamente lo que Dewey proponía en la escuela activa.

El conocimiento en la era del consumo tiene un estrecho vínculo hacia aplicaciones tecnológicas y la búsqueda de la verdad se subordina, ya no a un conocimiento epistemológico del que Dewey propuso, sino a la búsqueda de la eficiencia y utilidad que el mundo laboral demanda. Emilio Tenti dice al respecto:

La producción de conocimientos e innovaciones aumenta el capital de competencias de los agentes y las instituciones. En otras palabras, el uso del conocimiento incrementa el capital de conocimientos. Pero la innovación tiene efectos complejos en el sistema productivo. Por una parte, permite mejorar procesos y productos nuevos. Por el otro, toda innovación tiene un carácter destructor ('destrucción creadora'). Por un lado, crea empleos, conquista mercados; por el otro, destruye empleo, y desvaloriza saberes y agentes poseedores de determinados saberes.<sup>316</sup>

Pareciera que esta paradoja del conocimiento como capital y mercancía trae consigo una nueva forma de estructurar a la escuela, porque como ya mencioné en apartados anteriores y de acuerdo con Lipovetsky, la sociedad de consumo es hedonista y heteróclita, la interpretación de la realidad o realidades es difusa y controlada por los *mass media*, por tanto, cambia el papel de la escuela, al dejar de ser la única que tiene a su cargo educar a los jóvenes puesto que "[...] el saber no sólo es información, sino que es un activo y, como tal, puede aparecer como competencia o como innovación del proceso de producción".<sup>317</sup> El conocimiento se reduce y se caracteriza como un proceso individual y práctico, sin un vínculo estrecho no sólo con la teoría sino con la realidad, en tanto que las actividades se constituyen de forma mecánica, esto implica dejar de pensar holísticamente<sup>318</sup> el

---

<sup>316</sup> Emilio Tenti Fanfani, *op. cit.* 174.

<sup>317</sup> *Ibid.* 169-170.

<sup>318</sup> Ferrater caracteriza al holismo como "un modo de considerar ciertas realidades –y a veces todas las realidades en cuanto tales- primeramente como totalidades o 'todos' y secundariamente como compuestas de ciertos elementos o miembros" *op. cit.* 1545.

mundo en que vivimos porque el sistema global sólo requiere que el alumno sea competitivo alrededor de los nuevos esquemas que se presentan.

## Conclusiones del capítulo

No hay sistema educativo que funcione al margen de la sociedad, por ello, la educación secundaria técnica tiene que responder a las exigencias que le demande la comunidad social. A continuación presentaré en forma de resumen algunos argumentos centrales que se desarrollaron a lo largo del presente capítulo.

- Para Dewey, la socialización es propia de la persona al pertenecer a un grupo social y natural, igualmente, es un ser único e irreplicable en donde lo intelectual y lo manual son capacidades que abren la posibilidad de creación incesante; las variaciones individuales enriquecen la estructura de un grupo social, por lo que descarta que a los individuos se los homogenice. Para Sáenz, lo anterior podía constituir el progreso y el desarrollo del país, en tanto que consideró que toda la población debía tener oportunidad de recibir educación. Sin embargo, en la actualidad se considera a las personas como una pieza en el flujo mercantil, por ello, las competencias laborales-mercantiles sustituyen las relaciones humanas. En resumen, bajo el sentido del mercado desaparece el hombre, lo humano.

- El objetivo de la sociedad de consumo es generar ganancias, mientras que para Dewey el fin de la sociedad democrática debía ser provisional y experimental; acorde a las necesidades del grupo social. Para Sáenz la finalidad era promover hombres con espíritu nacionalista y social, hombres preocupados por el bienestar social y por resolver problemas en colectivo. Por otro lado, Dewey consideró que el hombre debía conocer la naturaleza de su entorno para valerse de ella; la caracterizó como objeto de experiencia y no como capital o mercancía. Sin embargo, en la sociedad de consumo se promueve una ruptura entre el hombre y la naturaleza y del hombre por el hombre, se constituyen las lógicas duales que, el filósofo estadounidense, disolvió en su propuesta.

- El capitalismo globalizado toma en cuenta, con mayor énfasis, el tipo de *racionalidad instrumental práctica* porque tiene como criterios de actuación la eficiencia y productividad de los sujetos para el mercado laboral.

