

Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México

PATRICIA DUCOING WATTY*

La obra educativa del porfiriato representa un parteaguas en la historia de la educación mexicana, no tanto por la cobertura alcanzada, sino sobre todo por la construcción conceptual emprendida por especialistas y teóricos de la época, en el marco de la denominada pedagogía moderna, entendida ésta como el proceso de transición de las prácticas de enseñanza imperantes hacia otras —las modernas— a partir de nuevas conceptualizaciones. En este escenario, la figura de Enrique Rébsamen adquiere un papel preponderante. Sus formulaciones pedagógicas, junto con las de otros educadores, contribuyen a configurar un cambio del discurso educativo prevaleciente en torno a la educación y la enseñanza en la escuela primaria mexicana. Este trabajo pretende revisar algunas de sus principales elaboraciones, las que no sólo coadyuvarían a conformar y enriquecer el saber educativo de la época, sino también a transformar el quehacer docente.

The educational work during Porfirio Diaz's government is a real watershed for the history of education in Mexico, not only because of the degree of coverage, but most of all because of the conceptual construction that was carried out by contemporary experts and theoreticians within the framework of the so-called modern Pedagogy. This Pedagogy can be understood as the transition process from the current teaching practices and the new ones, called "modern", based on new conceptualizations. In this new context, Enrique Rébsamen had a prevailing role, since his pedagogical formulations, together with other educators', contribute to a significant change within the prevailing educational discourse about education and primary teaching. This article attempts to review his main contributions, that not only helped to shape and enrich the educational knowledge of his time, but also to transform the teacher's duty.

Palabras clave

Historia de la educación
Pedagogos
Educación elemental
Enseñanza
Modernización educativa
Nociones pedagógicas
Siglo XIX

Keywords

History of education
Pedagogues
Basic education
Teaching
Educational modernization
Notions about Pedagogy
19th Century

Recepción: 29 de noviembre de 2011 | Aceptación: 28 de marzo de 2012

* Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la UNAM. Temas de investigación: la pedagogía y la educación en el porfiriato, educación básica, pensamiento crítico en educación, procesos de formación. Publicaciones recientes: (2009, coord.), *Tutoría y mediación*, vol. 1, México, UNAM-IISUE/AFIRSE; (2010, coord.), *Tutoría y mediación*, vol. II, México, UNAM-IISUE/AFIRSE; (2011, coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE/AFIRSE. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

La escuela primaria moderna ha vencido las rutinas de antaño; el sistema de educación que en ella se sigue está en consonancia con las instituciones libérrimas que nos rigen: el dogmatismo de la enseñanza y la férula y el calabozo de la rígida disciplina ascética, resabios de los tiempos del absolutismo político y religioso, han desaparecido para siempre.

RÉBSAMEN, 1998: 266

En este trabajo se pretende apuntar algunas de las contribuciones conceptuales de Enrique Rébsamen al movimiento modernizador de la educación en México, emprendido a fines del siglo decimonónico. Bajo la administración de Porfirio Díaz, y siendo Baranda Ministro de Justicia e Instrucción Pública, en ese periodo se promovió la organización del sistema educativo nacional a través, entre otros, de los dos grandes Congresos de Instrucción Pública y una abundante producción legislativa. Sin pretender agotar la producción intelectual rebsameneana, y menos aún su obra en el escenario del proyecto reformista de la educación, exclusivamente se rescatan algunas de las nociones que conformaron su pensamiento educativo, inscrito en la llamada pedagogía moderna de la época. Para este efecto, se desarrolla un breve apartado en el que se sitúa de manera muy general la política educativa como medio modernizador, concomitantemente al proceso de fortalecimiento y consolidación del Estado; en segundo término se incursiona en las nociones que Rébsamen y varios de sus coetáneos desarrollaron sobre la denominada “educación moderna”; y finalmente, se trabajan algunas de las concepciones desarrolladas por Rébsamen, las cuales quedaron explicitadas tanto en los debates de los congresos aludidos como en la *Revista México Intelectual*.

LA EDUCACIÓN COMO POLÍTICA MODERNIZADORA DEL PORFIRIATO

Después de un largo periodo de inestabilidad posterior al movimiento independentista, a finales del siglo XIX y al inicio del régimen de Porfirio Díaz, la situación económica, social y educativa del país era verdaderamente devastadora. El analfabetismo prevalecía a lo largo y ancho del territorio nacional: hacia 1895, sólo 14.39 por ciento de la población sabía leer y escribir y 2.60 por ciento podía leer exclusivamente; del total de población que sabía leer y escribir, 37.73 por ciento se concentraba en el Distrito Federal, en tanto que en otras entidades como Oaxaca, sólo 6.85 por ciento leía y escribía y 2.50 por ciento sólo leía (Gobierno de México, *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*, 1956: 123).¹ Tras la lucha de independencia, el nuevo Estado mexicano pretendía erigirse como un Estado nacional y desempeñar un papel protagónico en los diversos ámbitos con la finalidad de establecer un nuevo orden ante la heterogeneidad, la anarquía y la desigualdad prevalecientes. La emergencia del Estado parecía constituir un requisito previo para emprender las acciones que permitieran garantizar la estabilidad, la paz y la cohesión social, así como el desarrollo económico y la homogeneización ideológica. Se esperaba que la búsqueda de progreso en todos los órdenes posibilitaría la superación del retraso, la ignorancia y el desorden imperantes. El desarrollo del país significaba una ardua empresa, abrigada bajo el ideal de convertir a la nueva república en una nación civilizada, análoga a las europeas. Es a partir de estas consideraciones que se puede comprender por qué el sector político e intelectual propugnaba por un proyecto no sólo económico, sino social, cultural y educativo,

¹ Estos son los únicos datos disponibles, tomados del Primer Censo Nacional, efectuado en 1895.

esto es, el Estado liberal consintió y promovió, desde una amplia visión, un proyecto global en el que la educación jugaba un elemento constitutivo y definitorio del progreso nacional.

El nuevo Estado liberal se define no por su configuración democrática —porque, como bien sabemos, el régimen de Díaz fue una dictadura que se extendió por tres décadas— sino por la conformación de un reducido grupo social de apoyo que fue admitido en el concierto internacional y que fue capaz de entablar relaciones con Estados Unidos y el viejo continente, no sólo en materia económica, particularmente de comercio,² sino también desde el punto de vista político, cultural y educativo. Este grupo, identificado como la élite ilustrada del país, a pesar del régimen antidemocrático que detentaba el poder, participó en un gobierno constructor, emprendedor y pacifista que fomentó el anhelo del humanismo y la democracia, pero sobre todo promovió el nacionalismo y el amor a la patria en la búsqueda de la unidad nacional y la consolidación del Estado liberal.

Por ello, y contradictoriamente, se puede afirmar que la dictadura del porfiriato, a pesar de haber suscitado la postergación de la democracia, sentó los cimientos de la misma, así como lo expresara el propio Díaz (en Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149):

Para que la democracia de la categoría de ideal abstracto pase á ser una realidad concreta; para que de simple fórmula teórica se transforme en institución práctica, es forzoso exaltar en el hombre el sentimiento de su dignidad personal y colectiva, es indispensable darle á conocer y hacerle comprender el número y categoría de sus derechos, así como la índole y la importancia de sus deberes; es necesario dotar al pueblo de un

criterio práctico, pero sólido, que le permita discernir con precisión sus verdaderos intereses, elegir con prudencia un partido á que afiliarse, escoger con acierto el mandatario en cuyas manos ha de depositar su confianza.

Sin duda alguna, el sector urbano, que ciertamente era minoritario y que representaba solamente 28.68 por ciento del total poblacional, fue clave en la configuración de este Estado, no obstante los intentos de integración y unificación de la población rural, que era la que predominaba (71.32 por ciento) (Gobierno de México, 1956: 150).

