

De Alemania a México: un caso de transculturación pedagógica a través de la prensa, 1875-1900

Alan Emmanuel Pérez Barajas¹

El propósito de este artículo es mostrar el papel de la prensa como agente de transculturación en la pedagogía mexicana del siglo XIX. Al abordar este tema es importante tener en cuenta la evolución y complejidad que el mismo ha tenido a través del tiempo en la manera de enfocarlo y ser estudiado, con base en la teoría de la recepción y el análisis transcultural. Por tal motivo, este trabajo se centra únicamente en los métodos, propuestas y en general, en los planteamientos alemanes que transformaron la pedagogía mexicana y que más tarde revolucionaron gran parte del sistema educativo mexicano en la última parte del siglo XIX (1875-1900). El trabajo en su aspecto metodológico constituye una innovación en su género, ya que pretende abrir nuevas rutas de fundamentación teórico-metodológica que, además de permitirnos una interpretación y análisis heurísticos, coadyuven a la consolidación de nuevos paradigmas válidos y confiables que fortalezcan la investigación histórica.

31

Pedagogía mexicana • Transculturación • Prensa • Métodos y propuestas de enseñanza alemanes

This research study focuses on the methods, proposals and in general on all those pedagogic expositions that influenced the Mexican pedagogy and that later on would revolutionize a big part of the Mexican educational system in the last part of the 19th century (1875-1900).

This work in its methodological aspect constitutes an innovation in its type on having been approached by the cross-cultural analysis based on

¹ Licenciado en Derecho y licenciado en Educación Media, especializado en lengua y literatura españolas por la Universidad de Colima. En 2005 obtuvo en esa misma casa de estudios el grado de maestro en pedagogía en el área de docencia superior con el trabajo de investigación titulado *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México*. Actualmente es profesor por horas, impartiendo algunas Asignaturas, como: investigación de campo; lengua y cultura; lengua y cognición, y temas selectos del análisis del discurso, en la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad. Correo electrónico: actante78@ucol.mx

the theory of the reception. The previous fact is with the intention of going so far, as to open new methodological routes, which in addition to leading us to an interpretation and heuristic analyses, will help to consolidate new valid and reliable paradigms that will strengthen this type of research studies.

Mexican Pedagogy • Transculturation • Press • Methods and Teaching Proposals

* * *

Se ha escrito bastante sobre los procesos de investigación aplicada a la pedagogía desde una perspectiva cuantitativa, en un nivel exploratorio y un poco menos sobre aquella de corte cualitativo; sin embargo, formalizar un problema de investigación de corte *histórico* caracterizado por un objeto de estudio *pedagógico* constituye una tarea ardua porque requiere un determinado grado de habilidad cronológica, documental, espacial y recuperación del hecho u objeto que se desea estudiar y las fuentes que lo alimentan.

32

El presente artículo es un capítulo de la tesis de maestría en pedagogía titulada *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México: 1875-1900*,² apartado que da cuenta de los métodos y técnicas de enseñanza alemanes que permearon la educación en nuestro país durante la última cuarta parte del siglo y que son analizados desde la teoría de la recepción como elemento de transculturación pedagógica³ entre Alemania y México. Lo anterior en los años transcurridos entre 1875 y 1900, época en la que la vida cultural de las sociedades europeas experimentó una transformación radical, especialmente en Alemania. Al respecto Jacques Dugast señala lo siguiente:

² La tesis fue asesorada por la doctora María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y defendida en octubre de 2005 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

³ Para efectos metodológicos en el trabajo de investigación, se optó por rescatar a la prensa como el principal agente transculturizante debido a su gran capacidad de difusión, penetración y constante mención en publicaciones de la época como instrumento de recepción pedagógica. En ese sentido, el análisis que se hizo fue con el objeto de poder determinar fiablemente el relativismo cultural o la universalidad de ciertos fenómenos después de haberlos comparado entre dos o más culturas distintas. Es importante señalar que el modo o grado de variación del fenómeno estudiado permitirá conocer si, y en qué medida, éste puede estar influido por las características específicas de una de las culturas estudiadas.

Al finalizar el siglo XIX, en la mayoría de las naciones europeas aparecieron nuevas formas de diversión y de vida social vinculadas al progreso y a la expansión de la vida urbana. La aparición de los instrumentos modernos de difusión cultural –tales como la prensa de gran tirada, las revistas literarias, pedagógicas, artísticas, las grandes exposiciones, los espectáculos masivos y grandes eventos deportivos– contribuyó a una cierta homogenización de las prácticas en toda Europa y su expansión al continente americano.⁴

Tomando como referente esta idea, se hace el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la fuente primaria, que en este caso está constituida por la prensa pedagógica del siglo XIX y que inicia o toma auge con la difusión masiva de textos diversos y los intercambios culturales de México con el extranjero; también constituye el trabajo heurístico e interpretativo hecho sobre la prensa como objeto de estudio.

Génesis y desarrollo de los nuevos métodos y doctrinas educativas decimonónicas, 1875-1900

En 1870 empezó a cundir en México la influencia de la cultura pedagógica alemana: el método de la *enseñanza objetiva*, que tenía su base ideológica –como muchos otros– en los principios del protestantismo, especialmente en lo referido a la difusión de las ideas a través de los denominados “panfletos”, la publicación y el derecho de las minorías y de todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. Primero con la llegada de las ideas del protestantismo alemán a través de publicaciones pedagógicas y después con la presencia de preceptores y educadores alemanes que dirigieron pequeños centros educativos dedicados a la enseñanza elemental (basada en modelos alemanes, como la ya mencionada *enseñanza objetiva*), los principios surgidos del protestantismo profesado por Lutero despertaron los ánimos de ser partícipes de una nueva forma de enseñar y aprender, lo que fue sin lugar a dudas un privilegio de las clases acomodadas y un verdadero semillero experimental para los principios de la pedagogía alemana en México.

