

FRANCISCO LARROYO

VIDA
Y
PROFESION
DEL
PEDAGOGO

22

facultad de



FILOSOFIA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DIRECCION GENERAL DE PUBLICACIONES

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Rector:

Dr. Nabor Carrillo

Secretario General:

Dr. Efrén C. del Pozo

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Director:

Lic. Salvador Azuela

Secretario:

Juan Hernández Luna

CONSEJO TECNICO DE HUMANIDADES

Coordinador:

Dr. Samuel Ramos

Secretario:

Rafael Moreno

EDICIONES FILOSOFIA Y LETRAS

Opúsculos preparados por los maestros de la Facultad de Filosofía y Letras y editados bajo los auspicios del Consejo Técnico de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. Schiller desde México: Prólogo, biografía y recopilación de la Dra. Marianne O. de Bopp.
2. Agostino Gemelli: *El psicólogo ante los problemas de la psiquiatría*. Traducción y nota del Dr. Oswaldo Robles.
3. Gabriel Marcel: *Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Prólogo y traducción de Luis Villoro.
4. Carlos Guillermo Koppe: *Cartas a la patria*. (Dos cartas alemanas sobre el México de 1830.) Traducción del alemán, estudio preliminar y notas de Juan A. Ortega y Medina.
5. Pablo Natorp: *Kant y la Escuela de Marburgo*. Prólogo y traducción de Miguel Bueno.
6. Leopoldo Zea: *Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica*.
7. Federico Schiller: *Filosofía de la historia*. Prólogo, traducción y notas de Juan A. Ortega y Medina.
8. José Gaos: *La filosofía en la Universidad*.
9. Francisco Monterde: *Salvador Díaz Mirón. Documentos. Estética*.
10. José Torres: *El estado mental de los tuberculosos y cinco ensayos sobre Federico Nietzsche*. Prólogo, biografía y bibliografía por Juan Hernández Luna.
11. Henri Lefebvre: *Lógica formal y lógica dialéctica*. Nota preliminar y traducción de Eli de Gortari.
12. Patrick Romanell: *El neo-naturalismo norteamericano*. Prefacio de José Vasconcelos.
13. Juan Hernández Luna: *Samuel Ramos. Su filosofar sobre lo mexicano*.

14. Thomas Verner Moore. *La naturaleza y el tratamiento de las perturbaciones homosexuales*. Traducción y nota preliminar del Dr. Oswaldo Robles.
15. Margarita Quijano Terán. *La Celestina y Otelo*.
16. Romano Guardini. *La esencia de la concepción católica del mundo*. Prólogo y traducción de Antonio Gómez Robledo.
17. Agustín Millares Carlo. *Don Juan José de Eguiara y Eguren y su bibliotheca mexicana*.
18. Othon E. de Brackel-Welda. *Epístolas a Manuel Gutiérrez Nájera*. Prólogo y recopilación de la Dra. Marianne O. de Bopp.
19. Gibrán Jalil Gibrán. *Rosa El-Hani (novela) y Pensamientos filosóficos y fantásticos. Breve antología literaria árabe*. Traducidas directamente por Mariano Fernández Berbiela.
20. Luciano de la Paz. *El fundamento psicológico de la familia*.
21. Pedro de Alba. *Ramón López Velarde. Ensayos*.
22. Francisco Larroyo. *Vida y profesión del pedagogo*.
23. Miguel Bueno. *Natorp y la idea estética*.*
24. José Gaos. *La filosofía en la Universidad. Ejemplos y complementos*.*
25. Juvencio López Vásquez. *Didáctica de las lenguas vivas*.*
26. Paula Gómez Alonso. *La ética del siglo xx*.*
27. Francisco Monterde. *La literatura mexicana en la obra de Menéndez y Pelayo*.*
28. Manuel Pedro González. *Notas en torno al modernismo*.*

* En prensa.

VIDA Y PROFESION
DEL PEDAGOGO

FRANCISCO LARROYO

VIDA
Y
PROFESION
DEL
PEDAGOGO

(A propósito de la reforma de los
estudios en la Facultad de Filosofía
y Letras de la U. N. A. M.)

México, 1958

Derechos reservados ©

por la

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria
Villa Obregón, D. F.

Primera edición: 1958



FILOSOFIA
Y LETRAS

LB 1775

L 36

M-421260

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MEXICO

DIRECCION GENERAL
DE PUBLICACIONES

•

Printed and made in Mexico
Impreso y hecho en México
por la

Imprenta Universitaria
Bolivia 17. México, D. F.

A la memoria del pedagogo mexicano Carlos A. Carrillo (1855-1903), señor, acendrado, excepcional.

F 270765

ADVERTENCIA

Los cursos de la Cátedra de Invierno de este año de 1957 se han destinado al estudio de la Vida Académica de la Facultad de Filosofía y Letras. Dos acontecimientos justifican la elección del tema: uno es la aprobación que a mediados del año pasado hizo el Consejo Universitario de un nuevo Reglamento para la Facultad de Filosofía y Letras; el otro es la revisión de los planes de estudios de las diferentes carreras que en ella se imparten, hecha también a mediados del año pasado por el Consejo Técnico de la propia Facultad. Reglamento y revisión de planes han venido a significar la aspiración de un nue-

vo tono de vida académica para nuestra Casa de Estudios. Estos cursos tienen justamente el propósito de ofrecer una visión de esta nueva vida académica a la que aspiramos los maestros y estudiantes que vivimos dentro de las aulas. Los cursos se han encomendado a un grupo selecto de maestros.

CAPITULO PRIMERO

LA FORMA DE VIDA
DEL PEDAGOGO

1. EL PROBLEMA

La mayor dificultad para el estudio de las profesiones académicas, de las profesiones liberales, como todavía algunos las designan (vida y profesión del abogado, vida y profesión del hombre de letras, vida y profesión del médico, vida y profesión del filósofo, vida y profesión del pedagogo, y demás) reside en el hecho de que la especificación psicotécnica de estas profesiones es más difícil de precisar, en sus rasgos peculiares, que las de las llamadas profesiones manuales o industrializadas.)

Puede establecerse una fundamental diferencia entre estas últimas profesiones y las académicas. Lo que caracteriza a la

actividad académica es, ante todo, el ejercicio de una cualidad psíquica en un grado elevado de la inteligencia. Pero ésta es una aptitud que caracteriza a todas las actividades académicas y que, por tanto, no es utilizable en una determinación específica de estas profesiones. La inteligencia en grado normal constituye un índice para seguir, en general, una carrera académica, pero este nivel de inteligencia no determina para qué profesión está la persona especialmente dotada. Esto lo precisa la peculiar forma de inteligencia, la modalidad del espíritu. No hay un solo tipo de inteligencia; no existe una clasificación monotípica del talento. Hay que reconocer una variedad politépica de la inteligencia, vale decir, diversos tipos de habilidades intelectuales.

2. LA PROFESIOGRAFÍA

El tema "vida y profesión del pedagogo" queda englobado dentro de otra cues-

ción, no por importante mejor atendida: la orientación profesional para los estudios superiores, más particularmente, el estudio de la profesiografía de las actividades académicas.

〈La profesiografía es el estudio de los factores psíquicos y fisiológicos que concurren en las actividades profesionales.〉

No existe, ciertamente, unanimidad de criterio acerca de los caracteres esenciales de las profesiones académicas. Las reiteradas investigaciones y la fecunda y constructiva discusión en torno de tema tan primordial van dando, empero, promisorios resultados. Ya se cuenta con fichas profesiográficas, bien que de validez provisional.

No pocos ni mediocres psicotécnicos han emprendido la tarea de formular las bases de una profesiografía académica. O. Lipmann, F. Gilbreth, H. Braunshausen, L. Walther, W. Moede, E. Mira y López y otros, han venido laborando con éxito en estos menesteres.

Lipmann (*Psicología de las Profesiones*) clasifica las profesiones superiores en gnósticas, técnicas y simbólicas.

		Profesiones superiores relativas a			
		<u>Individuos</u>	<u>Cosas</u>	<u>Ideas</u>	
Inteligencia	{	Gnóstica ..	Médico	Naturalista	Filósofo
		Técnica ..	Educador	Ingeniero	
		Artística ..		Escultor	Literato

Las profesiones gnósticas son las profesiones de investigación teórica principalmente, de actividad psíquica orientada en las funciones específicas de reconocer, comparar y distinguir. Las profesiones técnicas son las que persiguen ciertas modificaciones y transformaciones en el mundo exterior. Las profesiones simbólicas son las actividades artísticas en las que la actividad psíquica consiste en proyectar al exterior, por medio de símbolos, lo que el artista siente en sí. Lipmann divide además las profesiones gnósticas y técnicas

desde el punto de vista de la actividad mental que entra en juego en ellas, desde el punto de vista de la naturaleza del objeto sobre el que se refiere esta actividad; los individuos, las cosas y las ideas. (L. Walther.)

Curt Piorkowski ha propuesto una clasificación que se ha hecho ya clásica. Es también una clasificación psicológica, pero toma en cuenta varias cualidades psicológicas y no una sola, como hace notar Fingergerman. Piorkowski agrupa las profesiones en dos grandes clases: 1º Profesiones no calificadas y 2º Profesiones calificadas.

Corresponde a la categoría de no calificadas "aquellas ocupaciones para cuyo ejercicio no se exige ninguna aptitud especial. Dentro de estas profesiones podemos mencionar la del cargador, la del peón de albañil, la del mandadero, la del peón de limpieza, etc. Esto no quiere decir que para esta clase de ocupaciones no se necesita aptitud alguna, sino que son trabajos que no exigen un aprendizaje o un 'entrenamien-

to' especial. Para ser cargador, o peón de albañil, se requieren aptitudes físicas bastante acentuadas, especialmente fuerza muscular y resistencia."

Para estas profesiones no calificadas, pueden ser útiles hasta sujetos de bajo nivel mental, cierta clase de oligofrénicos, siempre que no se trate de verdaderos imbeciles. Especialmente los ineducables o de inadaptación escolar pueden desempeñarse perfectamente en estos trabajos.

Corresponden a la categoría de profesiones calificadas las tareas que exigen aptitudes especiales. Piorkowski las subdivide, a su vez, en tres clases que son: A) profesiones especializadas; B) profesiones medias, y C) profesiones superiores.