- El divorcio entre la escuela y la vida de los alumnos provoca una bifurcación entre el conocimiento y la experiencia; de acuerdo con la postura de John Dewey y de Sáenz, la escuela debe ser parte de la vida del alumno y no sólo una representación de lo que pudiera o debiera ser. Además ambos autores concuerdan en que el conocimiento no debe ser una imposición externa y ajena a los intereses del alumno.

- El programa preliminar intenta articular el conocimiento del saber hacer, pero no de aquel estructurado alrededor de los fundamentos epistemológicos de la escuela activa deweyniana, puesto que tiene como visión preparar para la vida laboral, bajo un enfoque propiamente manual; el programa de tecnología lo define como conocimiento técnico. Dewey y Sáenz no concluyeron que el conocimiento fuera sólo de naturaleza descriptiva o instrumental, en tanto que la información se convierte en conocimiento almacenado, lo anterior, separa y aniquila la acción reflexiva, al mecanizar al hombre, al adiestrarlo en un determinado quehacer.

- Se considera que una persona es competente, cuando reduce el conocimiento a un saber práctico-operativo, en donde las actividades son concretas y específicas, en tanto que lo más importante es el conocimiento en sí mismo como resultado operativo, por lo que el criterio de validez del conocimiento como producto se constituye en el resultado del proceso productivo, la economía se comienza a ocupar de su valor, de las condiciones de su producción, difusión y hasta del uso de dicho conocimiento. Por lo tanto, se deja de lado la forma en cómo se construye ese conocimiento desde la estructura epistemológica deweyniana.

Los alumnos de las escuela técnicas no razonan sobre lo que aprenden en las asignaturas tecnológicas, en primer lugar porque lo olvidan al no practicarlo –lo que Dewey llamaría un conocimiento mecánico o memorístico- y porque no se incita a la reflexión. Además, la escuela secundaria técnica certifica la competencia del alumno sobre el área en cuestión sin ocuparse de promover un vínculo hacia otras asignaturas científicas o humanísticas establecidas en el tronco común del plan de estudios 2006 (ver anexo3).

## Conclusiones generales

Las contribuciones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas estructuradas por John Dewey durante el siglo XX, fueron un *parte aguas* por su gran aporte a varios campos del saber, en especial a la pedagogía. Durante el recorrido de este trabajo, no sólo logré conocer un poco del filósofo, sino del pedagogo y del educador que se interesó por renovar los sistemas educativos de su país y en gran medida logró ser fundamental en otros países, en específico en la creación de la educación secundaria en México.

Este trabajo de investigación de alguna manera buscó disipar algunas dudas y conocer desde tres conceptos ejes algunos aspectos sobre el pensamiento del filósofo estadounidense, así como entrever que cada teoría pedagógica tiene como referente a la filosofía y a otras disciplinas como la psicología de la educación, la sociología de la educación, por mencionar algunas. Considero que en el caso de la educación secundaria y, en especial de la educación secundaria técnica actual las problemáticas que enfrenta no pueden ser resueltas, sino se analiza y reflexiona sobre su estructura curricular.

A continuación presento algunas conclusiones generales a las que he llegado durante el desarrollo de la presente investigación:

- La teoría del conocimiento de Dewey inicia desde el pensamiento reflexivo y, para que sea fructífero, tiene que ser reflexivo. El conocimiento parte del re-conocimiento de experiencias previas. La acción planifica e indaga posibles alternativas para desarrollar nuevas experiencias a través del pensamiento reflexivo. La experiencia representa el único acceso para conocer el mundo, por lo tanto, conocer no es un acto que se realiza desde fuera del mundo, sino que es una participación activa desde dentro del mundo, en donde los sentimientos y las emociones participan en el proceso de construcción del conocimiento.

- En el caso de México, en la década de los veinte del siglo pasado, en el terreno pedagógico, surgió el interés por revisar y ajustar métodos pedagógicos adecuados a las exigencias y necesidades que el país requería, de acuerdo con Moisés Sáenz ya que no sólo propuso una escuela estructurada y fundamentada en la pedagogía de la escuela activa, sino por su adecuada estructura para establecerla y afianzarla para fortalecer el nacionalismo y crear un México integro.

- La teoría pedagógica de John Dewey no se modificó, sino que se adecuó a la propuesta de educación secundaria que desarrolló Moisés Sáenz, ya que partió del contexto político, económico, social y hasta educativo en el que vivía la sociedad mexicana. Además cada teoría no puede trasplantarse fielmente sin considerar las variaciones individuales de un país a otro.