33

La adaptación del *método objetivo* o *enseñanza intuitiva* en nuestro país se llevó a cabo por los mismos educadores que implementaban el sistema en sus escuelas, inicialmente en los centros de enseñanza privada

⁴ Jacques DUGAST, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, p. 87.

y después en las escuelas de enseñanza oficial. Las ideas de implementación y adaptación de dicho método surgieron frente a la imperante necesidad de reformar y mejorar la transmisión de los contenidos y los conocimientos que formaban parte de los programas de instrucción primaria (especialmente en la adquisición del número, la figura y el color), así como de la necesidad de brindar a la primera infancia las herramientas necesarias para un fácil y efectivo aprendizaje (la importancia de los párvulos) y, por último, para dar a los jóvenes la educación profesional de los adultos, comprometiendo así en tan interesantes edades la felicidad presente y futura de los alumnos, en honor de sus familias y el porvenir de la patria. Al respecto, Celso Acevedo, editor y articulista de *La enseñanza objetiva*, hace mención a que, desde el año de 1870 —y cuando aún en México apenas se conocían los fundamentos del sistema de Comenio y Pestalozzi—, en numerosos artículos publicados en *El eco de ambos mundos*, *La Nación* y *El siglo XIX*, los profesores e instructores se quejaban de los métodos de enseñanza mexicanos y se proponían reformarlos, basados en los estudios y las contemplaciones por medio de objetos y principalmente en los principios pedagógicos de Froebel. Más tarde, en noviembre de 1879 este mismo autor estableció el primer centro educativo con características froebelianas, que atendería en sus inicios alrededor de 20 niños de los cuatro a los siete años de edad.⁵

Muchas de las inconformidades respecto a la *escuela antigua*⁶ aludían al maltrato y golpes físicos que experimentaban los alumnos como resultado de un sistema deficiente, antagónico y desprovisto de bases pedagógicas que comprendiera y conociera de modo integral a los educandos. El instructor Daniel Peregrina, en una de sus colaboraciones para la prensa pedagógica comenta: “En los métodos tradicionales utilizados en nuestro país, vemos cómo los niños son maltratados y golpeados cuando no apren-

⁵ Celso ACEVEDO GUTIÉRREZ, *Los principios de Froebel*, p. 5.

⁶ La *escuela antigua*, más que una teoría pedagógica, fue a finales del siglo XIX un término asumido en el discurso informal por la mayoría de los preceptores e instructores, en donde se hacían constantes referencias a la decadencia de principios pedagógicos y de conocimiento sobre el educando. Reflejó también una preocupación por el desconocimiento de las características psicológicas de los infantes. El término generó como consecuencia y oposición el de la *escuela moderna*, en donde instructores y estudiantes alcanzaron óptimos resultados con base en sistemas como el de Froebel y la enseñanza de la lectoescritura con el método objetivo.

den, a criterio del maestro. Todo ello lo resume con una frase que dice: “Si no nos entiende, castiguémosle, si no nos obedece, maltratémosle”.⁷

También Peregrina consideraba insuficientes los esfuerzos que para mejorar la enseñanza habían realizado en México educadores como Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé, quienes colaboraban directamente en centros de enseñanza elemental y, de manera subyacente, capacitaban a profesores en muchos estados de la República a través de las recomendaciones y seguimiento que daban del método objetivo en la prensa, misma que llegaba a lugares de provincia, como Toluca, Guanajuato, Mérida, Jalisco, Colima, San Luis Potosí y Veracruz.

Los esfuerzos de Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé en México, y de otros tantos verdaderos amigos de la infancia, no han vencido aún a la vieja RUTINA que no sólo en nuestras aldeas, sino hasta en las capitales mismas ejerce su odiosa tiranía, desgraciando multitud de víctimas inocentes, cuyo corazón y actitudes no se detienen a estudiar, para dirigir los representantes del progreso.⁸

Ciertamente, los principios filosóficos pedagógicos que se venían practicando en México hasta antes de 1876 no eran bastantes ni suficientes. En las escuelas de enseñanza elemental e instrucción primaria no se seguía un método definido de acuerdo con la política educativa oficial, ni siquiera de manera asertiva, mucho menos con óptimos resultados en la enseñanza.

35

Es aquí donde está la clave de la importancia y trascendencia de los pedagogos extranjeros, especialmente la de los alemanes, por ser ellos quienes más influjo tuvieron en las prácticas escolares. Ellos elaboraron obras con verdaderas bases pedagógicas, justificadas en las cuestiones prácticas y de utilidad en la vida cotidiana, y algunos otros —como Enrique C. Rébsamen y José M. Guillé— implementaron y readaptaron eficientemente los métodos y técnicas de enseñanza. Allí están los *Dones de Federico Froebel*, *El método fononímico* de Adolph Klauwell, la *Metodología de la kalistenia* de Horacio Mann (este último, aunque no era alemán, se inspiró en los argumentos metodológicos de Klauwell) e instituciones como el *Kindergarten*. Se trata, pues, de verdaderas obras adaptadas y nuevas en el sistema educativo nacional, que configuraron en gran medida el marco pedagógico de la primaria, la instrucción elemental de la

⁷ Daniel PEREGRINA VILLEGAS, *La escuela antigua*, pp. 42-43.

⁸ *Ibidem*, p. 44.

niñez y juventud mexicanas. Asimismo, ayudaron en la creación de las primeras publicaciones especializadas de difusión masiva de la época: la prensa pedagógica. Lo anterior debido al momento histórico que vivía el país⁹ y en el que la prensa especializada de gran tirada penetraba y tenía muy buena acogida en muchos de los estados de la República Mexicana, donde se seguían muy de cerca, por parte de los profesores, los logros, los avances y recomendaciones —en la práctica— de esta nueva pedagogía, llamada de la *escuela nueva*.

La enseñanza objetiva: una nueva forma de informar y enseñar a la niñez mexicana

En México, el año de 1877 fue determinante para la prensa pedagógica: comenzó a publicarse la revista *Lecciones de cosas* y con ello se configuró el espacio idóneo para preceptores, amigos de la niñez y pedagogos mexicanos que estaban interesados en llevar a la práctica los nuevos modelos y métodos de enseñanza, generadores de óptimos resultados en países europeos, sobre todo en Alemania.

36

De hecho, hasta una década antes de 1880, la enseñanza en México había consistido en aprender siempre de memoria y muy rutinariamente. La experiencia que poseía el niño antes de entrar a la escuela le servía de poco o de nada en los ejercicios distintivos con los que se enfrentaba inicialmente. Se le hacía apartar la atención de aquellos objetos con los que ya estaba un tanto familiarizado y que le interesaban, para que la fijase en los caracteres arbitrarios que componían el alfabeto. Se consideraba no sólo que no podía aprovechar su experiencia previa en sus labores escolares, sino también que ésta le era perjudicial para la adquisición de los nuevos conocimientos formales. Aun se llegó a creer que cuanto más difícil fuese el ejercicio y más se pudiera diferenciar de los pensamientos así como de las ocupaciones ordinarias, tanto mayor era su valor como ejercicio mental. A consecuencia de esto, las tareas escolares se convirtieron en simples

⁹ El fin de siglo generó una visión apocalíptica porque parecía muy poco lo que se había hecho ante tantas necesidades que aquejaban al país. El enfrentamiento con el nuevo siglo era aterrador porque ya no había una ideología válida por la cual luchar, para los pensadores liberales del siglo XIX “el espíritu de finales de siglo en México, estuvo marcado por el decadentismo, el escepticismo, el desaliento, la decepción y la entrada de la tecnología europea”. Cf: Milada BAZANT, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, p. 172.

ejercicios de memoria y la escuela se hizo detestable para la mayoría de los niños.