A) Las profesiones especializadas, corresponden, en su mayor parte, a las tareas que realizan los obreros de las fábricas, de las minas, etc. Son, en cierto modo, trabajos rutinarios en que intervienen ciertas formas de la atención y determinados movi-

mientos reactivos, casi siempre los mismos. De acuerdo con la clase de atención necesaria para el trabajo, resultan las diferentes categorías siguientes :

a) Atención continua y regular, dirigida siempre al mismo objeto (trabajo del tejedor, del minero, del tenedor de libros, etcétera).

b) Atención distribuída, puesto que debe repartirse entre diversos objetos (trabajo del conductor, del maquinista, del clasificador, etc.).

c) Atención rítmica, en que la atención debe aplicarse de acuerdo con cierto compás temporal o con alternativas (como el trabajo del hilador, etc.).

d) Atención concentrada, que sólo se pone en juego en determinado momento. Pero en éste último caso lo hace en forma intensa. A esta categoría pertenece el trabajo del fundidor que debe vigilar el proceso de la fundición del metal, sobre todo en el momento en que se han de llenar los

moldes. También corresponde a esta clase el trabajo del químico, quien debe vigilar el momento culminante en que se produce la reacción esperada.

e) Atención fluctuante, que corresponde al trabajo del hombre que debe vigilar varias cosas a la vez cambiando continuamente el objeto de su atención, sin hacer grandes esfuerzos de atención. A este tipo corresponde el trabajo del portero de hotel, el del agente de policía, del guardián, del velador de un edificio, etc.

B) Las profesiones medias. Estas profesiones exigen cierto grado de inteligencia así como la combinación de diversas aptitudes psíquicas, pero cuyo juego se desenvuelve, más o menos mecánicamente dentro de límites algo estrechos. Corresponde a estas profesiones el trabajo de la telefonista, del dactilógrafo, del tipógrafo, del orfebre, del relojero, del profesor de gimnasia, etc.

Las profesiones medias son muy variadas y muchas de ellas se aproximan a las profesiones superiores. Aunque no existe todavía una verdadera clasificación sistemática de estas profesiones, Piorkowski las divide, sin embargo, de acuerdo con la principal cualidad que interviene en su ejercicio: profesiones que exigen principalmente trabajo manual, inteligencia, atención, memoria, precisión o gusto estético.

C) Profesiones superiores. Estas profesiones se caracterizan por el alto grado de inteligencia que exige su ejercicio. Requieren además la aptitud para decisiones personales, la capacidad de distinguir lo esencial de lo secundario, sentido de organización, imaginación creadora y de síntesis. Pueden servir como ejemplo las profesiones del médico, del abogado, del ingeniero, del arquitecto, etc.

Francisca Baumgarten clasifica las profesiones en cinco categorías, que considera más aproximadas a la vida real. Parte del

principio de que el factor fundamental es la acción, puesto que la voluntad humana representa uno de los factores más importantes en la actividad profesional. Las cinco clases de profesiones son las siguientes:

1) *Profesiones de manipulación*. Estas son las profesiones que ejecutan los obreros de las fábricas y usinas, los trabajadores agrícolas y los artesanos, de acuerdo con indicaciones, prescripciones y reglas.

2) *Profesiones donde se dan formas*. En esta categoría entran los trabajos en que los operarios pueden manifestar, en cierto grado, su independencia (cortadores de modelos, floristas, obreros proyectistas, etc.).

3) *Profesiones conductoras*, en que se trata de disposiciones, órdenes y resoluciones que otros deben ejecutar.

4) *Profesiones actuantes*, en que se debe tratar con gente, como el profesor,

el juez, el comerciante, el abogado, que tratan ya sea con subordinados o con superiores.

5) *Profesiones creadoras*, como la de los sabios puros, la de los artistas, la de los inventores y la de los técnicos.

El primero de estos cinco grupos se subdivide en profesiones unilaterales y polilaterales, según que se trate de la ejecución de un solo y mismo trabajo o de muchos; en profesiones en que el género de trabajo es constantemente el mismo o por el contrario cuando es variable. Esta variación puede ser a intervalos de tiempo regulares o irregulares. Por consiguiente, cada trabajo de este grupo puede por tres de los seis caracteres mencionados. Así puede haber trabajos unilaterales, variables con intervalos regulares de tiempo (empleados de correo) y polilaterales irregulares (trabajos domésticos). Cuando el trabajo es unilateral, constante y con intervalos de

tiempo regulares, se le considera entre los trabajos monótonos.

Como en las profesiones se exteriorizan las tendencias del hombre a ocuparse de cosas que poseen propiedades bien definidas, la autora agrupa las profesiones en tres clases.

1) Profesiones biosociales, si tratan de la naturaleza viva (plantas, animales, hombres).

2) Profesiones técnicoconcretas, si se ocupan de objetos (diferentes materiales, técnica, escritura).

3) Profesiones abstractas, si tratan de abstracciones, o sean creaciones del espíritu (bellas artes, ciencias).

Además, según las fuerzas físicas e intelectuales, que se emplean en la profesión, habría profesiones físicas, psicofísicas e intelectuales.

En nuestro concepto, esta clasificación complica más aún el asunto en vez de resol-

verlo, pues contra la opinión de la autora, se basa en varios criterios, puntos de vista y principios a veces muy divergentes. En cambio tiene la ventaja de evitar la distinción entre profesiones inferiores, medias y superiores, puesto que tal distinción no se justifica desde el punto de vista psicológico. En efecto el puesto de empleado, que se incluye entre las profesiones medias, consiste simplemente en anotar en forma automática las cuentas, mientras que el trabajo de un obrero de usina, que exige habilidad, atención, destreza, y golpe de vista, figura entre las profesiones inferiores. Una clasificación científica de las profesiones debe basarse en los factores que intervienen en el trabajo y estos factores son de carácter psicológico. Por más simple que sea una labor, por más corporal o manual que sea, siempre interviene en ella un factor de índole psicológica. Clasificar las profesiones en "inferiores", "medias" y "superiores", significa salir del terreno de la Psicología para establecer entre ellas un orden jerárquico,

y efectuar una valorización y con esto se entra en un terreno distinto que es el de la Estimativa y el de la Etica.

El Dr. Mira ha propuesto otra clasificación de las profesiones que no se funda sólo en las cualidades intelectuales, sino también en el temperamento y el carácter. Considera que la inteligencia puede ser predominantemente abstracta, verbal o técnica.

A estas tres clases de inteligencia corresponden tres clases de trabajo, a saber:

1º El predominantemente psíquico.

2º El psicofísico.

3º El predominantemente físico.

En cuanto al carácter, las profesiones se dividen en tres grupos, según que el género de trabajo sea:

1º Predominantemente perceptivo; 2º Perceptivo-reactivo; 3º Predominantemente reactivo.

A las dos clases de trabajo, del “automático” y el “variado”, corresponden dos grupos de temperamentos.

1º Con tendencia a la depresión; 2º con tendencia a la exaltación.

Por cruzamiento de dos tipos de trabajo conjugados con las tres inteligencias a los tres caracteres y a los tres temperamentos, se obtienen dieciocho formas de trabajo. El trabajo puede ser:

1º a) Predominantemente psíquico; b) Psicofísico; c) Predominantemente físico.

2º a) Perceptivo; b) Reactivo- perceptivo; c) Reactivo.

3º a) Fijo; b) Variable.

En este esquema pueden imaginarse todas las profesiones imaginables, tanto de oficios como profesiones liberales. He aquí el cuadro de clasificación realizado por el Dr. Mira:

CLASIFICACION DE LOS TRABAJOS
PROFESIONALES, SEGUN SU NATURALEZA
PSICOTECNICA

A. *Grado de complicación psíquica requerida*
(nivel mental)

- | | |
|--|---|
| Trabajos predominantemente psíquicos .. | Carreras y profesiones liberales en general. |
| Trabajos predominantemente físicos ... | Peonaje, trabajo fabril y oficios no calificados. |
| Trabajos equilibradamente psicofísicos . | Oficios de artesanos en general. |

B. *Tipo de actividad intelectual requerida*

- | | |
|------------------------|---|
| Trabajos espaciales .. | { De pequeñas dimensiones: relojero, óptico, grabador.
De medianas dimensiones: sastre, curtidor, carpintero, etc.
De grandes dimensiones: arte de la construcción, etc.
De todas dimensiones: maquinista de barco, de tren. |
| Trabajos verbales ... | Enseñanza de idiomas, correspondencia, venta comercial, arte escénico, literatura descriptiva, periodismo, etc. |
| Trabajos abstractos .. | Cálculo matemático, especulación científica y filosófica. |

Trabajos mixtos	}	Verbo-espaciales: vendederos de máquinas, de autos y de aparatos de fotografía.
		Espacio-verbales: industrial que vende su propio producto; profesor de trabajos manuales.
		Abstracto-espaciales: geometría.
		Espacio-abstractos: perito industrial.
		Verbo-abstractos: maestro de letras.
		Abstracto-verbales: maestro de ciencias.

C. Tipo temperamental

Trabajos automatizables determinados .	Zapatero, curtidor, marcador de imprenta, telegrafista, contable.
Trabajos no automatizables	Electricista, ebanista, cocinero, chofer, camarero.
Trabajos mixtos	Linotipista, mecanógrafo, taquígrafo, etc.

D. Tipo caracterológico de acuerdo con la reacción psíquica preferentemente utilizada

Trabajos reaccionales internos (percepto-associativos)	Encargado dirección de una oficina, contra maestro, corrector de pruebas.
--	---

Trabajos reaccionales externos preferente- mente motores	Empaquetador, danzarín, mala- barista, barnizador, broncea- dor, equilibrista.
Trabajos integrales .	Cirujanos, mecánicos, barberos, plateros, etc.

3. LA CARACTEROLOGÍA

A decir verdad, la caracterología ha venido a incrementar con renovado éxito los temas relativos a la profesiografía. La Ciencia de la Educación beneficiase por doble partida de esta rama de la psicognosis.

La palabra "carácter" tiene un sentido muy amplio; significa el conjunto de herencias, aptitudes, tendencias, y maneras de pensar, sentir y obrar de un individuo. El carácter significa así la peculiaridad psíquica de un sujeto, diferenciándose claramente de temperamento, el cual alude a la suma de factores constitucionales biológicos y fisiológicos de un organismo hu-

mano. El carácter es un sello psíquico, una marca anímica, un perfil mental distintivo.

Por su parte, la caracterología es la ciencia de los diversos tipos de caracteres y de la estructura y evolución de éstos. A diferencia de la ética, la caracterología es una ciencia de hechos: no pregunta cómo deben ser y formarse los caracteres, sino cómo son y cómo evolucionan o se transforman.

De la caracterología la Ciencia de la Educación obtiene preciosas enseñanzas. Desde luego el conocimiento de los caracteres de los educandos es cosa que pertenece a la ontología de la teoría pedagógica. Un tratamiento pedagógico diferente requieren los diversos tipos psicológicos. La vieja pedagogía jamás reparó en esta exigencia, que ahora parece evidente. La caracterología enseña a los educadores a tener conciencia tanto del carácter de los educandos cuanto del suyo propio. La caracterología es un camino hacia la justicia, si la justicia consiste en juzgar actos y

personas, no de acuerdo con un criterio parcial, sino conforme a lo que son de hecho los educandos.]