En este escenario signado por un conjunto de contradicciones y paradojas, se entreteje un verdadero proyecto educativo, social y cultural a partir de la consolidación del Estado y, particularmente, de la atribución que éste asume de la función educativa, como un dispositivo clave en la construcción de ciudadanía. De esta manera, el proyecto educativo del porfiriato sólo puede comprenderse con base en la conformación del Estado educador, que aunque iniciado desde el periodo juarista, logra, durante este periodo, definir y despegar una política educativa tendiente a expandir la alfabetización³ y la igualdad social con base en la construcción, aunque incipiente, de un sistema de instrucción pública. La pretensión consistía en extender la educación a las masas ignorantes, es decir, democratizarla, en tanto que ésta había sido un privilegio exclusivo de los grupos económica y socialmente acomodados. En efecto, los sectores campesino y obrero (peones, artesanos, pequeños comerciantes), que representaban la mayoría de la población, asentada en zonas rurales, se encontraba muy lejos de recibir la influencia del esfuerzo educativo. Sin embargo, al hacer de la educación un objeto de intervención

2 Prueba de ello es el reconocimiento del Estado porfirista por parte de Estados Unidos hacia 1878, y de Francia y Gran Bretaña un poco más adelante.

3 La noción de analfabetismo no sólo significaba la cualidad de quien no pudiese leer y escribir o que fuese ignorante, sino muy particularmente aludía a todos los mexicanos que hablaban otras lenguas y necesitaban ser castellanzados, en virtud de que la lengua sería uno de los vehículos de la unidad nacional.

política, ésta devino en un elemento constitutivo de la construcción y consolidación del propio Estado y en un instrumento para el cambio social y la modernización, como lo reconociera el propio Díaz (en Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149-150):

La difusión del saber, que es un bien inestimable para todos los pueblos y en todas clases de circunstancias, se convierte en una apremiante necesidad, en una cuestión de vida ó muerte para las Naciones que deben regirse por instituciones democráticas ó que aspiran á ello.

El anhelo por la libertad pueden comunicarlo los pensadores... pero para que el empuje comunicado sea duradero y eficaz, para que la sed de libertad y de democracia sean un fenómeno orgánico en la sociedad, es indispensable que el impulso sea interno y personal, que nazca de la convicción y encuentre alimento en la consideración ilustrada de los verdaderos intereses privados y públicos. De ahí la necesidad, hoy generalmente comprendida, de ilustrar á los pueblos si se quiere que sean libres y felices.

Es tan inherente á la vida de la democracia la instrucción del pueblo, que su propagación y perfeccionamiento, que los gobiernos absolutos consideraron como una gracia, los gobiernos democráticos lo reputan como uno de sus más sagrados deberes.

La atribución del servicio educativo al poder público significaba, al mismo tiempo, la destitución del clero y de otras instancias privadas como la Compañía Lancasteriana,⁴ las cuales habían ostentado el poder hegemónico en el ámbito de la educación durante un prolongado tiempo. En consecuencia, la organización de un sistema de instrucción pública contribuyó igualmente al proceso de secularización de la sociedad en el marco de

la formación estatal y de su proceso de modernización. La inculcación de los valores patrióticos y cívicos a través de la escuela pública representó una de las tareas obligatorias y esenciales del sistema educativo, en virtud de que con ésta se intentaba homogeneizar a la sociedad —caracterizada por la heterogeneidad de lenguas, religiones, costumbres e ideologías, entre otros muchos factores— y promover la integración de los amplísimos sectores marginados, así como fomentar la identidad nacional. Ni la libertad ni la democracia serían alcanzables sin la ilustración de la población. Se requería poner en contacto al pueblo con un fondo común de conocimientos y de valores y principios para que “aprenda por la historia y la enseñanza cívica a conocer el medio en que vive y á orientar en él su camino, para que sepa por la enseñanza moral en que consiste la verdadera virtud...” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149).

En efecto, de primer orden es la preocupación por la educación moral en la mayoría de los procesos de conformación de los sistemas educativos modernos europeos y latinoamericanos, e incluso hoy se coloca como una temática emergente, como se hiciera a finales del siglo XIX. El caso mexicano no es la excepción. Durante el porfiriato, la educación moral convocó tanto a políticos como a educadores, quienes convergieron en colocarla como una prioridad de la educación nacional; de ahí que en todos los currículos diseñados durante este gobierno para la instrucción primaria, la asignatura de educación moral o cívica ocupó un lugar relevante y significó, igualmente, el desplazamiento de la religión que anteriormente se impartía, cuando el clero tenía el monopolio de la educación. La educación moral, o moral laica —como algunos la denominaban— no sólo significaba la eliminación de la religión; por estar anclada en el positivismo, pretendía la supresión de los fanatismos,

4 Introducida en México en 1822, fue abolida el 29 de marzo de 1890, cuando se decreta: “lo. Cesa la Compañía Lancasteriana en la intervención oficial que expresa o tácitamente ha tenido en la instrucción primaria, por no existir ya razones que la justifiquen” (Dublán y Lozano, 1897, t. 20: 81).

de las supersticiones, de las creencias y de los fetichismos, en fin, de la ignorancia del pueblo, para dar lugar a la verdad, a la verdad científica, a la verdad de las ciencias y, con ello, alcanzar la homogeneidad social, cultural e ideológica pregonada por los liberales.

El porfiriato, en resumen, puede concepirse como el preámbulo del proceso democratizador de la educación al haber construido una utopía que, por su propia naturaleza, era inalcanzable en el periodo de su formulación, pero que definió el porvenir educativo del país no sólo para el siglo XX, sino incluso para el actual. Sin esta utopía hubiera sido imposible sentar los cimientos de una educación nacional a partir de las finalidades, los principios y valores de los que actualmente es portadora. Con base en la visión utópica del porfiriato se engendraron los postulados —las esperanzas, los ideales y las ilusiones— del destino de la educación nacional, aunque la realidad, como contraparte, evidenciaba las dificultades, los problemas y las complicaciones de, por lo menos, un acercamiento a ella. A su vez, esta utopía puede significarse como una reprobación, si no es que una crítica al estado de la educación y del país en general, y como un ánimo, un deseo, una aspiración, un empeño en modificar y superar las condiciones prevalecientes para dar lugar a un nuevo país, un país civilizado, moderno, a la par de los centrales. De esta suerte, se puede afirmar que el optimismo, si no es que el idealismo pedagógico del porfiriato, se funda en el reconocimiento de que toda persona —incluido el indígena— era educable, y que la educación sería capaz de promover las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que posibilitarían el acceso a la sociedad moderna.

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En consonancia con el movimiento modernizador del Estado, el sector educativo experimentó una transformación importante que

posibilitó el desarrollo del pensamiento racional y la búsqueda de alternativas organizacionales para regular, controlar y homogeneizar la educación misma, gracias, por un lado, a las políticas emprendidas por Baranda y Justo Sierra: el primero, a partir de los Congresos de Instrucción Pública y el segundo por el entusiasmo y la voluntad, convertidos en acciones discursivas y prácticas innovadoras de los educadores, de los pedagogos y los teóricos, tendientes a mejorar la instrucción pública y a abatir el analfabetismo pues, como señalamos arriba, se pretendía castellanizar a toda la población. Esto en virtud de que tanto los actores estatales como los especialistas profesaban la idea y experimentaban el sentimiento de que la educación habría de ser el motor de la civilización, de una nueva sociedad civil, tal y como había sucedido en el continente europeo.

La noción de educación moderna adoptada durante este periodo asumió varios significados: unos referentes a las finalidades y funciones de la escuela, y otros a los saberes escolares comprendidos como contenidos únicos y universales; otros más relativos a las modalidades o formas de conducir la enseñanza, particularmente al método; y algunos más relativos al papel del maestro en la educación. Todos ellos inspirados y recuperados, como arriba se señaló, del viejo mundo, e imbricados en un lenguaje pedagógico determinado, cuya especificidad se adquirió a partir de la denominada pedagogía moderna.

La educación moderna, o pedagogía moderna, términos acuñados en el porfiriato por los mismos protagonistas, es conceptualizada como aquella que recoge y adapta algunas de las aportaciones de ciertas matrices de teóricos extranjeros —Comenio, Pestalozzi, Rousseau y Fröebel, entre otros— y entiende la educación como el proceso orientado hacia el desarrollo físico, intelectual y moral del niño, distinguiéndola de la instrucción. La referencia a estos pensadores europeos, sin embargo, no significa la exclusión de otros muchos discursos educativos de dirigentes y

especialistas extranjeros que conformaron la trama de influencias que enriqueció y vitalizó el pensamiento de aquéllos que en el país —actores estatales y educadores— impulsaron la educación pública y contribuyeron con sus discursos y acciones a la construcción de la escuela mexicana.