- La estructura de educación secundaria que diseñó Moisés Sáenz, adecuó los postulados deweynianos, por lo que existen diferencias y similitudes en cuanto a la estructura de los programas en relación a los aportes de John Dewey.

- La educación secundaria técnica actual, no conserva los fundamentos epistemológicos que estructuraron la educación secundaria desde su creación. Hoy, la educación es vista como un producto y una mercancía, por ello, hablar de la competitividad sólo puede sostenerse a partir de la generación del valor agredo.

- El programa preliminar de la educación secundaria técnica, intenta articular conocimiento del saber hacer, puesto que tiene como visión preparar para la vida laboral, bajo un enfoque propiamente manual. El mismo programa lo define como conocimiento técnico. Dewey y Sáenz no concluyeron que el conocimiento fuera sólo de naturaleza descriptiva o instrumental, por lo que excluye a la experiencia en tanto que la información se convierte en conocimiento almacenado.



Lo anterior separa y aniquila el intelecto y lo emocional de la acción, al mecanizar al hombre en un determinado quehacer.

- Conocer cómo se construye el conocimiento no es tarea sólo de un epistemólogo, sino también de un pedagogo, principalmente en el momento en el que éste realiza propuestas o proyectos en cualquier rama de la educación, es decir, debe tener un ideal de mundo, de hombre y de sociedad para que su propuesta sea sólida y no carezca de fundamento teórico.

- Desde mi punto de vista, las nociones de acción, experiencia y conocimiento, aún prevalecen tal vez no de forma original (de la manera en cómo Sáenz las diseñó), sin embargo, es tarea de quien realiza propuestas o proyectos en escuelas secundaria técnicas conocer y aunque no por ello, es necesario que sean especialistas de John Dewey, si por lo menos tener una visión acerca de su propuesta en la construcción del conocimiento, porque de lo contrario las estrategias que se plantean en los proyectos de intervención seguirán siendo ensayos que no trascenderán más allá de las escuelas en donde se ejecutan.

- El Sistema Educativo cumple con determinados fines impuestos por la las recomendaciones de organismos supranacionales, por consiguiente, pese a que actualmente la sociedad es una sociedad de consumo es importante visualizar al alumno no como un objeto o mercancía, sino como un sujeto reflexivo y crítico de su mundo natural y social.

- Considero que se lograron los objetivos planteados para cada capítulo, pero existen otros problemas centrales que faltaría no sólo por resolver, sino por analizar y reflexionar; uno de ellos sería los estudios que realiza el INEE, puesto que juzga a la secundaria como foco rojo del Sistema Educativo y da cuenta de los grandes problemas y retos que debe alcanzar. Pienso que una de las grandes preguntas es conocer bajo que teoría pedagógica camina cada modalidad de

secundaria que existe en nuestro país, ¿es la misma o no? a pesar de compartir un currículo en común. ¿será ésta la causa de que a la educación secundaria en todas sus modalidades sea considerada cómo foco rojo del Sistema Educativo Mexicano?

- Se planteó una reforma en los programas de tecnología en el año 2009, ¿hay avances? Es muy prematuro juzgarlo, pero no es una tarea que deba ser postergada. He planteado en este trabajo mi postura; mientras se deje en manos de la economía el conocimiento, éste sólo será utilizado como mercancía por lo que la búsqueda de nuevas formulas para abatir los problemas que enfrenta ésta modalidad seguirán aún sin ser resueltos.

- Es tarea larga consolidar proyectos educativos, pero no al margen de un ideal para formar un tipo de alumno, sino al contrario, caminar bajo una teoría y en el caso de la educación secundaria técnica conocer el fundamento y la estructura pedagógica y epistemológica sobre la cual se fundamentó, porque de esa manera comprenderemos muchos de los problemas que enfrenta hoy en día dicho modelo educativo.

## Bibliografía y fuentes documentales

ABBAGNANO, Nicolás. 1998. *Diccionario de filosofía*. Tercera edición. Tr. Alfredo N. Galletti. México: Fondo de Cultura Económica.

ADDIECHI, Florencia. 2005. *Fronteras reales de la globalización: Estados Unidos ante la migración latinoamericana*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

AGUILAR Camín, Héctor. 2002. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y arena.

ÁLVAREZ Barret, Luis. 1968. *Educación y productividad*. México: Productividad.

AREA Moreira, Manuel. Coord. 2001. *Educación en la sociedad de la información*. España: Desclée de Brouwer.