Los caracterólogos no están de acuerdo cerca de los tipos humanos fundamentales. Existen muchas escuelas caracterológicas, algunas en abierta pugna entre sí. Pero ello es explicable en el estado actual de esta disciplina psicológica. La controversia, además, ha contribuído y sigue contribuyendo a precisar y afinar los diferentes tipos psicológicos.

Los sistemas caracterológicos. No obstante que los hombres difieren entre sí a grado tal que son inconfundibles unos de otros, es indudable que existen grupos más o menos grandes de individuos que poseen caracteres comunes. Dicha circunstancia permite agrupar a los hombres, y, a decir verdad, desde diferentes puntos de vista: Ora se toman en cuenta ciertos caracteres anatómicos, ora determinados modos de expresión (mímica, voz . . .), ora inconfundi-

bles hechos fisiológicos. También suelen aceptarse como criterio para practicar los agrupamientos, algunas manifestaciones psíquicas como el grado de inteligencia, las formas de imaginación, de memoria, de atención y otras, o la psique en su totalidad y en sus relaciones con el mundo.

Los grupos de hombres así obtenidos reciben el nombre genérico de *tipos* y las diferentes doctrinas que los fijan y los estudian, la designación de *tipologías*.

Las tipologías han ido apareciendo desde la antigüedad. Hoy por hoy luchan entre sí, contradiciéndose a veces, no pocas doctrinas de los tipos fundamentales de los hombres. Las caracterologías, en otros términos, tratan de fijar las conductas de los hombres y las causas y motivos que los determinan. Precisamente esta circunstancia ha llevado a los caracterólogos a emplear diferentes métodos para caracterizar las conductas humanas y ver de encontrar los hechos biológicos o psíquicos que las pro-

ducen, dando lugar a diferentes teorías o sistemas.

A. *Caracterologías fundadas fisiológicamente:*

- a) La doctrina de los temperamentos, de Hipócrates.
- b) Biotipologías de Periot y de Mottram.

B. *Caracterologías inspiradas en la morfología somática.*

- a) Tipologías de Gall y de Lombroso.
- b) La escuela morfológica francesa (Sigaud, Mac Aulife).

C. *Caracterologías inspiradas en la psicología patológica.*

- a) La escuela clínica y constitucional, de Kretschmer.
- b) Doctrinas derivadas de deficiencias mentales cualitativamente consideradas (histeria, epilepsia, etc).
- c) Teorías orientadas en las tendencias a las desviaciones sexuales.

D. *Las caracterologías psicoanalíticas.*

- a) Los tipos psicosexuales de Freud.
- b) Caracterología de las relaciones volitivas (Boutonier).

E. *Las caracterologías fundadas en el análisis factorial de las aptitudes.*

- a) Las ideas de Spearman.
- b) Tipos caracterológicos de Sheldon.

F. *Las caracterologías de propiedades psíquicas.*

- a) La escuela Ribot-Fouillée-Malapert.
- b) La tipología de Jaensch.
- c) La doctrina de Jung.
- d) Los sistemas de Heyman, Wiersma y Le Senne.
- e) Tipología basada en el modo de expresión, o sea la mímica, la fisonomía, la voz, la escritura (Bautista Porta, Lavater, Preyer, Klages).

G. Las caracterologías psico-sociales.

- a) Tipología de Dilthey (sensitivos, heroicos, contemplativos).
- b) Tipología de Adler (pesimistas, optimistas; acometidos, acometedores).
- c) Tipología de Berdiaeff (según el grado de sociabilidad del sujeto).
- d) Tipología de Spranger (hombres teórico, económico, imaginativo, social, político, religioso).

4. LA PROFESIOGRAFÍA DEL PEDAGOGO

La profesiografía del pedagogo ofrece aspectos un tanto diversos a la profesiografía de otras actividades académicas, habida cuenta de las dos esenciales funciones que suelen englobarse bajo aquel vocablo.

En lo que sigue tratemos de poner en relieve estas dos funciones y *pari passu* bosquejar sus correspondientes perfiles humanos.

Educador y maestro. El concepto de educador es un concepto más amplio que el de maestro; designa a toda persona que ejerce *acción educadora*.

La madre es la primera y principal educadora del niño. Pero junto a ella obran ya sobre el niño los demás miembros de la familia. En general, toda existencia humana influye y es influenciada por el medio en que vive. Nuestro ser y nuestros propios hechos son, asimismo, consecuencia de acontecimientos pasados y del presente, de igual forma que son un determinante de nuestros propósitos futuros.

En la corriente viva de la existencia humana arraiga tan potentemente la vida extinguida de los anónimos como la de los inmortales, con la diferencia única de que en los primeros la influencia es exclusivamente inmediata, esto es, determinada por contacto directo de hombre y hombre, y siempre es imperceptible, mientras en los últimos a la misma influencia inmediata se

asocia la lejana de las obras en que su alma ha encarnado, y que esta influencia mediata de la existencia pasada se deja ver, casi siempre, con mayor potencia después de la muerte del creador, que la inmediata de su vida efectiva.

El educador puede influir como tal, voluntaria o involuntariamente, en la vida de sus semejantes.

El término "maestro" es un concepto más restringido; nombra al educador que voluntaria y de manera profesional se ocupa de las tareas de la enseñanza; es, por así decirlo, el educador activo que consagra su vida a la acción pedagógica. El maestro es el hombre que no sólo influye en la educación de sus conciudadanos haciendo que éstos puedan realizar cada vez mayores valores culturales, sino el hombre que posee además innegable inclinación encaminada a mantener dichas realizaciones.

Kerschensteiner llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, asimis-

mo, del teórico de la educación. Este, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza. Uno de los errores más ingenuos y corrientes es el suponer que los pedagogos (prácticos) más eminentes son aquellos que han escrito libros llenos de erudición sobre materia pedagógica. Mientras en las ciencias matemáticas, o en la filosofía, se infiere con razón que el autor de una obra importante debe haber sido un gran matemático o filósofo, puede considerarse como una falsa deducción en pedagogía, puesto que el educador, propiamente dicho, es siempre un hombre ocupado en la práctica. Tampoco hay que suponer imposible la existencia de un teórico que, penetrando tan profundamente en la naturaleza de su objeto, pueda poseer gran valor, como hombre práctico.

Apenas serían de temer las objeciones si afirmáramos que entre aquellos hombres que han vivido anónimos, se encontrarían figuras mejor dotadas pedagógicamente que entre los que son contados por la historia de la pedagogía como estrellas de primera, segunda y tercera magnitud. Si el valor pedagógico fuese unido indisolublemente a la erudición, o bien solamente a la ciencia pedagógica, hace ya mucho tiempo que la humanidad hubiera tenido que declarar su bancarrota.

Las formas típicas de la vida humana.
Para comprender mejor en sus direcciones fundamentales la naturaleza de educador y maestro, parece ser muy conveniente considerar las formas típicas de la vida humana, pues entre éstas, de fijo, será posible encontrar la del pedagogo práctico y la del pedagogo investigador. Desde el siglo pasado, no pocos psicólogos (Ribot, Fouillée, Le Senne) han tratado de fijar los tipos más característicos de las individualidades. To-

do mundo entiende, por ejemplo, cuando se habla de tipos sanguíneos, nerviosos, irritables y flemáticos. El psicólogo alemán Jung reduce a dos tipos las diferentes conductas de los hombres: los tipos introvertidos (ello es, los reflejados sobre sí mismos) y los extrvertidos, a saber, los hombres comunicativos por excelencia.

Estudio importante ha formulado sobre el particular el filósofo y pedagogo alemán Eduardo Spranger. Su doctrina de los tipos humanos se funda tanto en la naturaleza psíquica de los hombres, como en las formas de la cultura, y no en datos fisiológicos.

Spranger señala seis tipos de vida humana: *el hombre teórico, el imaginativo, el religioso, el social, el económico y el autoritario*. Tales tipos son casi siempre construcciones ideales, que nunca o difícilmente pueden hallarse en estado puro. Pero el gran interés de esta clasificación está en que, proporcionando los tipos suficientes

para determinar las posibilidades totales en la naturaleza humana, nos ayuda a juzgar acerca de las disposiciones esenciales en los individuos aislados, y a fijar después escalas para sus aptitudes características, determinando, conforme a estas escalas, los procedimientos generales que hemos de aplicar en la educación.

En rigor, todo hombre posee cierta aptitud teórica e imaginativa, realiza necesariamente una actividad económica, política y social y, tal vez, es miembro de alguna religión confesional. Pero es indudable que en unos predomina una de aquellas aptitudes o alguna de estas actividades. Tal predominio es lo que origina, según Spranger, los tipos humanos.

“El hombre teórico es aquel en el cual predomina la ley de la objetividad o es regido por el impulso del conocimiento objetivo en su desenvolvimiento espiritual. Es el hombre que, siempre y ante todo, se es-

fuerza por comprender la realidad y el ser.

“El hombre imaginativo, por el contrario, esto es, el artista, no quiere comprender objetivamente la realidad, sino representar la significación subjetiva de la realidad tal como él la vive, y hacerla eficaz mediante su actuación. Del mismo modo que el hombre teórico lucha con la determinación de un fenómeno, de modo análogo lucha el artista con la forma al querer representar una impresión determinada.

“El hombre religioso está determinado, en sus acciones y omisiones, por la relación de todos los fenómenos y realidades de una idea espiritual más elevada, de forma que las manifestaciones de su vida interna solamente encuentran satisfacción en un estado absoluto de superación, conciliación y espiritualidad pura.

“En el hombre social es el amor la ley que rige su vida; simplemente el amor hacia el hombre. Su instinto fundamental, no

es comprender ni formar, ni establecer relaciones trascendentales, sino el simple amor hacia el hombre vivo, con sus sentimientos de solidaridad, asistencia y sacrificio por los semejantes.

“El hombre económico, en su modalidad más pura, se ve impulsado por el principio económico que tiende a producir, adquirir y propagar con el menor gasto de esfuerzo y la mínima inversión de bienes, sacando, sin embargo, el mayor provecho posible.

“El hombre autoritario, finalmente, a cuyo tipo pertenecen los grandes políticos, está poseído por la ley del dominio. Aspira siempre, y sobre todo, a imprimir a los demás la dirección de su voluntad, de forma que las voluntades ajenas coinciden con la suya propia.”

La vocación pedagógica. El maestro pertenece al tipo del hombre social. En él domina la tendencia a servir a sus semejantes, y, para ello, han de concurrir en su

persona ciertas y peculiares características.

a) *El eros pedagógico*. El amor a los educandos, la inclinación de darse a los seres más débiles, los más abiertos a todas las influencias, a los que más confían en la fuerza y bondad de los adultos, constituye la primera condición de un buen educador.