De manera genérica y compartida por los actores de la época, la educación moderna retoma el planteamiento relativo a que la escuela debe atender la educación integral del niño y no exclusivamente la intelectual. Por tanto, la tarea educativa de la escuela no se reduce a cultivar en los alumnos el buen uso de la razón, sino también a conducirlos para el ejercicio de las virtudes y los valores sociales, esto es, a moralizarlos. En consecuencia, el apelativo de moderno es utilizado, tanto en México como en algunos países latinoamericanos, para distinguir esta nueva concepción de la educación y apartarla de la antigua: dogmática, verbalista, memorística y con una rígida disciplina. Correlativamente a esta visión, la educación moderna pretendía superar las limitaciones de las prácticas precedentes, consideradas anacrónicas y usualmente caracterizadas por el empirismo y el desconocimiento de la especificidad del sujeto al que estaban dirigidas (el niño), tal como lo había venido haciendo la Compañía Lancasteriana, entre otros.

Es importante reiterar que, después del movimiento independentista, buena parte de la somera expansión de la instrucción en el país había estado a cargo de esta organización denominada lancasteriana durante cerca de 70 años, misma que de 1942 a 1945 había quedado instituida como Dirección General de Instrucción Primaria y funcionaba con base en el denominado método simultáneo, o sistema mutuo. Este método, piramidal y centralizado, representaba una de las metodologías que los especialistas mexicanos calificaban como educación antigua; la contracara era la moderna, a partir de la cual se pretendía destituir oficialmente

la enseñanza a través de monitores —alumnos avanzados— que atendían cerca de 100 alumnos bajo la coordinación de un profesor, mismo que podía hacerse cargo de 10 monitores, cada uno con su correspondiente grupo.

Evidentemente, la moderna educación sólo podría impulsarse a través de la deslegitimación de las prácticas empíricas, a cargo de personas no formadas profesionalmente, y del establecimiento de instituciones que formalmente se abocaran a la formación del profesorado: las escuelas normales.

...para instruir y educar se necesita tener profesores; para que la instrucción y la educación tengan carácter nacional y haya en ellas homogeneidad, se necesita que el profesorado sea también homogéneo, y que todos los individuos que lo componen estén identificados por los principios, por los métodos, por el objeto que se proponen. De lo contrario la instrucción será rudimentaria, empírica é infructuosa; la educación deficiente y desigual, causando divisiones, en vez de igualar diferencias; tendiendo al trastorno, en vez de consolidar el orden; siendo germen de revoluciones, como todo lo que crea y fomenta conflictos de principios y distinciones de clases (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 92).

Desde nuestro punto de vista, la obra del porfiriato en torno a la modernización de la educación puede visualizarse desde una doble perspectiva: la referente a la producción académica y la relativa a las realizaciones y prácticas en el marco de la conformación del sistema educativo. En cuanto a la primera, se puede destacar la obra producida por los especialistas en dos ámbitos:

- a) El teórico-conceptual, sobre tópicos vinculados con la enseñanza, la educación y la pedagogía de manera genérica, expresado a través de tratados,

guías metodológicas, conferencias y artículos en boletines, revistas y periódicos, cuya cantidad y variedad nunca antes había sido vista.⁵

- b) El concerniente a libros de texto para los alumnos de la educación primaria.⁶

Por lo que se refiere a las realizaciones en materia de instrucción pública, igualmente se pueden reconocer dos dimensiones:

- a) Las acciones que a nivel macropolítico fueron desplegadas por los dirigentes estatales para estructurar, unificar y regular la educación elemental, expresadas en términos de políticas, normatividades, programas y estrategias operativas.
- b) Las innovadoras prácticas docentes que incipientemente comenzaron a desplegar un buen número de educadores y maestros, quienes invirtieron todos sus esfuerzos en la lucha por llevar una educación para el pueblo y, específicamente, por buscar una mejora del servicio educativo estatal.

En este escenario de desbordamiento por la educación moderna y el progreso nacional, en el que confluyeron y sumaron voluntades tanto las altas esferas del poder como los teóricos y maestros, sobresalen las producciones y realizaciones de varios destacados especialistas, entre muchos otros más de la época, tales como Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Bertancourt, Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Enrique Laubscher y, por supuesto, Enrique Rébsamen, pedagogo suizo de quien nos ocuparemos

en este trabajo, no sólo por haber integrado y adaptado las innovaciones provenientes de Europa a la compleja problemática mexicana, sino por haber logrado encauzar sus conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, así como sus saberes experienciales conforme a las políticas modernizadoras del Estado mexicano en materia educativa. Aludiendo a Rébsamen, dice Altamirano (cit. por Zollinger, 1957: 59):

He seguido con atención los trabajos del Congreso Pedagógico, y vi con gusto el nombramiento del Sr. Rébsamen como vicepresidente, pues usted sabe bien cuál es mi opinión acerca de su talento y de sus aptitudes. Yo creo que es el único pedagogo verdadero que tenemos. Lo he dicho a todo el mundo y ésta es mi convicción.

Aun a pesar de las difíciles condiciones imperantes, Rébsamen, conjuntamente con algunos contemporáneos —varios de sus colegas y alumnos— formó parte relevante de este movimiento reformista que, sin duda alguna, signó el desarrollo de la educación en el país. De hecho, nuestro autor supo hacer escuela, al formar a una nueva generación de educadores cuya obra trascendería el porfiriato e impactaría fuertemente en varios estados de la nación.⁷

En efecto, la obra de Rébsamen, portadora de la reforma escolar y de la pedagogía moderna, fue diseminada en varias entidades de la república a través de sus múltiples discípulos, quienes pregonaban los ideales de la democracia y la igualdad para el pueblo, paralelamente a las bondades de la enseñanza objetiva, moderna.

5 Ejemplos de algunas de estas producciones son: Enrique C. Rébsamen (1890); Luis E. Ruiz (1986); Abraham Castellanos (1897); Carlos A. Carrillo (1907); y Rodolfo Menéndez (1890: 299-301).

6 Como muestra de éstos tenemos: Ezequiel Chávez (1905) e Ignacio Ramírez (1884).

7 Los discípulos y colegas de Rébsamen fueron el vehículo de propagación del pensamiento de este pensador en Sonora, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Guanajuato, Morelos, Oaxaca, Colima, Michoacán, Tlaxcala, Durango, Campeche, Puebla, Zacatecas, Nuevo León, Sinaloa y Estado de México. Entre ellos se puede señalar a Gregorio Torres Quintero, Andrés Osuna, Miguel F. Martínez, Pablo Livas, Rodolfo Menéndez, Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Luis A. Beauregard, Pascual Hernández, Ernesto Alconedo, Ricardo Campillo y Alberto Vicarte, entre muchos otros (Sánchez, 1986: 278).

Pese a la trascendencia de la actuación de Rébsamen en el territorio mexicano, en el que emprendió, siempre con sus colegas y alumnos, tareas y responsabilidades de alta envergadura para posibilitar que la escuela moderna se expandiera y consolidara, en este trabajo no aludiremos a su intervención y participación en la gran obra educativa de la época, sino exclusivamente a su trabajo intelectual referente a algunas de sus aportaciones conceptuales sobre la educación y la enseñanza en la escuela primaria, por considerar que varias de ellas mantienen a la fecha una cierta actualidad, y otras más continúan siendo motivo de debate entre los teóricos y estudiosos de la temática.

LA EDUCACIÓN MODERNA DESDE LA MIRADA DE RÉBSAMEN

Aunque nacido en el extranjero, Rébsamen hizo de México su patria, y de la educación, su pasión, al comprometerse en el gran proyecto educativo-cultural del Estado mexicano del porfiriato. Como antes apuntamos, su obra como actor y autor, cuya cuna fue el estado de Veracruz, junto con la de otros educadores y escritores contemporáneos, dejó una huella indeleble que habría de signar el nacimiento de la construcción teórica sobre lo educativo y de la transformación de las prácticas hasta entonces imperantes, consideradas como irracionales.