En cambio, el nuevo sistema de *enseñanza objetiva* apelaba a la experiencia, ponía en actividad las facultades de observación y alimentaba la mente con el verdadero conocimiento, sacándola del descuido y la negligencia en que había caído a causa de los procedimientos rutinarios.

Sabido es que las primeras ideas del mundo exterior nos vienen de los objetos por los sentidos. Esta operación necesaria e indispensable, que ocupa la mayor parte de los primeros años de vida, es Enseñanza Objetiva. Cuando se introduce en la escuela semejante procedimiento y se llegan a conocer las cualidades de los objetos por el examen de los objetos mismos, no se ha hecho otra cosa más que dar una Lección Objetiva.¹⁰

De esta forma, la impresión que recibía la mente a través de los sentidos era mucho más duradera y más clara que la que recibía indirectamente por medio de las palabras. Cuando el objeto estaba presente, se hacía una apelación a varios de los sentidos y la impresión era más profunda y de más fácil retención. Así también, las impresiones vagas e imperfectas se cambiaban por concepciones claras y definidas.

La ley de la objetividad había sido descubierta por inducción en Europa y llevada a la práctica originalmente en Alemania, después en Bélgica y Suiza. En nuestro país podía y era necesario aplicarla a una gran serie de circunstancias nuevas y propias, y casi siempre y en cualquier caso resultaba un examen que llegaba hasta las últimas verdades. Esto, decían los ansiosos educadores mexicanos, “envolverá una lección objetiva propia de la cultura mexicana”.¹¹

37

La experiencia de la transculturación pedagógica

Mucho tiempo hacía que las naciones más adelantadas de Europa y América habían adoptado el periodismo como un poderoso medio de enseñanza. En Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos habían sido explotadas y practicadas muchas de las ideas y pensamientos alemanes a través del ramo de la literatura, al extremo de que había periódicos para

¹⁰ Miguel QUEZADA SEPTIÉN, *Escrito de profesores mexicanos sobre La enseñanza objetiva*, p. 1.

¹¹ Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *Conversaciones sobre la educación en México*, p. 45.

niños de todas las edades –tanto a nivel primaria como secundaria– y así podían estudiar por un sistema o por el otro (tradicional o escolarizado). En tal sentido, los métodos de la pedagogía alemana encontraron en las publicaciones a gran escala la mejor de las formas para difundir los nuevos conocimientos y principios pedagógicos que sostenían. En breve pues, los ejercicios escolares que los pedagogos contemporáneos denominaban, según los casos y aun indiferentemente, como “lecciones de cosas”, “enseñanza objetiva o intuitiva”, “lecciones por la vista o por el aspecto”, etc., en el fondo eran idénticos: metodología objetiva.

Todas esas denominaciones se aplicaban no a una asignatura o a un ramo especial del programa de estudios primarios, sino a un método general de enseñanza en el que el profesor se dirigía a la inteligencia de sus alumnos por medio de los sentidos, particularmente el de la vista, cuyas percepciones son más numerosas y variadas que las de los otros, o hablando con mayor exactitud, el maestro, tomando en consideración y como punto de partida la observación que sus alumnos hacían de las cosas o fenómenos materiales y concretos, dirigía de tal modo su inteligencia, que les conducía a descubrir por sí mismos, mediante abstracciones, generalizaciones e inferencias inductivas, los principios, leyes o verdades abstractas y generales que les pretendía enseñar.

38

Por eso, cuando la pedagogía contemporánea llegó a comprender las ventajas y todo el partido que se podía sacar de las lecciones de cosas para el perfeccionamiento de las facultades intelectuales, hizo extensivo el método objetivo a casi todos los ramos que componían el programa de estudios primarios en las escuelas oficiales, pero no faltaron metafísicos que lo tacharan de sensualista o materialista, combatiendo en él un caso de aplicación del conocido proverbio latino *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*, con objeciones a las que cualquiera podía contestar, parafraseando un pensamiento de Eugenio Rendú, que decía: “[...] en la génesis del conocimiento en la inteligencia, si no todo se reduce a recibir sensaciones, sí todo comienza por ellas; si no todo tiene por término la observación, sí todo se deriva más o menos directamente de la misma”.¹²

Se decía que ningún pueblo culto ignoraba ni discutía las ventajas del método de las lecciones de cosas; por el contrario, muchos lo recomendaban y procuraban que se siguiera fielmente; por lo menos así se había venido haciendo y observando en las escuelas, en un principio en las de instrucción

¹² Agustín GONZÁLEZ RIVERO, *Metodología especial*, pp. 1-3.

particular e incorporándose paulatinamente al ámbito de la instrucción pública.

Desgraciadamente, hasta finales de 1880 se convino que la práctica común del método objetivo estaba todavía muy lejos de corresponder a la legítima esperanza de todos los que veían en él una especie de salvación, comprendiendo lo indiscutible en cuanto a principios teóricos que le servían de base y preveían la trascendencia de sus resultados en el desenvolvimiento intelectual de la niñez. Pero esa desventaja dependía en primer lugar de que, si bien se habían concebido las leyes generales del expresado método, en una multitud de casos no sabían cómo aplicarlo, puesto que se ignoraban las fases o estados sucesivos por los que tenía que pasar la inteligencia infantil para adquirir una determinada verdad y, en segundo lugar, dependía también de que un gran número de profesores sólo comprendían superficialmente la teoría de la enseñanza en cuestión y, por lo mismo, al practicarla la desnaturalizaban de modo considerable. Pero dicho inconveniente no fue suficiente para desprestigiar un género de enseñanza que, con todos sus defectos, constituía la más valiosa de las conquistas alcanzadas por el espíritu moderno en materia de educación.

El Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva

39

Para contrarrestar la deficiencia de los estados o fases del aprendizaje por las que atravesaba la niñez mexicana y —con ello— la correcta implementación del método intuitivo, en un primer intento por homogenizar las leyes y principios generales que formaban su base, apareció la participación del profesor Enrique Laubscher, quien de manera continua contó con un espacio en *La enseñanza objetiva* para publicar algunas de las lecciones que más deficiencias y dificultad tenían en la práctica escolar y que eran abordadas en su *Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva*. Esta obra fue publicada el 12 de junio de 1880 y que al parecer encontró en la prensa pedagógica un espacio para difundir y estandarizar criterios de enseñanza incomprensibles por los profesores y que también se constituyó en un medio para divulgar y publicitar su famoso libro.