La inclinación y amor al educando supone la aptitud de comprender a éstos, de identificarse con ellos, cuando la influencia educadora se manifiesta, pues el amor al educando es ante todo respeto del niño y del joven. Mas esto no debe significar indulgencia ciega. No es buen educador quien sonríe frente a las faltas del educando, quien tolera sus maldades y caprichos.

El amor del educador es un amor al servicio de la elevación cultural del educando; educador que, en un momento dado, puede tomarse austero, si el bien del joven así lo exige. Un amor iluminado que se defiende

a menudo de las ilusiones que la ternura de los padres inconscientemente cifran en la capacidad y conducta de los hijos.

En fin, el amor al niño es un amor a todos los niños, al propio tiempo que a cada uno de ellos en particular. Esta universalidad de influencia es la que, en definitiva, caracteriza el *eros paidikós*, que ya Sócrates puso en el centro de la vocación pedagógica.

b) *El sentido de los valores.* El amor a los niños carecería de orientación si no tuviera ante sí un fin concreto. Este objetivo lo constituyen los valores de la cultura. (La esencia de la educación reside en hacer participar progresivamente al educando en el mundo de los bienes culturales.)

En la primera y fundamental etapa de la formación humana predominan los valores vitales relativos a la vida y a la subsistencia de la sociedad donde vive el niño; más tarde, el educando ha de ir asimilándose a los bienes que constituyen el patri-

monio nacional y, en general, de la civilización humana.

Por ello, precisa que el educador tenga fe y confianza en estos valores; que crea en la vida, en la salud, en la justicia, en la sociedad, en la ciencia, en la moralidad, en el arte; precisa que tenga clara conciencia de que no hay existencia digna de ser vivida, cuando ésta no se orienta en el mundo de las dignidades humanas.

c) *Conciencia de responsabilidad.* Junto al *eros paidikós* y al sentido de los valores, el auténtico maestro no puede dejar de experimentar tan hondamente como el amor y la percepción de los valores, la conciencia de la responsabilidad que asume como educador, ora frente al educando, ora respecto a la sociedad y a la familia que le confían nada menos que las nuevas generaciones.

Las condiciones profesionales del maestro. La vocación pedagógica no es suficiente por sí sola para hacer un buen maestro.

Este ha menester otras aptitudes que unidas a ciertas técnicas profesionales, cuyo aprendizaje se lleva a cabo en los centros de formación de maestros, vienen a constituir en su conjunto las cualidades pedagógicas del educador de carrera.

(a) *Buena salud, integridad de los sentidos, resistencia y vigor intelectuales.* El oficio de educador exige una tal capacidad de resistencia a la fatiga que no se la imaginan quienes no la han practicado. La tensión constantemente dirigida a los niños, la imaginación siempre activa para despertar los variados y heterogéneos intereses de los educandos, la mímica requerida para no hacer decaer el entusiasmo de los alumnos, la preparación de la enseñanza que duplica su tarea, significan, entre otras cosas, un considerable desgaste de energías, sólo compatible con una naturaleza saludable.

(Una inteligencia excepcional no es una cualidad necesaria del buen maestro, pero

sí un claro sentido de la vida, apoyado en una sólida cultura. Sobre todo, lo que necesita un buen maestro es innegable penetración psicológica, que le permita adentrarse en la vida intelectual y emotiva de los niños.

Precisamente en esta aptitud de comprensión psíquica se funda la formación específica del maestro. Es indudable que el maestro debe poseer las aptitudes necesarias para asimilar y dominar los conocimientos que ha de impartir; mas todo esto tendría poco valor si no dispusiera de la habilidad y de técnica adecuadas para promover en los educandos la inclinación fecunda para la adquisición de estos conocimientos.

En el grado primario, la cultura intelectual del maestro debe ser enciclopédica. Esto trae consigo la necesidad de que esta cultura no sea dispersa, sino que se mantenga en vigorosa unidad. Poseer un conocimiento significa aquí poderlo situar en su

lugar dentro de otros conocimientos, conocer las relaciones que aquél tiene con éstos, juzgar de su importancia para la vida, etc.

b) *La probidad magisterial.* Respecto al perfil ético del maestro, la probidad intelectual constituye uno de sus rasgos esenciales. (La probidad es la virtud moral de reconocer con propósitos de elevación y superación la verdad de los hechos.) Para el maestro, la probidad se revela frente a los educandos en cuanto reconoce los esfuerzos de éstos, poco importa que no siempre vayan acompañados del éxito deseado, y frente a sí mismo, en la medida en que confiesa sus fracasos pedagógicos y se aplica a discriminar las causas y motivos de ellos.

La probidad se manifiesta, en segundo término, en la generosidad del educador. Toda enseñanza es por sí misma un acto de donación; el acto pedagógico trata de llevar al educando lo mejor, lo más noble de la existencia.

{Gracias a la probidad, el maestro puede convertirse en el modelo del discípulo.} Su regla suprema reside aquí en que el educador mantenga la idea constante de que es un modelo colocado por modo permanente ante los ojos de los alumnos.

Difícil tarea la de encarnar la ley de la disciplina sin caer en la austeridad, de hablar en nombre de la razón científica o moral sin hacer inútiles razonamientos, de ser un maestro en pensamiento y en conducta sin enorgullecerse de sus palabras y de sus gestos.

c) *Alegría y buen humor.* }Alegría y buen humor son otras cualidades del buen educador. La alegría es el gran catalizador de la educación. Certera afirmación que los educadores no han meditado nunca suficientemente.

La alegría del educador es un hecho espontáneo de su personalidad; es la expresión de su afecto y simpatía hacia la vida y sociedad, hacia el niño y la idea de pro-

greso humano. Es, por ello, que la comunidad educativa constituída entre maestros y discípulos sólo puede florecer en una atmósfera de idealismo, en la creencia más firme en la realización de los más caros ideales de la humanidad.

(d) *El tacto pedagógico.* El conjunto de estas mencionadas cualidades constituye el *tacto pedagógico*, vale decir, la rectitud y habilidad en la actuación pedagógica. El tacto pedagógico es el resultado, en efecto, de una observación de las complejas circunstancias en que se opera el acto del aprendizaje, de la inteligente aplicación de los procedimientos de enseñanza y del acierto con que en todo caso actúa el maestro como personalidad moral.

De ahí se deriva por manera normal la disciplina orgánica en el hecho de la enseñanza, que como se verá más adelante, ha de insertarse siempre en la diversidad de intereses del educando.

Los tipos pedagógicos. No precisan muchas observaciones, para hacer ver que, con frecuencia, no concurren, de hecho, aquellas cualidades en todos los maestros. En la práctica docente existen grandes grupos de maestros en los que predomina cierta orientación en la enseñanza, no siempre pedagógicamente aceptable. Kerschensteiner distingue cuatro tipos de educadores, que corresponden en lo fundamental a cuatro procedimientos para conducir la enseñanza. >

> a) *Los maestros ansiosos* > Estos educadores no ponen en práctica otros procedimientos de enseñanza que los procedimientos pasivistas. Temen en alto grado despertar la iniciativa creadora de los educandos; nunca se atreven a dejar al alumno ante problemas que el propio alumno por propio esfuerzo ha de resolver. Al contrario, este tipo de maestro trata de prescribir al educando toda la marcha de su pensamiento y de su conducta: rehusa siempre

dejar al educando la iniciativa, y, por temor a sus propias responsabilidades, él mismo se resiste a romper los procedimientos tradicionales de enseñanza. Los principales vicios de estos maestros son el *didacticismo* y la disciplina heterónoma, esto es, la disciplina que se impone desde afuera al educando.

b) *Los maestros indolentes.* Los indolentes caen en los vicios contrarios a que sucumben los maestros ansiosos. Los maestros apáticos carecen en primer término, de un ideal pedagógico general: además, abandonan al educando en su propia evolución. Para ellos no existen normas pedagógicas, ni siquiera sanciones para las graves faltas en la conducta de los alumnos. Pereza e indiferencia son los hechos que dominan la conducta de estos maestros. La incuria y la negligencia en los alumnos son las consecuencias naturales de esta actitud de los maestros indolentes.

(c) *Los maestros ponderados.* Son los maestros que no incurrir en los vicios de los indolentes y de los ansiosos. Los maestros ponderados saben dosificar la libertad y la autoridad, comprenden el valor de la iniciativa individual y el de las normas de acción general.

Asimismo encuentran siempre la coyuntura deseada para poner a la vista de los alumnos los modelos de vida que a éstos seducen. Los maestros ponderados son buenos maestros, honestos, concienzudos.

Se ha dicho que el factor decisivo en un sistema de educación pública lo constituye este tipo de maestro que, en todo caso, mantiene el equilibrio entre los afanes de progreso y los valores de la tradición.

(d) *Los maestros natos.* Forman este reducido grupo los maestros por excelencia. Aquellos que tienen el sentido pedagógico práctico, la fuerza de la voluntad y la claridad del juicio en todos los complicados problemas que plantea la vida educativa. Es

propio de estos maestros, el tacto natural y la comprensión profunda del alma de los niños y adolescentes, todo coronado por una resuelta inclinación por ayudar en cada momento al sujeto necesitado de elevación. Tales maestros aman con delirio los valores culturales y no hay fuerza que los detenga en ver de realizar tales valores en la personalidad de los educandos.

CAPITULO SEGUNDO

LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

“En un principio era la acción.” Sólo después medita el hombre sobre aquel acto originario. La pedagogía es una meditación ulterior sobre un hecho: sobre el hecho de la educación.

En la vida académica superior ocurre lo propio. Primero hubo vida universitaria. Sólo más tarde aparece una reflexión sobre la estructura docente de las universidades: sobre los fines, sobre las funciones culturales, sobre los métodos de enseñanza de éstas. La Universidad, como se sabe, es una creación de la Edad Media. La pedagogía universitaria es una conquista, a decir verdad, de la Epoca de las Luces.

1. ANTECEDENTES

Al término de la Edad Media, las Universidades estaban organizadas ya a base de Facultades.

Cuatro Facultades comprendía la Universidad plenamente integrada: teología, derecho, medicina y artes. El hombre de esta última procede de que las "artes liberales" constituían las materias de estudio de esta Facultad; de ahí que tuviera el carácter de transmitir cierta educación general, no profesional, y de servir de pór-tico a las otras tres de carácter profesional y superior. Era asimismo lo que tenía la clientela más numerosa y, por ende, la de mayor influencia. En la Universidad de París, los "artistas" disfrutaban de más votos que las otras tres facultades juntas.

Un jefe común, elegido periódicamente, llevaba el título de *rector*. Le asistían dos

cancilleres, encargados de la administración de la Universidad y de otorgar los grados académicos. Por su parte, cada facultad se hallaba representada por un *decano*.