Ante la imposibilidad de abordar en este texto el desempeño de Rébsamen en la instrucción pública, como promotor y transformador de la vida educativa, en este apartado aludiremos exclusivamente a algunas de sus aportaciones conceptuales, mismas que forman parte de la producción teórica producida en el marco del movimiento modernizador de la educación. Nos referimos a sus contribuciones teóricas sobre la educación y la enseñanza en la escuela primaria, por considerar que

varias de ellas mantienen a la fecha una cierta actualidad —educación e instrucción, por ejemplo— y otras más continúan siendo motivo de debate entre los teóricos y estudiosos de la temática —el método—. Para tal efecto puntuaremos en breves líneas cinco ejes que, desde nuestro punto de vista, constituyen algunas de las contribuciones teóricas relevantes del maestro, educador, formador y promotor de la reforma educativa veracruzana; del activo participante y vicepresidente de la Comisión de Escuelas Primarias y Normales de los Congresos de Instrucción Pública, director de la Academia Normal de Orizaba, fundador de la Escuela Normal y de la Escuela Experimental Anexa de Xalapa, organizador y legislador de la instrucción pública y particularmente de las escuelas normales y las primarias anexas de los estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato; del Director General de la Enseñanza Normal de la ciudad de México y, en fin, del escritor y divulgador del pensamiento educativo moderno.

Si bien Rébsamen no integró en una obra de carácter teórico sus pensamientos pedagógicos y educativos, como lo hicieron varios de sus contemporáneos —Luis E. Ruiz, Manuel Flores, Lázaro Pavía y Abraham Castellanos, entre otros— sus artículos fueron difundidos en la *Revista México Intelectual*,⁸ que él mismo dirigía, junto con Juan Manuel Betancourt. De ahí que parte de este material empírico constituye el insumo básico de este punteo que, como señalamos, alude a cinco tópicos del pensamiento rebsameniano: a) la noción de educación moderna; b) la distinción entre educación e instrucción; c) el desarrollo de todas las facultades intelectuales; d) la observación y la intuición; y e) la cuestión del método de enseñanza.

La noción de educación moderna

Inspirado en los vientos innovadores que atraesaban el pensamiento educativo europeo, Rébsamen recoge de los grandes maestros

8 Revista en la que el autor difunde sus ideas pedagógicas, fundamentalmente en lo relativo a la instrucción primaria y a la formación de profesores, es decir, la escuela normal. Se publicó de 1889 a 1904.

algunos de los principios filosófico-educativos y varias pautas de corte didáctico para coadyuvar al mejoramiento de la educación pública. Todos estos principios fueron incorporados y adaptados a la propia idiosincrasia mexicana, sentando con esto las bases de la llamada pedagogía moderna con la que pretendía responder a las necesidades, los anhelos y las aspiraciones de la nueva nación que se pretendía edificar. Se trata fundamentalmente de pensadores progresistas, portadores de una visión utópica y revolucionaria de la actividad escolar, tales como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröebel, algunas de cuyas aportaciones serían recuperadas por nuestro autor para así abonar el terreno del pensamiento educativo moderno, el cual ciertamente fue enriquecido con las genuinas contribuciones de los intelectuales mexicanos. Sin el afán de revisar, y mucho menos de agotar las doctrinas filosófico-pedagógicas de aquéllos, subrayamos a continuación algunos de los principios provenientes de diferentes tradiciones, que impactaron de manera relevante en la construcción del pensamiento educativo de Rébsamen y, en consecuencia, de la instrucción pública del país.

En cuanto a Comenio, Rébsamen recrea su utopía didáctica de la enseñanza como un arte universal a partir del cual se puede enseñar divertida y placenteramente a todos, sin fatiga ni penas para profesores y alumnos. Igualmente, retoma la apelación comeniana relativa a la enseñanza sensorial con base en el acercamiento a la naturaleza o, en su caso, a imágenes, para despertar y desarrollar la atención y la percepción del niño, así como su lenguaje. Así lo enunciaba el pedagogo checo: una “regla de oro para los que enseñan [es] que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. ...lo visible a la vista, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por todos los sentidos, ofrézcase a todos ellos” (Comenio, 1988: 110). Nuestro autor defendería consistentemente y propagaría este principio.

El respeto al desarrollo natural del niño y la preocupación porque éste no sea contrariado, es una de las primicias rousseauianas que Rébsamen incorporaría en sus elaboraciones teóricas y en sus propuestas instrumentales, cuando pregonaba, como Rousseau, la necesidad de una educación progresiva basada justamente en el desenvolvimiento físico, psíquico y moral. Igualmente abrigó el principio del aprendizaje experimental de Rousseau relativo a poner al niño, tanto como sea posible, en contacto con las cosas y los fenómenos naturales, y a emplear menos la memoria, en tanto que el uso exclusivo de ésta no posibilita el ejercicio de todas las facultades intelectuales y no enriquece su experiencia.

Otro de los padres de la pedagogía moderna e inspirador preferido de Rébsamen fue, sin duda alguna, Pestalozzi —considerado el creador de la nueva escuela primaria en el mundo europeo— quien proclamaba que su método representaba una manera natural de aprender respetando el ritmo del desarrollo del niño. Su intento de “mecanizar la educación” consistía en plantear que las intuiciones deben ser organizadas, clasificadas y dosificadas en serie para ser presentadas al niño. Basado en esta doctrina, Rébsamen comparte con su compatriota el principio relativo a que la enseñanza debe transitar de las intuiciones sensibles, pertinentemente ordenadas, a las ideas claras. De ahí que, en la enseñanza, el conocimiento de los objetos debe estar fuertemente relacionado con el conocimiento previo, obtenido a partir de la observación y de la manipulación que el niño haya experimentado con las cosas.

Entre los sucesores de Pestalozzi que, siguiendo sus pasos, logran superarlo con doctrinas que abren nuevas vetas para comprender y desarrollar la educación, destacan Herbart y Fröebel, ambos también reconocidos y elogiados por Rébsamen.

La búsqueda del desarrollo armónico y natural de las facultades del niño condujo a Fröebel a la creación de los jardines de niños,

en los que se evidencia el papel del juego como un elemento central del universo escolar, a partir del cual los pequeños ejercitan sus sentidos, se acercan a la naturaleza y se convierten en sujetos creativos, productores y constructores. “Fröebel ha querido —subraya Rébsamen— que esta necesidad de moverse, de producir y crear jugando, pueda desarrollarse espontánea y libremente, en el jardín de niños, durante el periodo que precede a la edad en que la disciplina escolar imprimirá determinada dirección a las inclinaciones de los niños” (Rébsamen, 1977: 169). Con Fröebel, Rébsamen apuesta a la educación física, igual que a la moral y a la intelectual, y no exclusivamente a esta última, para lograr el libre desarrollo de la individualidad de cada alumno.

A diferencia de sus predecesores, que establecieron distinciones y abordaron separadamente la instrucción y la educación, Herbart postula la noción de instrucción educativa como uno de los principios medulares de su pensamiento doctrinario, al elucidar la relación entre ambas y supeditar la primera a la segunda. De ahí que Rébsamen sea deudor de esta primicia herbartiana por la que refrenda que la educación es posible sobre la base de la buena instrucción. Igual que para Herbart, el autor considera que es a través de la educación que se forma a la persona.

En suma, en el pensamiento rebsameniano reconocemos la presencia de varias de las líneas que representan las piedras angulares de las aportaciones de éstos y otros de los grandes maestros, recuperadas de la compleja trama de tradiciones europeas —alemana, francesa, suiza—. A partir de estas tradiciones nuestro autor confecciona su propia matriz del pensamiento educativo moderno “mexicano”, que hizo prosperar, por una parte, la elucidación sobre lo educativo, pero también impactar de alguna manera las prácticas vigentes en la instrucción elemental. La evidencia más clara se encuentra en las actas de los dos Congresos de Instrucción Pública, donde se documentan sus intervenciones y debates y,

como ya se señaló, en los artículos publicados en la *Revista México Intelectual*.

En el marco del proyecto de escolarizar a toda la población, y sin ser un discurso sistematizado y acabado, la noción de educación moderna del autor apela a la contundencia de una aproximación distinta a lo educativo, en franca oposición a la enseñanza antigua, como lo expresara categóricamente:

La enseñanza antigua se va para siempre. La conciencia humana despierta por fin de su letargo. No es posible ya, á fines de ese glorioso siglo XIX, que nos ocupásemos en la crianza científica de caballos de carrera y de bueyes de engorda, y que la crianza y educación de nuestros hijos fuesen para nosotros asuntos indiferentes. ¡No! El espíritu del siglo se rebela contra tan desnaturalizadas costumbres; y poco á poco va ganando en importancia esta pregunta, que debería ser la primera en toda sociedad culta: ¿Cómo hemos de educar a nuestros hijos? (Rébsamen, 1977: 157).