ARGÜELLES, Antonio. Comp. 1997. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

AVILÉS, Karina. *La administración foxista abandonó a su suerte el sistema de telesecundarias*. 18 sep. 2006. <<http://www.jornada.unam.mx>>

AVITIA Hernández, Antonio. 2006. *Vademécum. Secundaria mexicana: leyes, decretos, normas, reglamentos, lineamientos, organización, manuales, documentos e historia de la educación secundaria mexicana*. 2ª edición. México: Porrúa.

BASSOLS, Narciso. 1996. *La diferencia entre la educación universitaria y la educación técnica*. En *educación 2001*, no. 16. México: 57-58.

BERNSTEIN, Richard. 1991. *Perfiles filosóficos, ensayos a la manera pragmática*. Tr. Mur Ubasart. México: Siglo XXI.

BEST, John W. 1974. *Cómo investigar en educación*. España: Morata.

CARR, Wilfred. 2002. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.

CASTRO, Inés. Coord. 2002. *Visiones latinoamericanas: educación, política y cultura*. México: Plaza y Valdés.

CONTRERAS Gallegos, Diana Gloria. 2000. *El zoológico de Chapultepec como espacio educativo: una propuesta de educación ambiental a partir de una estrategia constructivista*. México: Tesis de licenciatura, UPN-Ajusco.

CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. 2000. *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.

DE ALBA, Alicia. Coord. 1996. *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.

DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI, 2004.

Departamento de Educación Secundaria Técnica (DEST).  
<<http://destm.sciebem.com.mx/index.html>>

DEWEY, John. 1926. "El renacimiento educativo en México". En *Boletín de la SEP* no. 10: 6-11.

---. 1927. *Los fines, las materias y los métodos de la educación: la educación y la democracia II*. Madrid: La lectura.

---. 1948. *La experiencia y la naturaleza*. Tr. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

---. 1950. *Lógica: Teoría de la investigación*. Tr. Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica.

---. 1952. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

---. 1954. *El niño y el programa escolar: Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

---. 1967. *Experiencia y educación*. 9ª edición. Argentina: Losada.

---. 1989. *Cómo pensamos: nueva reflexión entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

---. 1995. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* Tr. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata.

FAERNA, Ángel Manuel. 1996. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

FERRATER Mora, José. 1981. *Diccionario de Filosofía*. Vol. 2 y 3. Tercera edición. Madrid: Alianza.

---. 1990. *Diccionario de Filosofía*. Tomo 4. Séptima edición. Barcelona: Alianza.

GÓMEZ Moreno, Ángel. 2002. *Una teoría contemporánea de la educación: O. J. Dewey*. España: Mira Editores.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, et al. 1998. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

HOOK, Sidney. 2000. *John Dewey, semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.

IANNI, Octavio. 1996. *Teorías de la globalización*. Trad. Isabel Vericat Núñez. México: Siglo XXI.

IMBERNÓN, Francisco. Coord. 1999. *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Segunda edición. España: biblioteca de aula.

IZQUIERDO Dirzo, Enrique. 1990. *Influencia del pensamiento de Moisés Sáenz en el proyecto, creación y funcionamiento de la escuela secundaria mexicana 1925-1930*. Tesis de maestría en Pedagogía. UNAM

JAMES, William. 1975. *Pragmatismo*. Argentina: Aguilar.

LANGER Romero, Larissa. 2006. *La educación tecnológica en el nivel básico en México: pasado, presente y ¿futuro?* En *Educación 2001* no. 136. México: 39-44.

LIPOVETSKY, Gilles. 2002. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Trad. Joan Vinyoli y Michèle Pendanx. 14ª edición. Barcelona: Anagrama.

LOYO Bravo, Engracia. 1999. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.

MEJÍA Zúñiga, Raúl. 1976. *Moisés Sáenz: Educador de México*. Cincuentenario de la fundación del sistema nacional de Escuelas Secundarias Mexicanas 1926-1976. México: Federación Editorial Mexicana.

--- 1962. *Moisés Sáenz: educador de México, su vida, su obra y su tiempo*. México: Monterrey Nuevo León.

MENDOZA Ávila, Eusebio. 1986. *La educación tecnológica en México*. Segunda edición. México: Instituto Politécnico Nacional.

MENESES Morales, Ernesto, et al. 1986. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos.

MEYER, Lorenzo, et al. 1991. *México y el mundo: Historia de sus relaciones exteriores*. T. VI. México: Senado de la República.