Otra institución anexa a ciertas Universidades fueron los *colegios universitarios*, al principio hospederías para estudiantes pobres, pero que, más tarde, se convirtieron en agrupaciones de maestros y escolares con un régimen de vida común (colegial). Con el tiempo recibieron donaciones que les permitió dar becas a sus miembros, los que llevaron entonces una existencia libre de preocupaciones económicas. El jefe de cada colegio se llamaba *regente*. Fue tal la importancia de tales colegios que, andando el tiempo, se convirtieron en instituciones independientes de las propias Universidades. Así nació el Colegio de Sorbón, transformado más tarde en la célebre Facultad teológica de París, llamada por ello La Sorbona,

La terminación de los diversos ciclos de estudios en la Universidad daba derecho a recibir grados académicos. El primero de éstos era el bachillerato; después se otorgaba la licenciatura, que permitía ya aspirar en la Facultad a la categoría de *magister*. El doctorado era el tercero y último grado. La dignidad magistral y doctoral exigía una promoción solemne: el birrete, la toga, el anillo y el libro.

Método y contenido de la enseñanza. El método de la pedagogía universitaria comprendía tres etapas íntimamente unidas: lecciones, repeticiones y disputaciones. La *lectio* consistía en una exposición de ciertos libros tomados como base de la enseñanza (libros canónicos). Después tenían efecto las repeticiones, que eran las explicaciones y comentarios de las partes difíciles de la lección, en forma de diálogo entre maestros y alumnos. Una vez creados los colegios universitarios, llegaron a ser éstos

los planteles más adecuados para la repetición académica.

Como medio para estimar el aprovechamiento, así como recurso instructivo, existía la *disputatio*. Se verificaba semanariamente; concurrían a ella los profesores y alumnos de la Facultad. Un *magister* pronunciaba una conferencia. Los demás profesores apoyaban u objetaban los puntos de la ponencia (tesis). La *disputatio* era a modo de una parada, en que la Facultad exhibía su arte y su clientela; a ella eran también invitados los doctores forasteros. En fin, la *disputatio* era un expediente magnífico para desarrollar la destreza dialéctica, pero no pocas veces fomentó el formalismo de sutilezas insubstanciales.

Por lo que hacía al contenido de la enseñanza, los libros canónicos eran decisivos. La Facultad de Artes, que organizaba sus estudios en los ciclos correspondientes al *trivium* y *cuadrivium*, utilizó de ordinario el *Doctrinale* de Prisciano, las *Summulae*

logicales de Pedro Hispano, y Obras de Aristóteles.

La enseñanza de la medicina acudía a las obras de los médicos griegos Hipócrates (siglo v. a. de J. C.) y Galeno (siglo II. d. de J. C.), y a la gran enciclopedia médica del filósofo árabe Avicena (siglo XI), intitulada Canon Medicinæ. Al carácter libresco de la enseñanza de la medicina se opuso ya desde fines del siglo XIII el grupo de los cirujanos, de formación eminentemente práctica.

La cultura jurídica se documentaba en dos grandes obras: para el derecho profano (temporal), en el Corpus Juris (la colección de derecho romano redactado por orden de Justiniano); para el derecho eclesiástico, en el Corpus Juris Canonici (la compilación de las actas de los concilios y las decretales pontificias).

La doctrina teológica recurría a la Biblia vertida al latín por San Jerónimo (la Vulgata), a las sentencias de Pedro Lom-

bardo, y más tarde, a las obras de Tomás de Aquino y del franciscano Nicolás de Lyra (siglo XIV).

Influencia de las Universidades. A pesar de que las Universidades eran más bien instituciones docentes que de investigación, que se preocupaban más por transmitir y retener conocimientos ya adquiridos, que por descubrir nuevas verdades, tuvieron una influencia perdurable y benéfica. No sólo despertaron el gusto por los estudios superiores; también reaccionaron sobre las escuelas de cultura media y elemental, elevándolas y proveyéndolas de maestros capacitados. “La Universidad fué una de las grandes fuerzas de la Edad Media, la única que representaba a la sazón la cultura superior del espíritu, cuando no había otros cuerpos científicos, ni imprenta, ni periódicos, ni revistas. Representaba también la opinión pública, no sólo en los asuntos científicos, sino en los grandes problemas políticos y eclesiásticos, sea por no existir

corporaciones políticas regulares o por reunirse éstas de tarde en tarde . . .

“Y así, intervenían en el gobierno de los Papas, de los reyes, en todo: ¿cómo concebir, por ejemplo, la lucha contra el feudalismo y los progresos del tercer estado sin aquellos legistas y romanistas?” (Giner de los Ríos.)

2. LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Como se advierte, lo que hoy se llama la segunda enseñanza formaba parte de las Universidades en su clásica Facultad de Artes.

La segregación de estos estudios de nivel secundario se opera, por manera tímida e imprecisa, en los colegios humanistas de Italia, en la Epoca del Renacimiento, y de manera resuelta y clara, en la Epoca de la Reforma Religiosa y de la Contrarreforma.

Lutero echó los cimientos de la escuela elemental popular. Felipe Melanchton (1479-1560) creó definitivamente los colegios secundarios en Alemania. Para ello hubo de realizarse en él la íntima unión de los ideales religiosos de la Reforma con la concepción mundana de los humanistas.

Llamado a Wittenberg con el cargo de profesor de lengua griega emprendió en su discurso inaugural *De corrigendis adolescentiae studiis* una ruda campaña contra la enseñanza de su tiempo. En su lugar propuso y practicó en sus tratados de Física, Lógica, Gramática, Retórica, Moral e Historia el ideal educativo de la elocuencia romana. “Por ésta comprende no sólo la expresión oral, sino también el conocimiento real, que unido a aquélla conduce a la virtud; así une en su fin exigencias intelectuales, estéticas y éticas. El discurso aclara las cosas; el saber de éstas sugiere el dis-

curso. El conocimiento de las cosas sin una exposición artística es bárbaro y horroroso.

“Más cerca que la sombra al cuerpo sigue la prudencia a la elocuencia.” Desde estos puntos de vista se realiza también la selección de los autores en la enseñanza del lenguaje.

Pero el fin último de la elocuencia es religioso; aquél ha de servir al Evangelio. Lo mismo que Lutero, afirma también Melanchton que simultáneamente con la luz de los idiomas brilla la luz de la doctrina evangélica. “Los idiomas son el fundamento imprescindible para la pureza de esta doctrina.”

Con Melanchton toma la enseñanza secundaria su marca distintiva: la formación humana general (el clásico gimnasio alemán); pero su obra de organizador se dejó sentir en las propias Universidades. La redacción encomendada a él de los Reglamentos escolares, que suministran el primer plan de gran estilo, dentro del espíritu hu-

manista protestante, justifican su fama que le llevó a recibir, como en otro tiempo Rabán Mauro, el honroso título de preceptor de Germania.

En materia de métodos, se inclina por la concentración alrededor de una signatura. "Se cometen ahora, escribe Melanchton, muchos abusos en las escuelas. A fin de que los jóvenes puedan aprender bien hemos preparado este método: Primero, los maestros tratarán de que los niños aprendan sólo el latín, no el alemán o griego, o hebreo, como algunos lo han hecho hasta ahora, recargando a los niños con una multitud de estudios que no solamente son infructíferos, sino dañinos. Está claro que tales maestros no toman en consideración el bien de los niños, sino que los hacen emprender esta cantidad de estudios para obtener su propia reputación. Segundo, el maestro no deberá cargar al niño con demasiados libros y deberá por todos los medios evitar la multiplicidad de sus ense-

ñanzas. Tercero, es necesario que los niños estén repartidos en varias clases.”

3. LA UNIVERSIDAD MODERNA

Una nueva y más importante renovación en la vida académica, tiene efecto por el movimiento pedagógico del realismo. Los sabios y letrados, tan solicitados en otro tiempo para desempeñar cargos importantes en las cortes, se vieron desalojados en la primera mitad del siglo XVII. La nobleza llegó a mofarse de ellos llamándolos “oficiales ambulantes de libros”.

Para recuperar la posición perdida hubieron de incorporarse al espíritu del nuevo tiempo. Cristian Thomasius (1655-1728) fue el primero entre los letrados que sacudió con violencia los viejos usos académicos de Europa. Bajo el estímulo del jesuita español Baltasar Gracián (1601-1658), se pronuncia en favor de una sabi-

duría mundana. Incluso rompe con la tradición de enseñar en lengua latina y funda un curso en alemán, puntualmente para comentar el *Oráculo manual* de este jesuíta. Thomasius utilizó el opúsculo “como espejo en el que mostraba al viejo empolvado” que tiene llena la cabeza de grillos y sofisterías innecesarias, y al discreto hombre de mundo “que está adornado de bellas y útiles ciencias”. Como conclusión sintetizaba así su ideal: *honnete sagesse, beauté d'esprit, un bon gout et galanterie*. “Sus esfuerzos para introducir el espíritu moderno y la lengua materna en la enseñanza de la universidad no encontraba ningún eco en los restantes profesores y tuvo que salir de Leipzig en 1690.”

La Universidad con libre docencia y objetivos de la investigación. La reforma que Thomasius propugnaba, fue recibida con simpatía en las escuelas superiores. Las propias universidades respondieron a ella, bien que con la natural lentitud como puede

hacerlo un organismo social con tradición secular. Pero tanto más fué saludable la creación de una nueva Universidad, que vino a poner en práctica aquellas ideas. El mismo Thomasius, ayudado por el filósofo Cristian Wolff (1679-1759), estableció en Halle, el año de 1694, la primera Universidad que rompió con los viejos moldes académicos. La institución tuvo un triple carácter :

- a) Acogió en sus aulas las nuevas orientaciones filosóficas y la ciencia natural.
- b) Dio el rango de lengua académica a la lengua nacional; y
- c) Garantizó plenamente la libre docencia y la libre investigación.

Para realizar dichos objetivos se transformó asimismo la práctica docente.

Hasta entonces el profesor sólo había explicado textos prescritos; ahora podía

presentar en las conferencias lo que había investigado por sí mismo; hasta entonces los estudiantes habían distraído su energía espiritual en discusiones infructíferas; ahora fueron educados en el “seminario”, para la investigación libre.

Con fundado derecho ha escrito el gran historiador de las universidades alemanas Federico Paulsen, que de una escuela tradicional como era la Halle, se creó un “taller del conocimiento progresivo, exploradora de la verdad, directora de la vida espiritual”.

Para propagar profesionalmente las nuevas ideas, Thomasius publicó una revista mensual de cultura superior, la primera en su género. Aunque tardíos, los resultados fueron benéficos. En 1737, la Universidad de Goettingen se organizó conforme al modelo de la Halle. En los años finiseculares, casi todas las Universidades alemanas eran tributarias de la reforma.

Mucho más despacio se incorporaron al nuevo movimiento las universidades inglesas y francesas: hasta el siglo XIX no hubo en ellas una honda renovación de la vida académica.