A continuación apuntamos algunos de los rasgos que dibujan, a través de esbozos, su pensamiento sobre la educación moderna, con el objeto de analizar su valiosa contribución en los tiempos de consolidación del Estado nacional, de la edificación del Estado educador mexicano y, por tanto, del aparato escolar.

Diferenciación entre educación e instrucción

Tanto para Rébsamen como para los especialistas contemporáneos, resulta prioritario distinguir la educación de la instrucción y establecer la vinculación entre ambas, como lo habían enunciado ya antes varios de sus predecesores europeos. No obstante, a decir del primero, no es sino a partir de Pestalozzi que se acepta la existencia de ambas nociones y que se reivindica la finalidad educativa de la enseñanza. Asienta nuestro autor que

si en la Edad Media la única finalidad de la enseñanza era la instrucción, convirtiéndola en una práctica hegemónica de la época, fue Pestalozzi quien dio a conocer y exaltó —a través de sus escritos y de su propia práctica—⁹ la dimensión educativa de la misma, convicción que condujo al reconocimiento de un nuevo tipo de enseñanza: la tendiente a educar, a formar al niño.

Si bien Rébsamen nunca definió puntualmente la enseñanza, la instrucción y la educación, sí remarcó un acercamiento importante al respecto, al subrayar el significado de la enseñanza moderna, retomando las ideas de Locke y Wyse (Rébsamen, 1977: 154):

Esto es precisamente lo que caracteriza la enseñanza moderna: Ella es eminentemente educativa —antepone la educación á la instrucción— no pretende “hacer los niños perfectos en ninguna de las ciencias, sino se contenta con abrir y disponer su mente de tal modo que se les haga capaces de aprender una cualquiera, cuando á ello se dediquen (Locke)”. “El principio vital de la enseñanza”, dice Wyse, “es enseñar al discípulo á que aprenda por sí mismo”.

A la vez, en el marco del Primer Congreso de Instrucción Pública, la Comisión de Enseñanza Obligatoria,¹⁰ encabezada por Rébsamen, emitió un dictamen en el que se puntualiza:

Permítasenos exponer las razones que tenemos para hacer uso del término educación... en sustitución de enseñanza elemental.

En primer lugar, la palabra enseñanza, si bien implica a la vez que la idea de instrucción, la de educación; ésta se contrae casi exclusivamente a la cultura intelectual, mientras que la palabra educación comprende la

cultura de las facultades todas del individuo; y si se trata de promover la cultura general, valiéndose principalmente de la escuela primaria, cuyo objeto es desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser, físico, moral e intelectual, único medio de formar de él un hombre perfecto.... (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 113).

Podemos apuntar que la enseñanza moderna significaba para Rébsamen el proceso graduado, al estilo pestalozziano, “de abajo para arriba” (Pestalozzi, 1967: 58), que permite al niño su desenvolvimiento, considerando sus particularidades desde el punto de vista físico, intelectual, ético y estético; ésta es la noción de enseñanza educativa que él promueve, es decir, la que respeta el nivel y ritmo de desarrollo de cada alumno y se opone a la enseñanza no educativa, en la que domina la instrucción:

En la enseñanza antigua se podrá pues hablar acaso de instrucción (y por cierto muy mal dada), pero no de educación, puesto que era incapaz para darla. Esto no nos extraña, pues ¿cómo podrá educarse, si lejos de favorecer el desenvolvimiento espontáneo en el niño, se le contraría a cada paso, por ignorar sus leyes y no conformarse la enseñanza, por consiguiente, a la marcha natural? (Rébsamen, 1977: 156).

Particular importancia concede Rébsamen al reconocimiento de la especificidad del niño, como una premisa fundamental en la enseñanza moderna: “Respetemos la individualidad de cada niño, y no los tratemos a todos por un mismo cartabón ...hagamos un verdadero estudio de la índole psíquica de nuestros educandos, de sus disposiciones e inclinaciones naturales...” (Rébsamen, 1998: 311). Y agrega:

9 En el Instituto de Yverdon-les-Bains, Suiza, que funcionó de 1805 a 1925 y en donde puso en práctica sus pensamientos y teorías educativas.

10 Celebrado en 1889 y 1890 y en donde Rébsamen formaba parte de la Mesa Directiva, ocupando el cargo de vicepresidente, después de Baranda y Justo Sierra, además de encabezar la Comisión de Enseñanza Obligatoria.

De ahora en adelante se hace sentir cada vez más la necesidad de basar la labor pedagógica sobre la observación: el estudio de la naturaleza física y psíquica del educando. Lo que hoy interesa es recoger hechos, pero hechos ciertos, bien comprobados, que nos permitan después llegar a generalizaciones menos vagas y menos erróneas de las que han servido de punto de partida a nuestros antecesores (Rébsamen, 1998: 95).

Desarrollo de todas las facultades intelectuales versus la ejercitación de la memoria

Para nuestro autor, la antigua educación, es decir, la instrucción, se preocupaba exclusivamente por cultivar una sola de las facultades intelectuales, la memoria, obligando a los niños a retener y a repetir las palabras que se les indicaba, incluso sin comprender su significado. Contrariamente, la moderna educación se hace cargo del desarrollo simultáneo de todas las facultades intelectuales del niño: la atención, la observación, la percepción, la imaginación, el juicio, el raciocinio y la abstracción, “sin establecer preferencia entre ellas” (Rébsamen, 1977: 154-155) y sin querer con ello decir que se deba desechar la memorización.

Sin desconocer la base orgánica de la memoria, Rébsamen alude a lo que denomina la “memoria psicológica”, y puntualiza que la psicología aceptaba distinciones importantes entre la memoria mecánica y la juiciosa o inteligente:

La escuela antigua cultivó exclusivamente la memoria mecánica, y de este modo dio instrucción, pero no educación, porque no ejerció las demás facultades, y sin ejercicio, en el sentido pedagógico de la palabra, no puede haber verdadero y saludable desarrollo. Realmente este género de memoria no puede aspirar a un papel principal en la educación (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 264).

Rébsamen alude a la memoria mecánica como aquella por la que se obliga al niño a repetir literalmente, al pie de la letra, una definición, una aclaración, una explicación, una poesía, una ley. En la memorización mecánica se procede “conforme a un orden determinado, y se funda en los principios accidentales de asociación de las ideas llamadas de la contigüidad en el espacio y en el tiempo ó de coexistencia y sucesión” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 264). La moderna educación repudia el simple aprendizaje que es promovido exclusivamente por la memoria mecánica, en tanto que no pone en actividad todas las facultades del niño.

La memoria que el autor denomina “juiciosa” o inteligente es la que posibilita que el alumno asocie las ideas a través de relaciones lógicas y ponga en juego todas sus facultades intelectuales. Gracias a la memoria inteligente los niños están capacitados para recordar lo que comprendieron, siguiendo el encadenamiento y la sucesión natural y lógica de las ideas.

En fin, reitera: “La memoria mecánica sólo ejercita la imaginación representativa; la memoria juiciosa pone en juego todas las facultades intelectuales. Aquella es preferentemente instructiva; esta otra es eminentemente educativa á la vez que instructiva” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 265). De ahí que la función del maestro moderno de primaria no consistiría más en hacer reproducir las lecciones que aquel dispusiera en una perspectiva acumulativa o sumativa, sino, en franca oposición con ésta, su intervención se dirigirá a lograr que los alumnos comprendieran a través de la reflexión, la asociación y la conexión de ideas. La enseñanza antigua “lo que hacía retener a los niños, eran meras palabras, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su *sentido*”¹¹ (Rébsamen, 1977: 156). Este planteamiento, formulado hace más

11 El subrayado es nuestro.

de un siglo, sin duda alguna ha trascendido y mantiene vigencia en la actualidad, particularmente con las aportaciones de teóricos como Piaget y Ausubel; estos pensadores promueven el denominado aprendizaje significativo, por el que los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva del alumno.

La observación y la intuición frente a la “falsa ciencia de las palabras”

Para el profesor suizo, otro elemento constitutivo de la moderna educación es el relativo a la sustitución de la enseñanza verbalista por la enseñanza intuitiva u objetiva, promulgada por Pestalozzi “y cuya importancia expresa el mismo Maestro con las siguientes palabras: LA ANSCHAUUNG (observación é intuición) ES EL FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO SABER” (Rébsamen, 1977: 154).