En igual sentido, las colaboraciones de provincia hacían referencia a la dificultad y el superficial entendimiento que había en el tema de cómo enseñar a los niños de instrucción primaria las lecciones referentes a la noción temporoespacial, y en todas aquellas escuelas particulares que seguían el método de la enseñanza objetiva también se habla entre otras

cosas de los oficios, el género (singular y plural), las jerarquías procedimentales y conceptuales, inclusiones jerárquicas, génesis del número y la importancia del sentido de cantidad en las lecciones de cosas. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura fue la tarea fundamental de la época, según lo menciona el profesor Francisco Castillo en su artículo “Conversaciones sobre la educación”, publicado en *La enseñanza objetiva* el 15 de noviembre de 1879, en donde hace referencia a la participación del profesor alemán Enrique Laubscher, quien en colaboración con el primero fundó el colegio Esperanza en Xalapa, Veracruz.

El profesor Castillo hace mención del aspecto simultáneo en la enseñanza de la lectura y escritura, que sustituyó al método de deletreo empleado tradicionalmente en las escuelas de enseñanza elemental. Según el registro y comentario que hace, el método simultáneo se aplicó en el país por primera vez en la escuela modelo de Orizaba en 1883, bajo la dirección y el cuidado del profesor alemán Enrique Laubscher, quien siguió su texto denominado *Escribe y lee*: un método racional para enseñar a leer y escribir al mismo tiempo, siguiendo el sistema de fonemas y dedicando a los profesores una guía para la correcta implementación del método alemán especializado para quienes deseaban seguirlo y que tiempo después se propagó por todo el país.¹³

40

Los museos escolares: una alternativa en la enseñanza mexicana

Para la consecución de los objetivos y planteamientos del método intuitivo, otra de las propuestas de Laubscher –aparecidas y propagadas a través de su manual– fue la instauración de *Museos escolares*. Esta alternativa didáctica constituyó una opción para los profesores mexicanos en su labor por la enseñanza e instauró nuevas formas de aprender para los infantes mexicanos.

En la pedagogía moderna mexicana, los museos escolares surgieron como métodos auxiliares. Éstos, en opinión de los expertos, significaban la incorporación de nuestro país a la innovación pedagógica en la que muchos países europeos ya estaban inmersos: en las escuelas alemanas, suizas y austriacas –principalmente– se hallaban muy popularizados los museos. Los profesores mexicanos los implementaron como un medio

¹³ Cfr. Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *op. cit.*, pp. 34-36.

didáctico idóneo para transferir conocimientos que requerían una explicación objetiva y práctica, y también respecto de aquellos cursos que materialmente estaban un tanto lejos de la realidad inmediata de los alumnos de instrucción elemental en los centros urbanos, como las lecciones de botánica, geografía y zoología.

La pedagogía intuitiva que sugerían los *museos escolares o tecnológicos* estaba basada en los principios alemanes más sofisticados respecto de sus métodos y procedimientos de enseñanza; no se conformaban con utilizar los medios tradicionales y comunes, como libros, láminas, yesos o ilustraciones, buscaban otros más adecuados a la edad y a la cultura de los niños y en donde con ayuda de sus profesores los ordenaban, graduaban, clasificaban y multiplicaban hasta donde fuese posible. En la prensa pedagógica, el más claro ejemplo es la siguiente justificación del profesor Lázaro Pavía: “[...]por eso era común ver en algunas escuelas el uso de las colecciones de láminas con diversas figuras representativas; cartones y cajas para las lecciones de cosas, lecciones objetivas y procedimientos específicos del método fononímico, instrumentos y aparatos de física, química, botánica, etcetera”.

Precisamente, fue el conjunto de esas colecciones a lo que se denominó *museos tecnológicos para las escuelas*, y éstos fueron indudablemente un medio auxiliar muy útil para la difusión de la educación e instrucción basada en el método intuitivo, que ofrecía al alumno, en una marcha segura, su constante observación y evaluación y también la corrección de sus aprendizajes. Con los cuadros, cartones, cajas y las colecciones citadas podía –según lo especifica Laubscher– perfectamente un maestro “presentar a los educandos todo lo que convenga presentarles, haciéndoles observar las analogías y diferencias que unen y separan entre sí a los objetos observados”.

En conclusión, los museos escolares tenían una significación destacada y mucho más importancia, en tanto que podían auxiliar al maestro para alcanzar, al final de sus tareas, grandes adelantos y una positiva instrucción entre sus alumnos. Esto según las mismas noticias y participaciones periódicas que aquellos realizaban a modo de retroalimentación en la gama de publicaciones pedagógicas de la época, como en *La enseñanza moderna* y *La enseñanza objetiva*.¹⁴

¹⁴ Lázaro PAVÍA PÉREZ, *Los museos tecnológicos*, p. 377.

Adolf Klauwell y el método analítico-sintético: una propuesta simultánea de lectura y escritura

La difusión masiva de la prensa especializada en la enseñanza de la lectura y escritura constituyó un nuevo modo de llegar a más personas. Así, el método catequístico fue repensado y popularizado por pedagogos como Klauwell, quien encontró en él la vía idónea para la difusión de su metodología de lectoescritura simultánea o método fononímico. Esa modalidad representó una posibilidad diferente en el aprendizaje escolarizado o tradicional y también en el difundido por medio de la prensa infantil.

42 El profesor Miguel Quezada comentaba que, aunque nuestro país no fue ajeno a la modalidad objetiva de la enseñanza, después del gran éxito (resultados y el ahorro de tiempo en la enseñanza de los contenidos de la educación elemental) que representaron los museos escolares en México surgió una gran conmoción respecto a las contradicciones de las prácticas escolares cotidianas que seguían llevando a cabo los profesores –fuese en provincia y/o la capital– en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura; se trataba de las rústicas formas de enseñar, ajenas al método objetivo.¹⁵ Así, el método simultáneo propuesto por Klauwell causó conmociones y fue la respuesta a esas formas anticuadas, ya que se trataba de hacer paralelo el aprendizaje de la lectura y escritura mediante el objetivismo. Por ejemplo, después de haber descrito un objeto, un sombrero, por decir algo, Klauwell recomendaba que se dibujara en la pizarra y al pie el profesor escribiera la palabra *s-o-m-b-r-e-r-o*, deteniéndose al concluir cada letra. Tan luego como por estas recomendaciones –suficientemente ejercitadas– el profesor había logrado inculcar la forma de la palabra escrita y además había hecho comprender la buena postura del cuerpo, de la pizarra y del pizarrón, se procedía a la escritura de la palabra por parte del alumno.