En este siglo, justamente, se desarrolla sobre nuevas bases la segunda enseñanza. Echemos una ojeada a los más importantes sistemas.

En Alemania, la preparación universitaria se lleva a cabo indistintamente en los siguientes institutos: el Gimnasio humanista, el Gimnasio realista y la *Oberrealschule*. En casi todas las provincias (Prusia, Baviera, etc.), distribuyen tales establecimientos su plan de estudios en nueve años. Es pertinente indicar, empero, que para ingresar a ellos no se requiere sino haber pasado por la escuela básica, que sólo tiene una duración de cuatro años. La *Volkschule* (escuela popular), exigida para entrar a otro tipo de instituciones pedagógicas, prolonga la permanencia en la escuela básica a cinco, seis o siete años.

En Francia, los liceos son los institutos de la segunda enseñanza. Son masculinos y femeninos, aunque también los hay mixtos. Comprenden fundamentalmente dos secciones: la Sección A —consagrada a los estudios clásicos— y donde es imprescindible el aprendizaje del latín, la historia y los rudimentos de las ciencias naturales, pero con opción entre el estudio del griego y más cursos de ciencias y lenguas modernas *humanité modernes*; y la Sección B (o Sección moderna), donde el latín y el griego aparecen reemplazados por ciencias naturales.

En los Estados Unidos de Norteamérica, se dan dos posibilidades en la formación media académica: el “Plan 8-4”, según el cual el alumno hace una escuela primaria de ocho años y una *high school* de cuatro; el “Plan 6-3-3”, conforme al que el estudiante permanece en la escuela primaria durante seis años y pasa otros seis en la *high school* (en dos fases: elemental y adelan-

tada). Sólo más tarde, en uno y otro plan viene el ingreso al *college* universitario.

En el "Plan 6-3-3" sólo el primer año de la *high school* es idéntico para todos los estudiantes. En los dos años subsiguientes hay buen número de materias optativas, y en el segundo ciclo aparecen los estudios especializados.

En la *high school* tienen preferente lugar las matemáticas, la lengua materna, las otras lenguas vivas. Después viene el latín, la educación cívica o historia, las ciencias naturales, el dibujo, la taquigrafía, la mecanografía, etc.

Inglaterra es el país de más libertad pedagógica. Existe una escuela primaria que oscila entre seis, siete, ocho, nueve y diez años. Por su parte, las instituciones de segunda enseñanza que dan acceso a la Universidad pueden organizarse también de muy diversa manera: las hay con escolaridad de seis, siete u ocho años. La unifica-

ción de tan libérrimo sistema se lleva a efecto por un mecanismo de exámenes. Estos, fundamentalmente son dos: el *First School Examination* que da cuatro opciones: a) Lengua materna, Geografía general y patria, Historia Universal y Religión; b) Dos lenguas vivas, Griego, Latín; c) Matemáticas y Ciencias naturales (Física, Química, Geología, Ciencias Biológicas, etc.); d) Artes, Música, etc. El *Second School Examination* mantiene la misma división de las asignaturas, pero en un grado superior.

En fin, Italia separa la formación humanista de la técnica. La primera se suministra en dos grados: el gimnasio (*corso clasico*) de cinco años y el Liceo humanista de tres. La educación técnica se da también en dos grados: el Instituto técnico de cuatro años y el Liceo científico, asimismo de cuatro. Ambas vías conducen a la Universidad. La escuela elemental tiene una duración de cinco años.

La enseñanza superior. La reforma de los estudios secundarios ha influido en la organización de las instituciones consagradas a la educación superior; pero éstas se han transformado más que todo por el auge de las ciencias de la naturaleza. Al lado de la Universidad con sus Facultades tradicionales de teología, filosofía, derecho y medicina, se han ido creando institutos politecnicos preocupados especialmente de estudiar las muchas aplicaciones de la ciencia. Pero también dentro del seno de las Universidades se advierten afa-nes de renovación. La moderna Universidad de Londres, por ejemplo, fundada en 1835, se impuso la tarea de trabajar por el desenvolvimiento de las ciencias experimentales.

Por lo que hace a su estructura jurídica, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, se van delineando los cuatro tipos característicos de Universidades, a saber:

a) *El tipo germánico*, conforme al cual las Universidades son instituciones públicas con propia personalidad jurídica y plena autonomía académica, aunque vinculadas al Ministerio de Instrucción. En la mayor parte de las Universidades alemanas hay un delegado del Gobierno, bajo los nombres de “curador”, “canciller”, etc. “que vela por los privilegios de la institución y por los intereses del Estado”. Se trata, pues, de una organización descentralizada del Poder Público.

b) *El tipo británico*, a tenor del cual las Universidades son corporaciones libres, que el Estado se limita a reconocer, confiriéndoles carácter público en atención al servicio social que prestan. Como puede advertirse, este tipo de Universidad es la forma evolucionada de la clásica gestación medieval *ex consuetudine*. Aunque algunas Universidades reciben ayuda pecuniaria del Poder Público, conservan completa libertad interna.

c) *El tipo norteamericano*, con arreglo al cual las Universidades tienen el carácter de instituciones privadas, con absoluta libertad para organizarse. En E.E. U.U. no existe ley universitaria.

d) *El tipo francés*, derivado de la concepción centralizadora de la enseñanza de la época napoleónica, según el cual las Universidades son establecimientos del Estado. Este, por tanto, interviene tanto en la dirección administrativa y financiera de ellas, como en su estructura académica.

En 1896, empero, tiene lugar en Francia un suceso importante en materia de enseñanza superior; se promulga una ley que concede a las Universidades personalidad jurídica y una autonomía académica muy significativa. Tocante a su patrimonio, las Universidades adquieren el derecho de recibir, poseer y disfrutar sus bienes bajo el control y la tutela del poder central.

Asimismo durante la segunda mitad del siglo XIX aparecen en Europa las llamadas Universidades Populares. Primero, por iniciativa de los propios trabajadores; después con la colaboración de importantes Universidades. Empero, sin el apoyo de los Estados, no tardaron en declinar en la segunda década del siglo XX.

Ante este avance de las ciencias en los planteles de cultura superior, las Universidades confesionales particularmente católicas, han redoblado sus esfuerzos para conservar su orientación tradicional multiplicándose en diversas partes del mundo: Lovaina, Dublin, París, Sille, Quebec, Ottawa, Washington, Friburgo, etc.

Pero, como se ha indicado, un hecho característico a fines del siglo XIX es el notable desenvolvimiento que adquieren las instituciones docentes de enseñanza técnica de tipo terciario (politécnicos). En todas partes sorprenden los esfuerzos que hacen las naciones civilizadas para impulsar la enseñanza industrial, agrícola y



mercantil en un grado superior, ora como enseñanza universitaria ora como enseñanza independiente.

4. LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La U.N.A.M. comprende dentro de sí dos niveles académicos: el del bachillerato y el facultativo.

En la segunda enseñanza debe hacerse, es cierto, una selección de los alumnos, pero dado el contenido general, básico, formativo, que todavía conserva, no hay por qué cerrar el ingreso en ella a jóvenes cuyas capacidades quedan más o menos por debajo del nivel previsto, ni es justo dejarlos al margen después de ingresados; por lo tanto, el método pedagógico, sin dejar de fundarse ya en la naturaleza de las materias, como exigen sus funciones preparatorias y progresivas, debe sujetarse cuidadosamente a supuestos psicológicos y didácticos par-

ticulares, justificados por tres circunstancias importantísimas, que son: 1ª A la edad del ingreso en la escuela secundaria no ha terminado aún el proceso de desarrollo físico y espiritual del educando, y caben, por consiguiente, cambios esenciales en el rendimiento intelectual y en toda clase de manifestaciones de la personalidad, los cuales se oponen a una selección rigurosa y definitiva. 2ª Hay numerosos jóvenes cuyos padres quieren y pueden proporcionar a sus hijos educación superior a la primaria, y los inscriben al efecto en las escuelas secundarias, en uso de su perfecto derecho, que incluye una atención docente adecuada a sus aptitudes, sin perjuicio para el desarrollo normal de las tareas dentro del nivel secundario. 3ª La naturaleza misma de la enseñanza secundaria, cuyo objetivo predominante es el impartir a los jóvenes los fundamentos de una cultura media general, al propio tiempo que explorar sus aptitudes profesionales.

Resulta, pues, que en la enseñanza hay motivos psicológicos, sociales y didácticos que deben actuar como determinantes del método, aunque, en nuestro concepto, subordinado ya progresivamente a la estructura lógica de las respectivas materias. No obstante, puede admitirse discusión en este punto. Cualquiera que fuese la decisión, habría que admitir evidente avance en lo que afecta al contenido docente del grado. Este ya no es de tal naturaleza que induzca a la creación de instituciones especiales para jóvenes que se hallen intelectualmente por debajo del nivel normal, considerado en sus grados inferiores.

La enseñanza superior, representa, a este respecto, un avance mucho más considerable. Por lo pronto, desaparece de ella el carácter general y básico. No es una enseñanza para todos. Ni siquiera para todos los que la deseen. Tampoco es base de nada, sino algo que se construye sobre base previa, que es lo que ha justificado la denominación de enseñanza básica dada al

conjunto de los grados precedentes. La enseñanza superior es una enseñanza expresamente especializada, que desde el primer momento se diversifica en tantas escuelas o facultades como elaboraciones culturales diferenciadas se consideran. Ayer, Teología, Filosofía, Humanidades, Derecho, Medicina; hoy, Filosofía y Letras, Derecho, Medicina, Farmacia, Ingeniería, Arquitectura y diferentes especialidades científicas. Y aunque se hallan iniciado y desarrollado parcialmente con relativa extensión y eficacia actividades de otra índole, el tipo de formación especializada de la enseñanza superior ha sido hasta la fecha formación profesional, extensiva en cada caso, a la docencia privativa, representada en la letra de los reglamentos por el respectivo doctorado; pero autorizada en la práctica a la mera licenciatura, con o sin condicionamientos previos.

Ahora bien, estas profesiones de elevado rango cultural, que todavía conservan la denominación de profesiones liberales, exi-

gen profundo y depurado sentimiento de responsabilidad. Responsabilidad individual del profesionista, concorde con su supuesta categoría intelectual y su delicada formación espiritual; responsabilidad social, derivada de la naturaleza de los respectivos servicios, y no extraña, en manera alguna, al costo de la preparación de dichos profesionistas para la comunidad, que actualmente es muy elevado en todos los países.