Retomando a Locke, Rébsamen entiende la enseñanza intuitiva como aquella que acerca al niño al conocimiento a través de los sentidos. Se trata, en consecuencia, de “despertar en los niños percepciones (lo que se suele designar con el nombre de ideas) claras de las cosas” (Rébsamen, 1977: 154). En ese sentido, promueve la presentación de objetos para que los niños experimenten toda clase de percepciones —táctiles, gustativas, visuales, olfativas y auditivas—. Si esto no fuese posible —apunta— habrá que utilizar otros medios. De cualquier manera, lo que Rébsamen, siguiendo a Pestalozzi, pretende subrayar, es que la intuición es la base de los conocimientos en la escuela primaria y el medio más propicio para desarrollar, de la forma más natural, las fuerzas del espíritu humano, en virtud de que —argumenta— ni las descripciones de los libros, ni las explicaciones de los profesores, pueden producir la sensación y la emoción que generan las cosas, los objetos, ya que éstos impactan fuertemente los sentidos de los niños. “Lo que importa conocer son las cosas más que sus símbolos. Para la enseñanza... debemos tener presente la máxima de Bacon: ‘las palabras no nos dicen lo que son las cosas.

Al conocimiento verdadero nos conducen tan sólo la observación y la experiencia” (Rébsamen, 1977: 154).

A partir de las percepciones se puede pasar a la abstracción, pero este tránsito no es fácil para los niños, puesto que requiere que éstos cuenten ya con ideas claras de las cosas y de los fenómenos y que, además, hayan ejercitado diversas facultades intelectuales, tales como el raciocinio y el juicio, para llegar a la elaboración de conceptos. Sólo siguiendo esta ruta se debe —en la enseñanza moderna— llegar a la definición, y no como la enseñanza antigua lo viene haciendo: partir de la definición, esto es, la definición como elemento inicial de toda instrucción. En esto radica una de las distinciones fundamentales entre la enseñanza antigua y la moderna: mientras para la primera, la definición “es la piedra angular que sostiene todo el pesado edificio de la instrucción; para la moderna es la airosa cúpula en que termina el templo del saber” (Rébsamen, 1977: 155). En efecto, la enseñanza moderna no excluye las definiciones, como algunos han supuesto, pero se trata de definiciones construidas por los alumnos, como producto de su propio trabajo intelectual, y no las ya formuladas en los textos o las proporcionadas por el profesor, ambas incomprendibles y carentes de sentido para aquellos.

La enseñanza antigua invierte el orden natural del desarrollo del niño al no reconocer que es fundamental comenzar con observaciones y percepciones objetivas y no con definiciones, pero así ha venido trabajando. Comienza con preguntas tales como ¿qué es ley?, ¿qué es ciencia?, ¿qué es número entero?, ¿qué es la gravedad?, en lugar de posibilitar que el niño transite progresiva y gradualmente de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo particular a lo general y de lo empírico a lo abstracto.

En fin, subraya Rébsamen:

En la escuela antigua, la enseñanza rutinaria, que ha dominado durante muchos siglos y mantenido á la humanidad sumergida en la

más espantosa ignorancia, y por ende en la miseria y el crimen, procede todo y por todo en sentido contrario a la moderna. Ella ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos verbales, y ha proclamado la falsa ciencia de las palabras, de la que fue hija la filosofía escolástica (Rébsamen, 1977: 155).

El método de enseñanza

La temática del método ha preocupado y sigue ocupando la atención de muchos de los intelectuales de la educación; el abordaje de este tema, siempre polémico, marcó su estatus en el marco de la moderna educación del siglo XIX y de la conformación de la pedagogía. En efecto, el problema metodológico en la enseñanza representó en el porfiriato, por un lado, uno de los tópicos centrales, si no es que el nucleador, del debate pedagógico desplegado en publicaciones periódicas, en congresos y en obras completas y, por otro lado y en consecuencia, constituye un elemento conceptual base de la tematización de la pedagogía de manera genérica, y particularmente de la didáctica.

La producción de Rébsamen sobre esta materia es, en consecuencia, abundante, como lo son también las elucidaciones publicadas en la época por diversos especialistas, sin querer con ello decir que prevalecía un consenso al respecto; por el contrario, la controversia estaba presente en todo lo que a este tópico se refería.¹² No obstante la importancia del tema, sin embargo, aquí únicamente exploraremos algunos de los elementos definitorios del pensamiento rebsameniano sobre la temática metodológica, inscrita en la problemática didáctica, como se detalla abajo.

La metodología es, para Rébsamen, la disciplina que se ocupa del estudio del método y se clasifica en dos: la general y la aplicada. La primera se dedica a analizar la naturaleza de la enseñanza y sus fines, las condiciones generales y principios del método de enseñanza, las formas de organización, así como los

procedimientos. Por su parte, la metodología aplicada estudia —con base en los principios de la metodología general— los métodos particulares que se emplean para la enseñanza de las diferentes asignaturas de la escuela primaria: lectura, historia, escritura, matemáticas, geografía, etcétera.

Su noción de método corresponde a la genérica, es decir, al proceder ordenado y sistemático para llegar a un fin. La obtención de resultados en la enseñanza, por tanto, habría de estar orientada por el uso del método adecuado, evitando con ello la intervención del azar.

La denominación “método de enseñanza” es equivalente, para el autor, a las expresiones de método elemental, método pedagógico y método didáctico. La denominación método elemental refiere a sus destinatarios: los niños de la escuela elemental, primaria; la de método pedagógico obedece a la necesidad de establecer la diferencia con el método lógico, propio de la investigación en el ámbito del quehacer de la ciencia; finalmente, la de método didáctico alude directamente a la enseñanza, a la transmisión de conocimientos en la escuela primaria.

Por método didáctico, pedagógico o elemental entiende “la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza” (Rébsamen, 1998: 114); es decir, en la noción de método se incluye no exclusivamente la conducción de la enseñanza por parte del profesor, sino también la selección y el ordenamiento de los contenidos. Estas tres operaciones —escoger, ordenar y exponer— son denominadas “funciones del método”.

Si bien es cierto que hoy por hoy no podríamos aceptar la noción de método pedagógico de Rébsamen, sí podemos rescatar que su planteamiento, al vincular la conducción de la enseñanza con la selección y ordenamiento de los contenidos, representa una aportación progresista, en virtud de que reconocemos, a la fecha, que el método no puede estar

12 Como se evidencia no sólo en las revistas y textos de la época, sino también en las comisiones organizadas en el curso de los dos Congresos de Instrucción Pública.

disociado del currículo y de los programas específicos de las diferentes materias que se trabajan en la educación primaria. Esto es, el método no es uno, universal y homogéneo, ni el mismo es pertinente para todas las temáticas y objetivos de aprendizaje, como tampoco funciona igual en todas las asignaturas y en todos los grupos.

De hecho, en su afán por abatir la enseñanza memorística (la enseñanza antigua), y a pesar de haber dedicado muchos espacios en la *Revista México Intelectual* a estas cuestiones de la metodología y el método, Rébsamen no coincide con Pestalozzi en cuanto a la concepción mecanicista e instrumentalista con la que éste pretendía caracterizar la función del profesor, a la vez que otorgar un preponderante lugar al método. Así lo documenta:

Este último [refiriéndose a Pestalozzi] ha llegado á pretender que se deben encontrar formas de enseñanza que hagan del maestro, cuando menos en la enseñanza elemental, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad del que lo practique (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 233).

Contrariamente a la posición pestalozziana, nuestro autor es proclive a conceptualizar el método simplemente como un instrumento cuyo valor recae específicamente en la capacidad y la habilidad del maestro para hacer uso de él. Por ello reitera: “La verdad es que el método didáctico es esencialmente *individual*. Del mismo modo que cada escritor tiene su *estilo* propio, el verdadero *maestro* tiene su *método propio*” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 233). De ahí que lo más relevante en la enseñanza no sea el método, sino la personalidad del profesor, su entusiasmo, su dedicación, su pasión, su cultura moral e intelectual, el cariño que le inspiran los niños. Esta dimensión individual del método no puede estar sometida a reglas o normas y es denominada por la pedagogía

alemana —apunta Rébsamen— como *tono o espíritu*, el cual está determinado, por un lado, por las características de los alumnos y, por otro, por la materia de enseñanza.