El principio analítico-sintético del modelo empleado y propuesto por el pedagogo alemán consistía, pues, en conectar la interrelación entre la estampa o imagen y lo que se escribía para finalmente leerlo y poder reproducirlo en determinadas circunstancias. La interconexión entre estampa y escritura se hacía en atención a las siguientes etapas o fases: *claridad*: en la presentación del contenido o dibujo (etapa de la demostración del objeto); *asociación*: del contenido con otro ya conocido o asimilado por el alumno (etapa de la comparación); *ordenación y sistematización*: cuando

¹⁵ Miguel QUEZADA SEPTIÉN, *Escribir y leer*, pp. 70-72.

conectaba lo visto con lo que escuchaba y pronunciaba (etapa de la comparación) y *aplicación*: momento en que el niño reproducía en situaciones similares y concretas los conocimientos adquiridos.

Muchos maestros contratados para las escuelas públicas, que usaban el método del deletreo, o aun el mixto de lectura y escritura, consideraban y pensaban que la escritura de una palabra completa era demasiado difícil para los estudiantes, al extremo de que comenzaban enseñándoles a hacer grandes grafías y luego letras aisladas, como *i*, *m* y *n*. En realidad, lo que esta práctica demostraba era la ausencia de los principios propuestos por Klauwell, pues la conexión de las imágenes, las letras, los sonidos y la propia experiencia de los niños estaban ausentes. Contrario a ello, en las escuelas privadas y oficiales donde se puso en marcha el método fononímico simultáneo de lectoescritura, éste constituyó la prueba palpable y manifiesta de que los niños pequeños aprendían a escribir palabras enteras tan pronto como hacían letras aisladas. Así, cuando los que seguían el método tradicional de deletreo apenas podían escribir frases y letras aisladas o realizaban lecturas silábicas o vacilantes, los niños instruidos con el método de Klauwell escribían a los tres meses diferentes sustantivos. La única explicación que se podría dar a este fenómeno era que al escribir el niño un sustantivo o cualquiera de las palabras normales conocidas y de reproducir éstas sin verlas, el niño pensaba en algo que podía representarse, mientras que en la escritura de letras aisladas o de sílabas no podía imaginarse nada, lo cual en aquella época era bastante para dejar satisfecho al maestro de instrucción elemental.¹⁶

43

Al respecto es menester reproducir el siguiente comentario del profesor Miguel Quezada, autor de numerosas colaboraciones en el periódico *La Enseñanza Objetiva*:

En algunos libros hay poesías que son excelentes; pero si no tratan del objeto que tiene la estampa, no hay entonces conexión alguna con los diferentes ejercicios que precedieron. Dos autores alemanes, presumiendo que los niños no adivinen la lectura a causa de lo ejercitado precedentemente, sino que lean en efecto, ha hecho a un lado esa necesidad. Klauwell no es de la misma opinión y creemos, como él, que debe el alumno comprender el sentido de lo que lee, para que haga progresos positivos en la lectura. De este parecer son también muchos otros profesores alemanes y mexicanos, porque el adivinar de los niños, como se acaba de demostrar, no tiene el origen que aquéllos le atribuyen.

¹⁶ *Ibidem*, p. 84.

Otro ejemplo lo tenemos en la efectividad y el número de alumnos que habían aprendido a leer y escribir con el método de Klauwell. El profesor Miguel Quezada, autor y redactor del periódico *La Enseñanza Objetiva*, hacía notar a los lectores seguidores de la publicación —y especialmente a los maestros— que el método analítico sintético no sólo podía usarse con niños de un talento despejado, como los que acudían por lo general a los institutos y establecimientos particulares, sino que también era aplicable tanto en la enseñanza privada como en la oficial y que, si de aliciente servía, deberían saber que en toda Alemania no se empleaba ya otro sistema. Asimismo, que el método de Adolf Klauwell —cuyas doctrinas pedagógicas ya se habían reproducido, en su mayor parte, por medio de las publicaciones y folletines tanto en la capital mexicana como en la provincia— lo había usado por espacio de veinte años en Alemania, obteniendo siempre magníficos resultados: “[...] de 1 100 niños enseñados por el presente método, en este transcurso de tiempo, sólo 16 no fueron admitidos en la escuela de enseñanza superior, es decir, casi uno por ciento”.¹⁷

44

Una figura notable entre quienes daban seguimiento, aclaraban y ayudaban a los profesores que encontraban dificultades para la ejecución del método klauwelliano fue José Manuel Guillé, creador del método intuitivo de lectoescritura, que recopilaba varios de los principios de fononimia y de los tan socorridos dones de Froebel; fueron estas primicias y postulados los que le sirvieron de base en muchas de sus aportaciones. Mientras tanto, acerca de la pertinencia del método fononímico —inicialmente propuesto por Adolf Klauwell— se siguió especulando en cuanto a su efectividad en el idioma castellano —principalmente por el español hablado en México—, los valores y la cultura en general. En sus inicios, es importante anotar, hubo un *boom* en la lectoescritura; tiempo después fue blanco de numerosas críticas por pedagogos y profesores, según consta en varios artículos publicados en *La enseñanza moderna* y especialmente en el titulado “La instrucción primaria”, de fecha 1 de noviembre de 1897. Así, críticas como las de los maestros Félix Ramos y Duarte fueron determinantes para adaptar el procedimiento alemán, hasta entonces considerado por los expertos como un verdadero cambio en la aprehensión de las letras y el número. El método, según argumentaba Ramos y Duarte, no era el más conveniente en México: “[...] no podemos creer y aceptar que sea el más conveniente en México, porque en el idioma castellano no hay más sonidos simples que *a, e, i, o, u*; los demás son modificaciones; pero si queremos articularlas, dándoles formas y haciéndoles producir

¹⁷ *Ibidem*, p. 86.

impresiones acústicas, resultan articulaciones".¹⁸ Como respuesta, los partidarios de la fononimia de Klauwell insistían y recomendaban a los profesores evitar la parte fonética para lograr un verdadero éxito en la enseñanza de la lectura en el idioma castellano.

A continuación se reproduce un ejemplo de las críticas, instrucciones y recomendaciones para la implementación del método fononímico, publicadas en el artículo "La enseñanza e instrucción primaria", de fecha 1 de noviembre de 1897.

Da lástima cómo los niños pierden en una tarea tan penosa como inútil. Hemos oído en muchas escuelas enseñar así a los niños: Seáca eseáca-casa; de manera que la "c" y la "a" suenan acá y no cá; la "s" y la "a", ása en vez de sá. ¡Qué disparate! ¿Y qué se dirá de los que enseñan a deletrear x a, x e y pronuncian equis a-ja, equis e-je? (sic).