En tales circunstancias, la idea de proporcionar cierta profesión a un joven sin la aptitud necesaria y suficiente es profundamente perturbadora, y en el fondo inmoral; pues no es necesario extremar el rigor de los juicios éticos para establecer que no son las profesiones para los profesionistas, sino los profesionistas para las profesiones. La idea de que una profesión liberal es meramente una explotación personal del titular representa un tipo de inmoralidad rayano en el crimen; pero aun aceptándola, es imprescindible al menos la contrapartida

de la competencia, y, puestos en este desagradable terreno, la de una rigurosísima probidad comercial. Por lo tanto, no es la enseñanza la que ha de adaptarse al alumno, sino éste el que debe ser apto para los estudios que comprenda con intención profesional. La causa por la cual deje de serlo no incumbe al profesor superior. Si le faltan alcances intelectuales es inadmisibles por naturaleza; si le falta preparación, es recusable por principio; pero de cualquier modo, el alumno que no obtenga el suficiente conocimiento y sentido de una materia dada no debe pasar adelante por ningún motivo, y lo mismo aquel que no manifieste el indispensable grado de amor al estudio y de moral personal y social.

Tampoco incumbe al profesor superior que la organización social y económica sea causa de que no acudan a sus aulas numerosos jóvenes altamente capacitados, cuyos puestos son ocupados por otros menos que medianos. Lo primero no puede remediarlo, y de lo segundo no es responsable; pero lo

será de dar paso, con conocimiento de ello, a incompetentes, holgazanes e irresponsables.

En conclusión: el profesor de enseñanza superior deberá ser leal al espíritu y al método de la materia que enseña, y en esa lealtad radicará su pedagogía, cuyas exigencias principales son: amor a la materia enseñada; penetración de espíritu; posesión de su método específico; amplio y profundo conocimiento de su contenido; estudio constante de ella, y espectación por sus conquistas. Todo ello de suerte que no perturbe, como a veces acontece, sino que concurra a crear en él en cuanto profesor, un concepto de la medida en que debe administrar la enseñanza y de la adecuada distribución de los cursos; un hábito de exponer con claridad y sugerir con eficacia, y, por último, un modo activo y dinámico de concebir el trabajo docente en su doble aspecto de enseñanza y aprendizaje.

CAPITULO TERCERO

LOS ESTUDIOS PEDAGOGICOS
EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS DE LA U. N. A. M.

La U.N.A.M. tiene desde 1910, por sus objetivos, gran parecido a la Universidad Francesa; por su organización, revela manifiesta semejanza a la Universidad Germánica.

En ella los estudios pedagógicos han tenido acertada acogida.

1. LA TRADICIÓN PEDAGÓGICA EN LA U. N. A. M.

Siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes don Justo Sierra, se emprendió desde 1906 una cuidadosa revisión de las instituciones destinadas a la cultura académica superior, tarea que hubo de cul-

minar en 1910 con el restablecimiento de la Universidad. <Con ello se quiere indicar cómo la Universidad desde esta época inicia una nueva etapa en la que se vino a dar cada vez mayor importancia a los estudios pedagógicos.> La Escuela Nacional Preparatoria y las Escuelas de Medicina y de Jurisprudencia fueron objeto en el año de 1906 de un atento estudio. La obra emprendida, informaba el maestro Sierra, exigía otras innovaciones: faltaba construir la Escuela Normal Superior y de Altos Estudios, cuya organización, decía el maestro Sierra, meditan ya en estos momentos, por encargo de la Secretaría que es a mi cargo, personas idóneas; falta asimismo organizar el Instituto de las Academias y Sociedades Científicas que aún en nuestro tiempo no existe, a pesar de haber sido anunciado desde entonces; y falta, sobre todo, que la Universidad Nacional “una, coordine y dignifique las instituciones educativas secundarias y superiores y que les dé un alma común para unificar los pensamientos y

las aspiraciones nacionales. Dos de dichas realizaciones trascendentales tuvieron lugar en 1910. Por ley del 7 de abril de este año se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios. La creación de ella significó la primera Institución en México consagrada específicamente a cultivar, en su más alto grado, la ciencia, y a promover, por ende, metódicamente la investigación en todos sus ramos. "Los objetivos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán, decía la Ley constitutiva (artículo segundo), perfeccionar especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las escuelas nacionales, preparatoria, de jurisprudencia, de medicina, de ingenieros y de bellas artes, que estén en conexión con ellos; proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los mismos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales." La propia ley establecía que los trabajos de in-

vestigación y de alta docencia quedarían divididos en la susodicha escuela en tres secciones: Humanidades, que comprendía a su vez: Filosofía, Lenguas y Literaturas Clásicas y Modernas, Historia y Pedagogía; Ciencias Exactas y Naturales, y Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas.

Como puede advertirse, la Ley prescribió el cultivo de la Pedagogía y la tarea específica de preparar maestros para la enseñanza secundaria y profesional; por ello, aunque no tuvo el carácter expreso de Normal Superior, hay que ver en ella los orígenes inmediatos de ésta. La Escuela Nacional de Altos Estudios se inauguró en septiembre de 1910. El primer Director de ella fué el eminente hombre de ciencia Porfirio Parra.

La vida universitaria poco después sufrió el quebranto que trajo consigo el Movimiento de la Revolución; sin embargo, siendo Rector de la Universidad en estos años turbulentos don Ezequiel A. Chávez, a quien tanto debe la pedagogía universita-

ria en México,) la Escuela de Altos Estudios no abandonó, a pesar de la penuria, los estudios relativos a la Pedagogía; bien que fueron en una escala modesta. (El maestro Chávez acaso tan sólo pudo fomentar lo que hoy se llama la pedagogía del bachillerato.) Hacia 1916 se pierde propiamente el rastro de los estudios pedagógicos en la Universidad; los documentos que tenemos al respecto muestran indicios de que se enseñaba Pedagogía en la Universidad, pero a decir verdad de una manera esporádica. Es hasta la época en que el doctor José Manuel Puig Casauranc llega a ser ministro de Educación en el período de 1924 a 1928, cuando vuelve a tomar impulso en la Universidad el estudio de la Pedagogía. En efecto, en este período se crea dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, una Escuela Normal Superior, como parte constitutiva de ésta. La Normal Superior, fundada en esta época, no tuvo, sin embargo, un rendimiento pedagógico universitario; la Normal Superior, que

formó parte de la Facultad de Filosofía y Letras, se consagró más bien a la pedagogía de la escuela primaria. Lo más destacado de ella fue la creación de unas carreras destinadas a preparar directores y supervisores de enseñanza primaria. Con todo, el hecho de haberse creado una Normal Superior dentro de la Universidad, fue un estímulo para que más tarde se reforzaran estos estudios pedagógicos. A raíz de la autonomía universitaria, en 1929, por desgracia, hubo de desaparecer la Escuela Normal Superior, pero ya no los estudios pedagógicos dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, que bajo la acción tesorera del maestro Ezequiel A. Chávez, esta vez ya con el apoyo y simpatía del maestro Caso, se organizaron, sobre la base de formar maestros de segunda enseñanza, estudios muy concienzudos de Pedagogía.

2. TAREAS DISTINTIVAS

Por esta vía, los estudios pedagógicos en la Universidad Autónoma de México han ido adquiriendo su propia fisonomía. Ya llega el momento en que se deslinden los campos de los estudios pedagógicos en la república. Hubo una época en que se consideró que la pedagogía en la Universidad significaba una especie de competencia con los estudios pedagógicos que se imparten en instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Esta supuesta idea trajo consigo una serie de problemas y de celos que impidieron el desarrollo paralelo de la pedagogía en estas dos dependencias gubernamentales. Hoy por hoy se ha llegado a entender con claridad el problema. La Secretaría de Educación Pública debe entregarse con afán renovado a los estudios de la pedagogía de la Escuela Primaria y Secundaria; pero la

propia Secretaría no tiene los medios, ni es de su incumbencia el estudio de la pedagogía universitaria. Es a la Universidad a la que compete este estudio tanto por el nivel académico que exige, cuanto por los materiales que en la Universidad se dispone para emprender faena tan delicada. Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria con una tarea distintiva de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública. Es recomendable, claro está, que la investigación pedagógica en la Secretaría de Educación Pública y en la Universidad se apoyen mutuamente; pero precisa especializar la tarea; lo que traerá consigo importantes ventajas tanto para una dependencia como para la otra.

La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo es éste: la pedagogía universitaria. Ahora bien, dada la organización de la Universidad que tiene dentro de su seno los estudios de bachillerato, la pedagogía universitaria deberá

tener dos niveles: el nivel gimnasial, esto es, el nivel de la segunda enseñanza y el nivel propiamente facultativo. En otras partes del mundo, en donde el bachillerato no está dentro de la Universidad, los estudios universitarios propiamente tales abarcan tan sólo el nivel facultativo; pero en México, en que es recomendable, por circunstancias mil, que el bachillerato quede dentro de la Universidad, de hecho la Universidad sigue dando la norma para esos estudios. La Facultad de Filosofía y Letras se ve obligada a emprender esta doble tarea de pedagogía universitaria: los estudios relativos al bachillerato y los estudios facultativos. ¿Cómo se hallan organizados en la Facultad de Filosofía y Letras estos estudios? Bien miradas las cosas, hay una diferencia entre los fines, métodos y organización del bachillerato y los fines métodos y organización de los estudios propiamente facultativos. Comenzaremos, en lo que sigue, por distinguir los dos niveles que tenemos en la Facultad de Filosofía y

Letras relativamente a los estudios de pedagogía. El reglamento que contiene la reforma de estos estudios, establece con claridad estos dos niveles, el nivel de la maestría y el nivel del doctorado. Maestría en pedagogía. Doctorado en pedagogía.

3. LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

¿Qué se persigue en el primer nivel?
¿Qué designio se tiene en la formación de lo que se llama tradicionalmente, clásicamente, diría mejor, el grado de Maestro en Pedagogía? Bien entendida la idea, antes ya desenvuelta, de que en la Facultad de Filosofía y Letras la tarea es exclusivamente, distintivamente la pedagogía universitaria, podríamos decir que en el grado de la maestría el problema es dar una formación omnicomprendensiva de la pedagogía universitaria. Se necesita ante todo en la Facultad formar profesionales que conozcan los fundamentos de la pedagogía universitaria. En

cambio, en el doctorado, en el segundo nivel, se aspira a dos objetivos: uno, la investigación; otro, íntimamente vinculado a ésta, la especialización rigurosa. De ahí que el plan de estudios ofrezca una especie de salto de un nivel a otro. En el nivel de la maestría aparece una serie de asignaturas íntimamente vinculadas entre sí, y que tienen el propósito de que sean cursadas en su generalidad por todos los estudiantes, y aunque este plan de estudios establece asignaturas obligatorias generales, asignaturas monográficas, asignaturas optativas, en su conjunto este elenco de materias aspira a dar esta formación general de la pedagogía universitaria. ¿Cómo se halla organizada la maestría? Para el efecto, se ha pensado en las tres grandes categorías pedagógicas, a saber, el educando, el educador y la materia objeto de la formación.