NAVARRO Gallegos, César. Coord. 2005. *La mala educación en tiempos de la derecha. Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

NORIEGA Chávez, Margarita y Teresa Mariano Longo. Coord. 2009. *Migración, ciudadanía y escuela: miradas del norte y del sur: México, Francia, Argentina e Italia*. México: UPN.

PADUA, María Eugenia. 1999. *México en el umbral del siglo XXI: los efectos de la globalización*. México: Fontamara.

Poy Solano, Laura. *La telesecundaria reprobada por el INEE*. 20 feb. 2008. <<http://www.jornada.unam.mx>>

PUIG Casauranc, José Manuel. 1928. *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles. (1924-1928) Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública, sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala. Presentada al H. Congreso*. Tomo I. México: Secretaría de Educación Pública.

QUERALTÓ, Ramón. 1993. *Mundo, tecnología y razón en el fin de la modernidad: ¿hacia el hombre "more technico"?* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.

QUIROZ, Rafael. 2001. *La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI*. En *educación* 2001, no. 70. México: 21-31.

RAMOS Lozano, Humberto. 1961. *La reforma de la segunda enseñanza*. Boletín SEP. Tomo II, No 2:14-15.

RODRÍGUEZ Velasco, Alma Luisa. 2006. *Moisés Sáenz: Aportaciones educativas*. Tesina de Licenciatura, UPN-Ajusco.

ROIG Ibáñez, José. 2006. *La educación ante un nuevo orden mundial: diagnósticos y reflexiones en torno a los nuevos problemas que le plantea el nuevo ordenamiento mundial*. Madrid-Buenos Aires-México: Díaz de Santos.

SÁENZ Garza, Moisés. 1916-1922. (*Expediente personal*). México, no. exp. s1/1L1. Fondo: SEP. En Archivo Histórico de la SEP.

---. 1925. *Finalidades y organización de la escuela tipo*. Boletín de la SEP, Tomo V:20-29.

---. 1926. *Algunos aspectos sintéticos de la educación en México*. Boletín de la SEP no. 3: 37-39.

---. 1929. (*Memorándum al Sr. Presidente. Asunto: sobre las escuelas secundarias*). México, D. F. No. exp. S2/2L2. Fondo: SEP, Expediente personal. En Archivo Histórico de la SEP, 12h.

---. 1936. *Carapán: bosquejo de una experiencia*. Lima: Gil.

---. 1939. *México íntegro*. Lima: Torres Aguirre.

---. (*Memorándum para el Lic. Manuel Alessio Robles, sobre la comisión que da a los señores profesores Moisés Sáenz y Manuel Barranco*). México. Serie grupo documental Álvaro Obregón- Plutarco Elías Calles 217-S- 129. En Archivo Histórico de la Nación, s/n.

SANDOVAL Flores, Etelvina. 2006. *Para pensar la reforma a la educación secundaria*. En Revista mexicana de investigación educativa. 2006.4 volumen XI no. 31. 1427-1450.

---. 2000. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.

SANTOS del Real, Annette Irene. 2000. *Educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Aguascalientes: UAA.

SEP *Lengua castellana: programa general*. Boletín de la SEP. Tomo VI no. 9, 1927.

SEP. *Programa de botánica*. Boletín de la SEP. Tomo VI no. 9, 1927.

SEP. *Programa de física para escuelas secundarias: consideraciones generales y principios que le sirven de base*. Boletín de la SEP. Tomo VI no. 2, 1927.

SEP. *Programa de matemáticas para escuelas secundarias*. Boletín de la SEP. Tomo VI no. 2, 1927.

SEP. *Programa de modelado*. Boletín de la SEP. Tomo VII No. 4, 1928.

SEP. *Programa de química para escuelas secundarias: consideraciones generales y principios pedagógicos en que se funda*. Boletín de la SEP. Tomo VI no. 2, 1927.

SEP. *Programa de zoología*. Boletín de la SEP. Tomo VII no. 7, 1928.

SEP. *Programa de estudio 2006*. Tecnología: secundarias técnicas. México: SEP.

SEP. *Plan de estudio 2006*. México: SEP

Sociedad de Directores de Escuelas Secundarias. 1943. *Conferencia de la Sociedad de Directores de Escuelas Secundarias*. México: Editorial s/n.

SOLANA, Fernando. Comp. 1998. *La globalización: ¿determinante del empleo?* Trad. Leticia Leduc. En: Educación, productividad y empleo. México: Limusa.