Otros profesores enseñan a leer siguiendo los métodos analítico y sintético de la manera siguiente: pronuncian una oración, hacen que los niños la repitan, y la escriben en el pizarrón; luego pronuncian palabra por palabra, sílaba por sílaba y letra por letra; después vuelven de la letra a la sílaba, a la palabra y a la oración (colaboración anónima).¹⁹

Las ideas propuestas por el método fononímico y sus seguidores, tal como nos lo hace saber el profesor José Arriaga en su colaboración para *La enseñanza moderna*, tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico de varios países; en el caso de México, "[...] aquellos [maestros] que no poseían principios, métodos y sistemas educativos propios adquirieron principalmente los más desarrollados y con mayores resultados, como los alemanes".²⁰

Países como México, que no contaban con un sistema educativo consolidado y basado en firmes principios y fundamentos metodológicos, pedagógicamente hablando, y donde la instrumentación didáctica y de enseñanza en general, obedecía —en muchos de los casos— a prácticas escolares heterogéneas, producto del acontecer socioeducativo de las inequidades y desequilibrios de la época, tomaron por medio de la prensa y la participación directa de los educadores alemanes o indirecta (mediante la enseñanza a través de discípulos o alumnos) los principios y métodos de la pedagogía alemana y lo que en el presente artículo denominamos con el nombre de *proceso de transculturación*.

¹⁸ Félix RAMOS Y DUARTE, *La instrucción primaria*, pp. 12.

¹⁹ s/a, en "La enseñanza e instrucción primaria", p. 57.

²⁰ JOSÉ ARRIAGA CLEMENTE, *La pedagogía moderna*, pp. 91-92.

Estas ideas y métodos constituyeron la base para que nuestro país, como muchos otros de América Latina, creara sus sistemas nacionales de educación, auspiciados en los principios de una educación moralizante, desarrolladora de las facultades y habilidades propias de la edad escolar de los estudiantes, nacionalista y con alto grado del trabajo colaborativo. Como ejemplo de lo anterior podemos citar lo siguiente:

Muchos educadores y hombres ilustrados de la época se quejaban de la falta de carácter del pueblo mexicano, por lo menos en su mayoría, de la falta de acción, de su poco espíritu de empresa, creyéndolo como un asunto de raza. Creían también que no debía atribuirse a la raza el origen de estos males y sí a la educación recibida. Era natural, en 1898 muchos de los establecimientos escolares en México estaban encomendados a cualquier favorecido que poco le preocupaba el adelanto educativo, limitándose a desempeñar el papel de tomador de lecciones. Llegaba a la escuela y preocupándose únicamente por la clase en su cantidad, señalaba una fracción del libro de texto sin ver lo demás. Si el niño daba su lección recitándola como loro de principio al fin, era buen alumno, y si no, la palmeta, la indisciplina y otros muchos elementos de la obediencia daban cuenta de él.²¹

46

De aquí resultó que el niño se acostumbrara a una obediencia pasiva, sin réplica y que cuando llegara a ser adulto fuese obedeciendo por costumbre, de allí también la falta de carácter y la actitud servil de la que hablaban.

La mayor parte de los preceptores se habían preocupado por aclimatar o adecuar –por así decirlo– la pedagogía moderna basada en el método catequístico, que había sido replanteado por las doctrinas de inspiración protestante, sobre todo las procedentes de Alemania y Suiza. Así, en el pueblo más humilde de México se oía hablar de la enseñanza objetiva, del método fononímico, de los dones de Froebel, todo con admirables interpretaciones, pero a los profesores se les obligaba a establecer sus clases por el método objetivo y ¿con qué elementos contaban?, ¿con qué biblioteca para preparar sus clases?, ¿cómo querían las autoridades educativas que los preceptores e instructores de enseñanza elemental atendieran y vigilaran a casi ochenta alumnos que aprendían a merced del simple entendimiento de su instructor?, ¿en qué local se daban las clases, cuando la mayor parte eran salones insuficientes, no sólo para contenerlos, sino para retenerlos mal y en deplorables condiciones higiénicas?, ¿qué pasaba si el

²¹ Pedro SABARTHE SOLÍS, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza moderna*, p. 346.

mismo preceptor no sabía la manera de dar sus clases?, si su imaginación, preocupada por el poco sueldo (30 centavos diarios), no tenía libertad para valorar y reflexionar su propia práctica docente. De aquí, resultó una aplicación mala de un método y técnicas extranjeras buenas. Éstas y más interrogantes condicionaron el panorama de rechazo e inconformidad de los pedagogos mexicanos, que en la mayoría de los casos trataban de hacer notar a las autoridades que, si bien el método y técnicas extranjeras eran buenas, la realidad social y educativa de México, en la última cuarta parte del siglo XIX, no era la idónea y menos aún cometiendo los profesores tantos yerros, preocupados por cuestiones y asuntos políticos y de integración social, más que por la educación innovadora, no experimentada antes.

Los emancipadores de la niñez. Una nueva forma de entender la cultura que influyó en la nueva pedagogía durante los últimos 20 años del porfiriato

En la última cuarta parte del siglo XIX, los cambios sociales y la reconstrucción de un sistema político y social con tintes positivistas cobró un verdadero auge y, como resultado de una reflexión colectiva entre los instructores, surgió la necesidad de emancipar a la niñez mexicana. Sin embargo, entre 1871 a 1890, este propósito no fue privativo de la educación, sino que formó parte de las necesidades identificadas por los grupos de intelectuales, políticos, críticos y aun los mismos grupos liberales de México. Lo anterior se desprende de las colaboraciones firmadas por Celso Acevedo, redactor y colaborador de *La enseñanza objetiva*. En una de ellas nos habla de la necesidad por alcanzar las metas y de los caminos a seguir en la reconstrucción de la República, o sea, del diseño de las cuestiones culturales y científicas. En este sentido, se consideraba a la reconstrucción de la nación como una tarea no exclusiva pero privilegiada de los intelectuales y los grupos de profesores que estaban en contacto con dicha problemática. De igual forma, Acevedo hacía referencia a una “resolución emanada de los tres poderes”, consistente, según se desprende del análisis realizado, en consagrar o encomendar a los grupos de intelectuales y profesores —a los que llama constantemente *la intelectualidad de la nación mexicana*—, un esfuerzo por homogenizar al país y ponerlo a la altura de las grandes naciones del mundo en diversos órdenes: político, la observancia de la Constitución liberal de 1857, la pacificación del país, la reconstrucción del orden social, la inmigración, el sistema

47

de enseñanza, la libertad de asociación y trabajo, y específicamente, en lo que corresponde a este trabajo, en el ejercicio de nuevos métodos pedagógicos que, como se veía anteriormente, no estaban dando los resultados esperados, sobre todo en las zonas rurales o marginadas, y que, además, constituían una unidad junto con las grandes ciudades. La educación, se decía, daría un nuevo orden en la cultura mexicana, el nacionalismo en las letras y aun en la misma educación.