El plan de estudios, a su vez, es un aspecto, bien que fundamental, del nuevo régimen de enseñanza que se ha introducido

en la Facultad de Filosofía y Letras. He aquí las prescripciones alusivas.

Artículo 10. Las materias que deban constituir el plan de estudios de cada especialidad, no estarán ordenadas en forma de años lectivos, sino en series de asignaturas o de grupos de asignaturas, a fin de que el alumno pueda cursarlas conforme a sus posibilidades. En consecuencia no habrá alumnos irregulares.

Artículo 11. El plan de estudios de cada especialidad quedará dividido en dos apartados: uno debe contener las materias exigibles para el Grado de Maestro y el otro las correspondientes al Grado de Doctor.

Artículo 12. El plan de estudios de cada especialidad en el nivel de la Maestría constará de un número suficiente de cursos para impartir los conocimientos imprescindibles y la formación académica de los alumnos de ese Grado.

Artículo 13. El alumno inscrito no podrá cursar más de seis materias por semestre.

Cada materia aprobada significará un crédito.

Artículo 14. En el plan de materias o asignaturas, por lo menos seis tendrán el carácter de optativas.

Artículo 15. Dentro del plan de estudios de cada especialidad se incluirán por lo menos tres materias pedagógicas, las cuales constituirán una serie y se cursarán cuando el alumno haya cubierto por lo menos doce créditos.

Artículo 16. Las series a que hace referencia el artículo 10, podrán ser o de grupos de materias, o bien de materias unitarias. Una materia fundamental puede impartirse en dos o más semestres en serie.

Artículo 17. En los planes de estudios no figurarán las lenguas vivas en su grado elemental.

Artículo 18. En todas las materias el profesor exigirá a los alumnos lecturas y trabajos para fomentar en ellos, por medio

de la actividad personal, la tendencia a ampliar por sí mismo sus conocimientos.

Artículo 19. El plan de materia de cada especialidad en el Grado de la Maestría comprenderá:

- I. Materias obligatorias generales.
- II. Materias obligatorias monográficas.
- III. Materias optativas.
- IV. Materias pedagógicas.
- V. Materias que tengan por objeto el estudio de los métodos de investigación en las especialidades respectivas.
- VI. Indicaciones relativas a la ordenación y seriación de las materias.
- VII. Indicaciones relativas a las materias que deben cursar en forma de seminario.

Artículo 20. Las materias optativas en el Grado de la Maestría podrán ser o del

propio ramo del saber de la especialidad que elija el alumno, o materias de otro ramo. Las materias optativas serán autorizadas en todo caso, por el asesor académico.

El alumno podrá elegir entre:

- I. Las materias que a ese efecto ofrece el catálogo.
- II. Las que figuren en los planes de estudios de los otros Colegios de la Facultad.
- III. Las asignaturas impartidas en otras Escuelas o Facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, o en instituciones ajenas a éstas, pero de igual rango académico que aquélla. A continuación se transcribe el plan de estudios de la maestría en pedagogía:
 - a) Materias generales.
 1. Teoría pedagógica.
 2. Historia general de la pedagogía.

3. Historia de la Educación en México.
4. Conocimiento de la Infancia.
5. Conocimiento de la Adolescencia.
6. Fundamentos biológicos de la Pedagogía.
7. Fundamentos sociológicos de la Pedagogía.
8. Filosofía de la Educación.

b) Materias optativas.

Para el Colegio de Pedagogía se requieren 6 materias optativas.

c) Materias monográficas.

1. Didáctica.
2. Organización escolar.
3. Psicotécnica pedagógica.
4. Psicopatología de la adolescencia.
5. Antropometría pedagógica.
6. Pedagogía comparada.
7. Técnica de la Investigación pedagógica.
8. Orientación vocacional y profesional.
9. Filosofía de la educación.

INDICACIONES RELATIVAS AL
ORDENAMIENTO Y SERIACION
DE LAS MATERIAS

1. Todas las materias de 2 créditos deberán cursarse en semestres seguidos.
2. No podrá cursarse ninguna materia de carácter monográfico en tanto no se hayan acreditado las siguientes materias de carácter general:
 - a) Teoría pedagógica.
 - b) Historia general de la Pedagogía.
 - c) Fundamentos biológicos de la Pedagogía.
3. La materia "Conocimiento de la Infancia" deberá acreditarse antes de cursar la asignatura "Conocimiento de la Adolescencia".
4. El curso de "Historia de la Educación en México" sólo podrá llevarse después de haber pagado el de "Historia general de la Pedagogía".

5. Los cursos de "Pedagogía comparada" y "Técnica de la investigación pedagógica" sólo podrán llevarse una vez cubierto 24 créditos semestrales.
6. El curso de "Psicopatología de la Adolescencia" sólo podrá llevarse una vez obtenidos los créditos de la materia "Conocimiento de la Adolescencia".
7. Es imprescindible para cursar la materia "Orientación de la vocacional" el haber acreditado los dos semestres de "Psicotécnica pedagógica":

Perspectivas profesionales. Fecundas y variadas son las perspectivas profesionales del maestro en pedagogía. No sólo la enseñanza de las ciencias de la educación constituye el quehacer del pedagogo. En nuestro tiempo, hay otras muchas ocupaciones que requieren el concurso de los graduados en esta rama de los conocimientos humanos. La carrera en pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico en los centros de segunda enseñanza,

la de psicotécnico, la de consejero escolar y otras no menos importantes en la vida moderna.

4. EL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Los estudios del doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras ofrecen una más decisiva modernización. Aun ciertos alumnos y maestras no se han percatado de la reforma. ¿Cuáles son las materias de estudio del doctorado? ¿Por qué no aparece en el reglamento una lista de ellas? En otras Facultades existe un elenco constante de materias en el doctorado. En la Facultad de Filosofía y Letras, no.

La respuesta, empero, es sencilla. Los estudios del doctorado se diferencian de los estudios de la maestría.

A decir verdad, en el doctorado el alumno deberá seguir determinados cursos, pero éstos deberán ser decididos tanto por las

orientaciones de la especialización cuanto por los intereses de los alumnos.

Dice el reglamento:

Artículo 21. El plan de estudios del doctorado se propondrá estos dos objetivos:

- I. Una peculiar especialización del estudiante dentro del ramo del saber de la carrera elegida.
- II. La formación de investigadores.

Artículo 22. Los planes de materias en este grado, por tanto, serán flexibles, pero con vista a una orientación bien delimitada dentro de la Filosofía, las Letras, la Historia, la Pedagogía, la Psicología, la Geografía y la Antropología.

Artículo 23. El *curriculum* del Doctorado comprenderá por lo menos doce créditos semestrales. El alumno inscrito no podrá obtener más de tres créditos en cada semestre.

Artículo 24. Para inscribirse en los cursos del Doctorado se requiere:

- I. Haber terminado totalmente los estudios de la Maestría correspondiente.
- II. Haber obtenido el certificado de promoción académica a que se refiere el artículo 29.
- III. Haber obtenido la constancia de aptitud para traducir al castellano la lengua a que se refiere el artículo 31.

Artículo 25. De los doce cursos semestrales, cuatro por lo menos serán impartidos en forma de seminario. Estos podrán utilizarse para la preparación de la tesis de Grado.

Artículo 26. En el plan de estudios del Doctorado no se indicarán materias o asignaturas concretas, sino las orientaciones de especialización de cada ramo del saber.

Artículo 27. El plan de materias de cada alumno que aspire al Grado de Doctor será formado bajo la dirección del asesor académico.

Por cuanto se ha dicho, la Facultad de Filosofía y Letras está haciendo el intento de dar a los estudios del doctorado su dignidad académica. Sin tareas inquisitivas, en el más calificado sentido del término, no es dable el más alto grado académico. Sin una expresa especialización, no es posible evadirse del nivel de la maestría.

Un problema, empero, trae consigo esta renovación de los estudios. El doctorado en pedagogía reclama la existencia de doctores en los más diversos ramos de la ciencia pedagógica. Para formar especialistas se dice, es preciso contar de antemano con especialistas. ¿Dispone México de un cuerpo de doctores en pedagogía? Ciertamente, no. ¿Cómo, pues, será viable y factible la formación de doctores en pedagogía?

La aporía ha provocado ya serias y frecuentes dificultades en la organización de los estudios del doctorado. Hay más, quienes planeamos la reforma tuvimos en cuenta tan delicado factor. Pero era preciso empezar alguna vez. A otro precio, seguirían los métodos rutinarios conculcando la formación universitaria en su más alta manifestación.

Por fortuna, hay un camino para resolver el problema: el camino que han seguido todas las universidades modernas para constituirse y superar renovadamente su rendimiento. Es el momento de convertir a la Facultad de Filosofía y Letras en un taller de investigación, en una fábrica de invenciones, en la que, en comunidad de trabajo, maestros y discípulos puedan emplearse a una labor creadora.

BIBLIOGRAFIA

- G. KERSCHENSTEINER: *El Alma del Educador y el Problema de la Formación del Maestro*. Editorial "Labor". Barcelona — Buenos Aires, 1933.
- J. C. ALMACK y A. R. LANG: *Problems of the teaching profession*. New York. Houghton Miffling Co., 1925.
- W. DZIERBICKA: *Las aptitudes profesionales del pedagogo-educador*. Varsovia, 1926.
- B. J. ZAMBRANO: *Formación cultural del maestro*. Madrid, 1927.
- L. WALTHER: *La orientación profesional para los estudios superiores*. Madrid, 1935.
- E. MIRA y LÓPEZ: *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires, 1948.
- F. LARROYO: *Historia General de la Pedagogía*. México, 1957.

INDICE

Advertencia	7
-----------------------	---

Capítulo primero

La forma de vida del pedagogo

1. El problema	11
2. La profesiografía	12
3. La caracterología	28
4. La profesiografía del pedagogo	34

Capítulo segundo

La pedagogía universitaria

1. Antecedentes	58
2. La segunda enseñanza	64



3. La universidad moderna	68
4. La reforma de los estudios universitarios	80

Capítulo tercero

Los estudios pedagógicos en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.A.M.

1. La tradición pedagógica en la U.N.A.M.	89
2. Tareas distintivas	95
3. La maestría en pedagogía	98
4. El doctorado en pedagogía	107
Bibliografía	113

EN LA IMPRENTA UNIVERSITARIA,
BAJO LA DIRECCIÓN DE FRANCISCO
GONZÁLEZ GUERRERO, SE TERMINÓ
EL DÍA 22 DE ENERO DE 1958,
LA IMPRESIÓN DE ESTE LIBRO, QUE
ESTUVO AL CUIDADO DEL AUTOR,
Y DE RAMÓN LUNA SOTO. SE HI-
CIERON 1,500 EJEMPLARES.