La selección de contenidos

La función selectiva del método debe considerar tanto los fines instructivos como los educativos de la escuela primaria. En cuanto a los primeros, considera el autor que habría que elegir los conocimientos que posean una utilidad práctica para la vida del alumno y no simplemente para la escuela, planteamiento cuya importancia y vigencia ha cobrado un lugar en el mundo contemporáneo. Respecto a los fines educativos, es prioritario atender el desarrollo de todas las facultades de los alumnos.

En el proceso de selección de contenidos, muy atinadamente destaca Rébsamen tres niveles de lo que denomina programas: a) el programa general de estudios, b) el programa detallado, y c) la subdivisión del programa. Mientras los dos primeros son definidos por los gobiernos y los cuerpos facultativos, el último es responsabilidad exclusiva del maestro.

El programa general de estudios corresponde a lo que actualmente denominamos mapa curricular, en el que se encuentran las asignaturas que habrán de enseñarse en la escuela primaria; en el segundo nivel, el programa detallado, se encuentran desglosados los contenidos de cada asignatura conforme a una determinada amplitud y distribución en los diferentes grados de la primaria. La llamada subdivisión del programa, que hoy denominamos programa del profesor, es aquella en la que se muestran las decisiones que, en torno a los contenidos precisos, éste define, de acuerdo a las características de los niños.

El método de enseñanza se encuentra, por otra parte, fuertemente determinado por dos elementos sustanciales: “el sujeto, o sea el alumno, y el objeto, o sea, la materia que se le enseña” (Rébsamen, 1998: 115). El primero

es denominado elemento subjetivo o psicológico y atiende a la naturaleza psíquica del alumno, al grado de desarrollo de sus facultades. Si bien este elemento es variable en los niños, “obedece a leyes fijas” (Rébsamen, 1998: 116). De ahí la importancia de conocer la naturaleza física y psíquica del niño, así como las leyes que rigen su desarrollo. Subraya el autor que cuanto más se conozcan estas leyes, más perfecto serán el método o los métodos de enseñanza particulares que deberán utilizarse en las diferentes asignaturas. Aquí el autor retoma el planteamiento spenceriano relativo a que la enseñanza “debe conformarse, en su orden y método, a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre” (Rébsamen, 1977: 153).

El segundo factor, la materia a enseñar, representa el elemento objetivo, en tanto que es indispensable reconocer y respetar la naturaleza lógica de la disciplina motivo de enseñanza. Gracias a las aportaciones de la psicología empírica y a las contribuciones pedagógicas de Pestalozzi —advierte Rébsamen— se ha logrado comprender que el elemento lógico u objetivo no constituye el único referente para perfilar el método, como se hizo durante mucho tiempo en la llamada enseñanza antigua, al privilegiar la memorización, la repetición, la toma de lecciones, por ejemplo, de definiciones, de leyes y reglas. Contrariamente, advierte parafraseando a Pestalozzi (Rébsamen, 1998: 117-118):

...la instrucción propiamente dicha debía estar subordinada al fin superior de la educación. Él [Pestalozzi] quiso dar al espíritu una cultura *intensiva* y no simplemente *extensiva*, es decir quiso formar, desenvolver el espíritu y no simplemente amueblarlo. Con su famosa palabra “aprender a aprender” quiso expresar que el fin principal de la enseñanza elemental no debe consistir en suministrar a los niños un gran caudal de conocimientos que quizá no puedan digerir, sino que debe consistir en desenvolver

y acrecentar las fuerzas de su inteligencia, e inspirarles el amor al saber, para ponerlos en aptitud de adquirir más tarde, en la vida, y por sí mismos todos los conocimientos que les puedan hacer falta.

Este principio “aprender a aprender”, enunciado hace más de un siglo, representa en la actualidad *la competencia clave* en la promoción de la autonomía de los alumnos, no sólo de educación primaria, sino también de superior. De ahí que su importancia haya sido reivindicada y compartida por diferentes actores del sector educativo, tanto desde el punto de vista internacional como nacional.

Para Rébsamen, la combinación de la instrucción y de la educación —comprendidas estas dos como método instructivo y método educativo— debe ser proporcional a la edad y la cultura de los alumnos: mientras más pequeños sean los niños y más incipiente su desarrollo intelectual, más presencia debe tener el elemento subjetivo, lo que significa que en los primeros grados de la escuela primaria éste debe predominar sobre el elemento objetivo, y, a medida que se avanza, el elemento instructivo deberá ir acrecentándose hasta llegar a existir un equilibrio entre los dos en los últimos cursos de la escuela primaria, para pasar después al predominio de este último en la escuela secundaria y en la enseñanza profesional.

El ordenamiento de los contenidos

Una vez seleccionada la materia de enseñanza, el maestro tiene que definir tanto el punto de partida y la perspectiva final como los elementos intermedios. No obstante, el ordenamiento de los contenidos refiere también a los pasos concretos que da el maestro en cada lección y en cada asignatura para conducir a los niños hacia la adquisición de los conocimientos. El orden, también denominado “marcha de la enseñanza” (Rébsamen, 1977: 180), es definido como la manera de organizar las actividades para que los niños aprendan,

respetando siempre el elemento psicológico y el lógico. Al respecto, reitera el autor que el lenguaje de la lógica, con sus reglas, categorizaciones y definiciones, no es el lenguaje de los niños, por lo que, por ejemplo, la deducción como ejercicio educativo va en contra del desarrollo de las facultades de los niños, porque éstos “necesitan cosas y fenómenos antes que palabras, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio” (Rébsamen, 1977: 181).

Los principios didácticos que habrían de observarse para determinar el orden son los aceptados por los especialistas de la época, como ya se apuntó: “de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de la cosa al signo, de lo empírico a lo racional” (Rébsamen, 1977: 181).

Por otro lado, las marchas a utilizar en la escuela primaria son cuatro: la analítica, la sintética, la progresiva y la regresiva. La marcha analítica, como su nombre lo indica, procede del todo a las partes, esto es, presenta, de entrada, el conjunto, para después pasar al detalle de sus diversos componentes. Su uso es pertinente en la enseñanza de la geometría y de la lectura, entre otras asignaturas: en geometría, porque antes de enseñar al niño la línea o el punto es necesario partir del cuerpo, para pasar después a la noción de superficie y posteriormente a la de línea y punto, atendiendo, de esta manera, al principio didáctico consistente en ir de lo concreto a lo abstracto.

En la marcha sintética se opera inversamente a la analítica: iniciar con las partes para después reconstituir el todo; y se utiliza, por ejemplo, en la enseñanza de la caligrafía, al introducir al niño en la práctica de la escritura con trazos básicos, a partir de los cuales forma más adelante las letras y después las palabras.

En la gran mayoría de los casos, lo más recomendable es el uso combinado de ambas marchas, en virtud de que esta alternativa promueve tanto la comprensión como la fijación

de la materia. Empero —subraya Rébsamen— hay temáticas y, en su caso, asignaturas, en las que estas dos marchas no pueden ser utilizadas; se trata de aquellas en las que, por su naturaleza, requieren de otro tratamiento: el relativo a la causa y al efecto. Es el caso de la historia y de las ciencias físicas, en las que se privilegian las marchas progresiva y regresiva: mientras la primera transita de la causa al efecto, la segunda lo hace inversamente. En historia, por ejemplo, se prefiere utilizar la primera, aunque algunos autores reclaman el uso de la segunda, en tanto que en física se privilegia la regresiva, debido a que lo que se encuentra a la vista de los niños es el efecto, y a partir de éste se indaga la causa. En este caso es también conveniente la utilización de ambas marchas.

En síntesis, enfatiza Rébsamen, “la competencia metodológica del maestro consiste precisamente en saber discernir en cada caso particular cuál es lo simple para el niño, y en escoger en consonancia el punto de partida y la marcha que mejor respondan a sus necesidades psicológicas” (Rébsamen, 1977: 184), formulación cuya relevancia se mantiene a la fecha.

La exposición de contenidos

La forma de presentar los conocimientos a los alumnos es lo que el autor denomina “formas de enseñanza”, y de ellas depende, en buena medida, que los niños se interesen en las temáticas que el profesor les ofrece y que aprendan lo previsto. En un afán por erradicar las prácticas establecidas consistentes en exigir la memorización de textos, relegando el papel del profesor al de simple *tomador de lecciones*, nuestro autor propugna por el desarrollo de las clases de manera oral, empleando dos formas: la expositiva y la interrogativa.