También se dejaron escuchar voces como la del profesor Rodolfo Menéndez, quien en la página editorial del *Boletín pedagógico del Estado de México* expresa la finalidad y el propósito de dicha edición y, entre otras cosas, justifica su razón y total acuerdo con el profesor Acevedo en lograr “emancipar a la niñez mexicana del yugo tradicionalista y arcaico”. Lo anterior debido al progreso de la pedagogía en todos los países, patentizando la necesidad de propagar nuevos principios en el nuestro, a efecto de que los profesores que se encontraban al frente de las escuelas públicas, privadas y de beneficencia tuvieran una guía al emprender sus trabajos emancipadores. La satisfacción de esta necesidad era más urgente, en tanto que la uniformidad de la enseñanza que podría resultar de ella aseguraba en la niñez un positivo adelanto; constituía el medio para hacer desaparecer los procedimientos rutinarios y, además, corregir poco a poco los errores de la práctica que hasta la fecha se habían dado. Dichos errores no eran –a decir del mismo autor– propios de la técnica de enseñanza, sino una verdadera necesidad de principios nacionales y filosóficos del pueblo mexicano, producto de las inequidades, desórdenes políticos y sociales de la época en que se vivía. Por tal razón, el cuerpo de profesores de la capital, obedeciendo dichas exigencias y con el apoyo del gobierno, conformó el cuerpo editorial del *Boletín pedagógico*, con el objetivo de “emprender una reconstrucción del gran edificio social”.²²

En el mismo sentido que la emancipación de la niñez, la instrucción pública constituía el factor más importante y principal para el engrandecimiento de los pueblos de la provincia y había encontrado ésta su mayor desarrollo en la práctica de los nuevos procedimientos de otras naciones europeas, como Bélgica, Alemania, Inglaterra y Holanda, por lo que se hacía ya indispensable una publicación que sirviera de órgano a la Academia Pedagógica de la capital, donde se dieran a conocer sus estudios y su marcha, así como resultados a los profesores foráneos en el interior del país, cuya mayoría se encontraba imposibilitada para acudir por sí mismos

²² Rodolfo MENENDEZ SANDOVAL, *La educación moral y emancipadora*, p. 197.

a la capital. La justificación de lo anterior se encuentra fundamentada en el siguiente fragmento:

Una vez instruidos los profesores en las doctrinas de los pedagogos más eminentes, como Klauwell, Mann, Froebel, Ziller y Reid, se estará en posibilidad de plantear mejor la educación y se fijarán igualmente en la parte física y en la moral e intelecto de los niños, para no reputar como perdido el tiempo que se emplea en el canto coral y en la autogimnasia, sino como el intervalo indispensable para emprender los trabajos intelectuales con mayor fruto en un país carente de filosofía moralizante y emancipadora.²³

Puesto que la pedagogía extranjera había sido adquirida principalmente a través de la difusión de la prensa —y asimismo había sido implementada en cada región y establecimiento educativo del país—, en donde era posible seguía su propio periodo evolutivo, más acusado cuando como el gobierno del Estado de México seguía con mirada paternal la educación de la juventud, pues era preciso que se formaran buenos preceptores, así como madres de familia que constituyan la esperanza de la patria y ciudadanos que la engrandezcan y defiendan. Tal objetivo se alcanzaría, a decir de los expertos, con los modernos sistemas pedagógicos, cuando por medio de la investigación y el raciocinio, se les hubiera hecho adquirir a los involucrados en el proceso docente educativo la experiencia necesaria para la vida social; en una palabra, cuando padres, profesores, autoridades y alumnos comprendieran que el hombre ilustrado y de intachables costumbres, era el único que podía considerarse un miembro útil en la sociedad mexicana.

49

Termina el profesor Rodolfo Menéndez diciendo lo siguiente: Generalizar las ideas de la pedagogía moderna, introducir la metodología de otras naciones que sea necesaria y allanar en lo posible el sendero de la práctica a los que se dedican a la carrera del profesorado para finalmente emancipar a los niños y juventud mexicana, defender sus derechos y llevar la educación a cada rincón del país es el objeto de esta humilde publicación.

De lo anterior podemos hacernos la siguiente pregunta:

²³ *Ibidem*, p. 198.

¿Influyeron los pedagogos alemanes en la tan pretendida emancipación de la niñez mexicana?

Sin duda, los movimientos de difusión de la cultura alemana, promovidos por la *política expansionista y el nacionalismo* posterior a la guerra franco-prusiana (1872), así como el papel de los agentes culturales en las *relaciones interculturales y la imagen de Alemania* a finales de siglo tuvieron una función destacada en el nuevo espíritu de la época que influyó en nuestro país. Pero los profesores y discípulos que enseñaban en México encontraron cobijo a sus ideas y métodos debido a la necesidad de una república en reconstrucción durante las postrimerías del porfiriato no sólo en el ámbito educativo o pedagógico, sino en toda la esfera social y cultural mexicana; por otra parte respecto al nacionalismo y el mismo objetivo expansionista alemanes, sabemos por la voz de varios instructores como la del profesor Juan Zamudio, quien explica y justifica que dicha pretensión consistía en una especie de liberación del yugo tradicional del pueblo mexicano y la opresión de las clases privilegiadas, carentes de voluntad nacional, de una ideología pedagógica en la que la misma educación tomara sus fundamentos y bases de la enseñanza. Su objetivo, parafraseando lo que explica, consistió en hacer entender a los profesores y pedagogos mexicanos que la finalidad del proceso educativo emancipador no era, principalmente, la formación de la mente individual, sino la fijación más elevada y esencialmente igual de la orientación del niño o jóvenes mexicanos, la formación intelectual y espiritual de la personalidad hacia la misma libertad ética, la conciencia cívica y el nacionalismo. Pretendía o mejor dicho propuso —así hace hincapié en las subsiguientes colaboraciones en las que participó— que no veía otra forma de lograrlo si no era por medio de profesores con un verdadero amor a la patria, por medio de aquellos mexicanos encargados de la más noble y humana labor: la educación del pueblo. Así, entre sus propuestas argumentaba que la clave estaba en los pedagogos positivistas mexicanos que, basándose en las grandes obras y sistemas extranjeros, reelaboraran o adaptaran obras justificativas del sistema educativo nacional para que así ayudaran a la nueva integración y sostén de la educación mexicana durante el porfiriato.²⁴

También es de peculiar importancia resaltar que la influencia de estas propuestas dadas por el maestro Zamudio encontraron eco en la prensa de gran tirada, un lugar propicio para su implementación en muchas de las enti-

²⁴ Cfr. Juan ZAMUDIO LÓPEZ, *La emancipación de la infancia y la juventud*, p. 281.

dades de la República mexicana, como León, Toluca, Jalisco, San Luis Potosí y Puebla, donde llegaban publicaciones como *La enseñanza moderna*.