TENTI Fanfani, Emilio. 2007. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI.

ZORRILLA, Margarita. 2004. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1. En <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>

---. Coord. 2005. *Organizaciones Generales para la Elaboración de la Normatividad de las Entidades Federativas del Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Reforma Integral de Educación Secundaria.



## ANEXO 1

### PLAN DE ESTUDIOS<sup>319</sup>

#### Primer Año

	Numero de horas a la semana
Aritmética	3
Castellano, primer curso	3
Botánica	3
Geografía Física	3
Inglés o Francés, primer curso	3
Dibujo Constructivo	3
Modelado	1
Orfeón	1
Oficio (Carpintería, Encuadernación)	3
Juegos y Deportes	2
Total	25

#### Segundo Año

Algebra y Geometría Plana	5
Física, primer curso, incluyendo laboratorio	41/2
Zoología	3
Geografía Universal y de México	3
Castellano, segundo curso	3
Inglés o Francés, segundo curso	3
Dibujo de Imitación	3
Orfeón	1

---

<sup>319</sup> José Puig Casauranc. *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles. (1924-1928) Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública, sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala. Presentada al H. Congreso. Tomo I* (México: Secretaría de Educación pública, 1928) 394-395.

Juegos y Deportes		2
	Total	271/2

### Tercer Año

Geografía en el Espacio y Trigonometría		5
Química, primer curso, incluyendo laboratorio		41/2
Anatomía, Fisiología e Higiene		3
Geografía General		3
Historia de México		3
Civismo		3
Literatura Castellana		3
Orfeón		1
Juegos y Deportes		2
	Total	271/2

## ANEXO 2

### EL PLAN COMPRENDE<sup>320</sup>

#### *Materias comunes*

234 horas de lengua castellana  
234 horas de matemáticas  
351 horas de ciencias sociales (geografía, historia patria, civismo)  
571 horas de ciencia general (botánica, zoología, anatomía, fisiología e higiene, física y química)  
234 horas de dibujo  
234 horas de educación física

#### *Materias optativas*

Inglés

Francés

Alemán

Italiano

234 horas para la escogida

Literatura castellana

Literatura general

117 horas para la escogida

Geometría plana y en el

espacio y trigonometría

Geometría descriptiva

136 horas para la escogida

Historia general

Geografía económica y social

Descripción de hechos económicos

234 horas. Pueden tomarse dos, 117 horas para cada una

Carpintería

---

<sup>320</sup> Ernesto Meneses. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. (México: Centro de Estudios Educativos, 1986) 487- 488.

Herrería  
Encuadernación  
Tornería  
Talla de madera  
Modelado y alfarería  
Corte y confección  
Electricidad doméstica

117 horas para la escogida

*Materias selectivas*

Física  
Química  
Mineralogía  
Ética  
Lógica

252 horas. Pueden escogerse dos:  
126 horas para cada una

*Prácticas agrícolas*

Perfeccionamiento del oficio  
Perfeccionamiento del dibujo  
Música  
Deportes

112 horas para la escogida

## ANEXO 3

### MAPA CURRICULAR<sup>321</sup>

<b>Primer grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Tercer grado</b>	<b>Horas</b>
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias i(énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética II	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología <sup>322</sup> I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>35</b>		<b>35</b>

<sup>321</sup> SEP. *Plan de estudios 2006* en: <[telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf)> (3 dic. 2010) 31.

<sup>322</sup> En el caso de la asignatura de Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

## ANEXO 4

### ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS PARA ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS<sup>323</sup>

Grado		1º	2º	3º
Criterios	Nivel de análisis	Técnico instrumental	Socioambiental sistémico	Tecnológico holístico
	I	Cognitivo	Técnica y tecnología.	Tecnología y otras áreas de conocimiento.
II	Sociocultural	Medios técnicos.	Cambio técnico y cambio social.	Campos tecnológicos y diversidad cultural.
III	Naturaleza	Transformación de materiales y energía.	La técnica y sus implicaciones en la naturaleza.	Innovación técnica y desarrollo sustentable.
IV	Gestión	Representación y comunicación técnica.	Técnica y gestión.	Evaluación de los sistemas tecnológicos.
V	Intervención	Proyecto de reproducción artesanal.	Proyecto de producción industrial.	Proyecto de innovación.

P R O Y E C T O

P R O Y E C T O

P R O Y E C T O

<sup>323</sup> Programa de estudio 2006, *op. cit.* 23.