La forma expositiva, denominada también monólogo, es aquella en la que el único que tiene la palabra es el profesor, en tanto que los alumnos se limitan a escuchar y tomar apuntes. La interrogativa consiste en entablar

un diálogo con los estudiantes a través de preguntas-guía con las que se les conduce a elaborar los conocimientos. Aunque la forma expositiva es más rápida y rigurosa que la interrogativa, esta última es más pertinente para los niños por las siguientes razones:

- Otorga al alumno un papel activo al incitarlo a pensar, a reflexionar, a poner en acción todas sus facultades intelectuales, en el intento de responder a las preguntas que el profesor le señala. Inversamente, la forma expositiva considera al alumno como un recipiente, incapacitado para deliberar.
- Invita a los alumnos a una interlocución en la que éstos libremente pueden expresar sus ideas, opiniones, experiencias, problemas y dudas, además de que pueden visualizar al maestro como un amigo que comparte sus saberes con ellos. Por su parte, la forma expositiva privilegia la llamada enseñanza dogmática, por la cual la palabra del profesor es entendida como la verdad única, sin posibilidad de cuestionamiento.
- El estilo dialogado promueve el interés y capta y mantiene la atención de los niños, suscitando el esfuerzo por contestar las preguntas formuladas por el profesor.

En conclusión, la forma interrogativa es preferible a la expositiva, no sólo por los argumentos antes señalados, sino también porque ofrece al maestro una doble ventaja: lo obliga a interiorizarse más profundamente en la materia y a organizar sus conocimientos, y le permite verificar si los alumnos comprenden lo que se les enseña, si avanzan en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, si incorporan los nuevos conocimientos, si mejoran en su manera de expresarse, entre otros puntos:

Estando ya demostrada la superioridad de la forma interrogativa para el sujeto,

considerada la enseñanza en sus tres aspectos de instrucción positiva, cultura intelectual y cultura moral, resulta que ella debe merecer la predilección del maestro moderno (Rébsamen, 1998: 123).

No obstante, hay tópicos y asignaturas que no son susceptibles de ser abordados con base en la forma interrogativa, particularmente en el caso de la historia y de los idiomas, por lo que lo más adecuado es, al igual que las marchas, combinar ambas formas.

En el uso de la forma expositiva —recomienda Rébsamen— es importante atender las siguientes dos consideraciones: no hacer exposiciones prolongadas, sino breves, muy especialmente en los primeros grados de la escuela, cuando no deben exceder de 5 a 15 minutos; y después de una exposición es conveniente iniciar un diálogo con los alumnos para verificar la comprensión.

La forma interrogativa debe considerarse como una modalidad heurística, que promueve la inventiva de los alumnos para que éstos lleguen por sí mismos a investigar y descubrir los conocimientos, y su uso es oportuno en la enseñanza de la lengua, en ciencias naturales, en aritmética y geometría.

En fin, los planteamientos discursivos del autor sobre el método perfilan un tratamiento alternativo cuyas aportaciones pueden sintetizarse, entre otras, en las siguientes cuestiones:

- a) Un tratamiento integrador del método, al enlazar a éste con la metodología y otras cuestiones de orden didáctico.
- b) Una dimensión epistémica, al vincular la materia de enseñanza con el método y al asumir una posición sobre lo que es el conocimiento y el aprendizaje.
- c) Un acercamiento hacia una teoría del aprendizaje constructivista, al reclamar el papel del alumno como sujeto creador, constructivo y reflexivo, en búsqueda del aprendizaje y de su propia autonomía.

- d) Una visión integradora del quehacer docente, al situar las prácticas educativas en el marco de un plan de estudios y de una institución: la escuela primaria.
- e) El reconocimiento de la psicología de la infancia, al promover la necesidad de conocer las particularidades de los niños como punto de partida en la enseñanza.
- f) La diferenciación entre el método de la ciencia y el método pedagógico, al puntualizar las especificidades de uno y otro.

A MANERA DE CIERRE

Sin duda alguna, la denominada educación moderna, recreada en el ocaso del siglo XIX, representó un movimiento que definió, en muy buena medida, la conformación y el desarrollo de la educación nacional. En este proceso, Enrique Rébsamen ocupó un lugar protagónico al haber emprendido la conceptualización, si no es que la reconceptualización, de tópicos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Muchas de sus formulaciones, dirigidas específicamente al trabajo del profesor en el aula y entrelazadas a través de fundamentaciones teóricas, igual que de elementos de corte instrumental, conformaron un pensamiento alternativo para la época, cuyo elemento central fue la noción de educación, como una medida para superar los tratamientos de la llamada enseñanza antigua.

Se puede destacar que las aportaciones de Rébsamen a la pedagogía moderna,

concretadas con la colaboración de sus colegas y alumnos, configuran un pensamiento precursor de la tematización de la didáctica y del tratamiento curricular desarrollado a lo largo del siglo XX. Desde esta óptica, sobresalen varios de los tópicos reiterados por el autor, comenzando por la demarcación del concepto de educación respecto a otras nociones que orbitan alrededor de éste, tales como instrucción y enseñanza, cuestiones que a la fecha son debatidas entre los estudiosos. De la misma forma, se puede subrayar la noción de aprendizaje por él construida en contra del ejercicio mecánico de la memoria, práctica que a la fecha, a pesar de las múltiples reformas, no ha sido erradicada en la educación básica. La propuesta rebsameniana de impulsar el desarrollo de todas las facultades intelectuales, constituye una premisa fundamental que aloja el precedente de varias teorías de aprendizaje promovidas a la fecha. Si bien su conceptualización del método de enseñanza ha sido superada, varias de sus formulaciones al respecto son vigentes, tales como el hecho de colocar lo metodológico como una construcción del profesor, en función del contenido y de la especificidad del alumnado, en donde se conjuga el “elemento lógico con el psicológico”, y no como un procedimiento mecánico a seguir que garantiza el aprendizaje.

En fin, a la luz de los desarrollos de la didáctica actual podemos afirmar que varias de sus elaboraciones conservan cierta vigencia en cuanto a su problematización y vías de solución, y forman parte, por ello, del debate en el discurso didáctico contemporáneo.

REFERENCIAS

- CARRILLO, Carlos A. (1907), *Artículos pedagógicos*, México, Herrero Hermanos, col. de Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo.
- CASTELLANOS, Abraham (1897), *Organización escolar (ensayo crítico)*, Oaxaca, Imprenta de Lorenzo San-Germán.
- CHÁVEZ, Ezequiel (1905), *Instrucción cívica (para uso de alumnos de las escuelas primarias)*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- COMENIO, Juan Amós (1988), *Didáctica magna*, México, Porrúa, Sepan Cuántos, núm. 167.
- CURIEL Méndez, Martha, Margarita Ruiz de Velasco y Salvador Moreno K. (1988), *Rébsamen y la Revista México Intelectual. Antología*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- DUBLÁN, Manuel y Adalberto Esteva [1897-1904], *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, Imprenta de Comercio, vol. XX.
- GARCÍA Ruiz, Ramón (1968), *Enrique C. Rébsamen. El maestro. Su obra. Su época*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de México-Secretaría de Economía (1956), *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía.
- HERMIDA Ruiz, Angel J. (comp.) (1998), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, Xalapa, Secretaría de Educación y Cultura, Textos pedagógicos.
- PESTALOZZI (1967), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Letra Firme, 3.
- RAMÍREZ, Ignacio (1884), *Libros rudimental y progresivo para la enseñanza primaria*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- RÉBSAMEN, Enrique (1890), *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas elementales y superiores de la república mexicana*, Xalapa, Imprenta de Gobierno del Estado.
- RÉBSAMEN, Enrique (1977), *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Dirección General de Educación Popular.
- RUIZ, Luis E. (1986), *Tratado elemental de Pedagogía*, México, UNAM (edición facsimilar).
- SÁNCHEZ M., Wilfrido (1986), "Rébsamen la Normal y su proyección", *Centenario*, núm. 12, t. 2, pp. 285-288.
- ZOLLINGER, Edwin (1957), *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México*, Xalapa, Dirección General de Educación del Estado de Veracruz.