Otro ejemplo de dicha influencia lo fueron, por lo menos en cuanto a lo que el mismo profesor Zamudio comenta, los discursos y la aceptación del *modelo social y humano* de la educación en el individuo, por las autoridades educativas de la capital mexicana y difundido en las *juntas para la mejora de la instrucción elemental*, empezadas a celebrar hacia septiembre de 1896, principio ideológico creado en Alemania por Kerschenteiner.

A manera de conclusión

Evidentemente la evolución de las técnicas, puesta sobre todo al servicio de la producción de bienes materiales, procesos e innovaciones en los ámbitos de la ciencia y la cultura, tuvo a finales del siglo XIX sus consecuencias en el campo pedagógico. En este artículo he mostrado cómo la prensa, a partir de su importante papel de agente de transculturación, constituyó el mecanismo ideal para la transmisión de las ideas, propuestas pedagógicas y métodos de enseñanza implementados en México en la última cuarta parte del siglo XIX (1875-1900).

51

A partir de lo anterior, surgieron principios y modelos pedagógicos innovadores, que en la actualidad son el fundamento metodológico de los sistemas actuales de enseñanza: el paidocentrismo, el método de proyectos, la metacognición como proceso, la educación funcional, y la incorporación en un sentido general de las tecnologías en el aula.

La enseñanza objetiva, como sistema de enseñanza en nuestro país, tuvo su base ideológica en los principios del protestantismo, especialmente en lo que respecta a la difusión de las ideas a través de los denominados "panfletos", la publicación y el derecho de las minorías y todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. En nuestro país el sistema de enseñanza objetivo, también llamado método intuitivo, tuvo que ser readaptado por los profesores mexicanos, quienes pretendían mejorar la transmisión de los contenidos y programas de educación elemental y de instrucción primaria. México necesitaba, en el marco de su situación socioeducativa, nuevas formas en la enseñanza y requería una nueva pedagogía, misma que integrara tanto las necesidades individuales de la niñez mexicana como las de la misma sociedad mexicana del siglo XIX.

La transculturación pedagógica que experimentó nuestro país se circunscribió a la prensa como el principal agente del proceso de influencia

de los principios y métodos alemanes; esto con referencia al análisis heurístico seguido a lo largo de este artículo, en donde la construcción o aporte teórico refiere la necesidad de remarcar la importancia del agente o intermediario de la transculturación; así fue el papel de la prensa, el canal directo que posibilitó de una forma rápida, relativamente hablando, la acogida y difusión de la pedagogía alemana, misma que ya había sido motivo de numerosos ensayos, estudios, análisis y óptimos resultados en países europeos. En sus inicios, la recepción de esta nueva forma o concepción de la enseñanza, sobre todo en lo que respecta al proceso de instrucción de la lectoescritura con las denominadas *Lecciones de cosas*, tuvo cierta renuencia por aquellos profesores que defendían la pedagogía tradicional y los sistemas de antaño; después, conforme se fueron haciendo más notables las críticas a dichos modelos arcaicos e insuficientes a las necesidades de la niñez mexicana, se notó un gran avance en su aceptación, incorporándolos primeramente en la educación privada y después mayoritariamente en la instrucción pública.

52

El renombre internacional e influencia de Froebel radicó en que creó una institución pedagógica para la atención de los niños de 3 a 6 años de edad: el *kindergarten*, que contrastaba con las instituciones preescolares de su tiempo, que sólo vigilaban a los niños o les impartían enseñanza escolar. Froebel se propuso desarrollar las distintas categorías de las facultades infantiles a través del juego, por lo que atendió tanto al modo de percepción del niño como a la necesidad de enseñanza elemental.

A la intención original de Froebel de estimular a los niños de corta edad mediante juegos pedagógicos se unió la idea del *kindergarten* como institución social modelo, en la que se podía advertir cómo se realizaban las actividades lúdicas con los denominados "dones", materiales que también fueron llevados a los centros de educación elemental con el nombre de *museos escolares* y que sin lugar a dudas estuvieron vigentes en México desde 1870.

En general, los aportes de la pedagogía alemana a la pedagogía mexicana decimonónica son muchos, pero, indudablemente, el más importante fue la invaluable tarea de la prensa como elemento de transculturación, ya que tuvo la tarea de difundir de manera ágil y eficaz una metodología de la enseñanza que revolucionó las formas y modelos de enseñanza tradicionalista y que, si bien tuvo que ser readaptada, constituyó una de las muestras más claras de la transculturación pedagógica extranjera: los métodos y sistemas de enseñanza alemanes.

Bibliografía

- ACEVEDO GUTIÉRREZ, Celso, “Los principios de Froebel”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1879 tomos I-IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- ARRIAGA CLEMENTE, José, “La pedagogía moderna”, en *La enseñanza moderna*, México, 1897, tomos I-III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 2002.
- Boletín pedagógico del Estado de México*, Toluca, Estado de México, 1894, tomos I-V (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- CASTILLO SÁNCHEZ, Fernando, “Conversaciones sobre la educación”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1882, tomos II-VI (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- DUGAST, Jacques, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, España, Paidós, 2003.
- GONZÁLEZ RIVERO, Agustín, “Metodología especial” en *Boletín Pedagógico del Estado de México*, México, 1894, tomo I, (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- LABARTHE SOLÍS, Pedro, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza moderna”, en *El eco de ambos mundos*, México, 1871-1872, tomos I-III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- MENÉNDEZ SANDOVAL, Rodolfo, “La educación moral y emancipadora”, en Lázaro PAVÍA PÉREZ, “Los museos tecnológicos”, en *La Enseñanza moderna*, México, 1898, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- PEREGRINA VILLEGAS, Daniel, “La escuela antigua”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1879, tomos I-IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- QUEZADA SEPTIÉN, Miguel, “La enseñanza objetiva”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1882, tomos II y VI (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- , “Leer y escribir”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1885, tomo V (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- RAMOS y DUARTE, Félix, “La instrucción primaria”, en *La enseñanza moderna*, México, 1897, tomo IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

I. Diálogos y trayectorias

S/a., en *La enseñanza e instrucción primaria*, México, 1897, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

ZAMUDIO LÓPEZ, Juan, “La emancipación de la infancia y la juventud”, en *La Enseñanza moderna*, México, 1898, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).