

PEDAGOGÍA E HISTORIA EN ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

Pólux Alfredo García Cerda



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

PEDAGOGÍA E HISTORIA EN ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

Pólux Alfredo García Cerda

Asociación Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México, A. C.



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

ASOCIACIÓN INTERDISCIPLINARIA PARA EL
ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO, A.C.

Mesa Directiva, Periodo 2021-2024:

DR. RODRIGO ANTONIO VEGA Y ORTEGA BAEZ

Presidente

MTRO. ROGELIO ALONSO LAGUNA GARCÍA

Secretario

DR. LUIS ARTURO GARCÍA DÁVALOS

Tesorero

Pedagogía e historia en Enrique Moreno y de los Arcos

Primera edición, marzo de 2023.

ISBN: 978-607-99719-6-0

D.R. © Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C. Avenida Instituto Técnico Industrial número 60, interior 1, Colonia Agricultura, Alcaldía de Miguel Hidalgo, México, Ciudad de México, C.P. 11360.

Diseño editorial y de portada: Alejandra Escamilla

Esta publicación presenta los resultados de investigaciones científicas y contó con dictámenes de expertos externos, de acuerdo con las normas editoriales de la **Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C.**

Esta obra es responsabilidad única y exclusiva de su autor o autores. Las opiniones expresadas por el autor o autores no necesariamente reflejan la postura de la editorial.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Este libro se publica sin fines de lucro. Queda prohibida su venta.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. HACIA UNA HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS MEXICANAS	13
1.1 Notas introductorias al debate histórico de las ideas	19
1.2 Primera triada: tradición-racionalidad-ideal formativo	24
1.3 Segunda triada: heurística, interpretación y estilística	28
1.4 Tercera triada: narración, memoria y perfil de historiador	35
2. PINCELADAS DE LA VIDA DE UN HISTORIADOR DE LA PEDAGOGÍA	45
2.1 Una infancia en la capital mexicana	49
2.2 Del nivel educativo básico a la Escuela Nacional de Maestros.....	52
2.3 Las lecciones historiográficas de sus maestros transterrados	54
2.4 Una revelación de la Pedagogía Universitaria.....	62
2.5 Un académico, un investigador y un administrativo en tiempos aciagos ..	79
3. LÍNEAS-EJE DE UN PENSAMIENTO SITUADO	109
3.1 Teoría pedagógica y la polémica de los “modelos pedagógicos”	118
3.2 Epistemología y la polémica Pedagogía <i>versus</i> Ciencias de la educación ..	124
3.3 Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental)	144
3.4 Orientación educativa	147
3.5 Bibliografía pedagógica	150
3.6 El Disparatario pedagógico.....	155
3.7 Historia de la educación y de la pedagogía	161

4. REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DEL HISTORIADOR DE LA PEDAGOGÍA DESDE EL PENSAMIENTO DE MORENO Y DE LOS ARCOS	169
4.1 Sobre la selección de las fuentes.....	173
4.2 Sobre el método de interpretación histórica.....	178
4.3 Sobre los rasgos narrativos de la historia de vocablos	181
4.4 Al buen historiador, pocas palabras	185
FUENTES CONSULTADAS.....	199

No escribas [historia] con la mirada puesta sólo en el presente, para que te alaben y te honren los contemporáneos; aspira más bien a toda la eternidad y escribe pensando en las generaciones venideras.

*Luciano de Samosata*¹

[María Esther Aguirre Lora:] *Enrique, cuéntame ¿cómo has vivido la historia de la educación en nuestro país?*

[Enrique Moreno y de los Arcos:] Yo creo que los historiadores de la educación se dividen en dos: los pedagogos que hacen historia y los historiadores de la educación como tales; lo que yo he captado es que los historiadores de la educación no entienden el problema pedagógico.²

1 Luciano, *Obras completas III* ["Cómo debe escribirse la historia"], I, 61.

2 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 177. Las cursivas son de la autora.

INTRODUCCIÓN

En torno a la coyuntura planetaria actual, una crisis educativa global se agravó por el desencanto generalizado a la escuela y por el fracaso del Estado-Nación en la formación de personas libres y autónomas. De ella se deriva otra situación problemática que suele pasar desapercibida en la cotidianidad de quienes son afectados por las decisiones educativas del Estado. Hoy más que nunca necesitamos formar profesionales con conciencia pedagógica.

Antes de la profesionalización de la pedagogía en el siglo XX, sus funciones fueron cubiertas por políticos, literatos, filósofos y educadores que conformaban una masa crítica cuya idea de pedagogía apenas tomaba forma. La creación del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, significó un avance en la conformación de una comunidad de especialistas en educación. No obstante, espacios como el Colegio no suelen incidir en el contexto actual, a pesar de que se forman jóvenes para la interlocución, teorización y diseño de propuestas para evitar el abandono escolar, la violencia de género, la marginación, la deficiente formación del magisterio, la desmemoria histórica, etcétera.

Para frenar la formación deficiente de estudiosos de la educación, el pedagogo mexicano Enrique Moreno y de los Arcos (1943-2004) diseñó un plan de reconstrucción disciplinar. En medio de transiciones político-educativas carentes de ideas, este pensamiento

pedagógico tiene el potencial para incitar análisis y críticas de la situación actual. Por ende, a nuestras generaciones universitarias les puede ser benéfico comprender sus ideas pedagógicas, y, en función de ello, debatir problemas educativos contemporáneos.

Su pensamiento se materializó en libros como *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1990), *Hacia una teoría pedagógica* (1999) y *Plan de estudios y Curriculum* (1990). En gran medida, su obra se debió a su participación en la polémica *Pedagogía versus Ciencias de la educación*, un acontecimiento relevante para la consolidación de los estudios pedagógicos recientes. Aunque la mayoría de sus textos son breves y eruditos, su acceso es difícil (casi la mitad de su obra se publicó como difusión cultural en el periódico *unomásuno*).

El presente libro se centrará en analizar y criticar las aportaciones de Moreno y de los Arcos a la historiografía de la educación y de la pedagogía. Asimismo, esperamos que se incentive la búsqueda de respuestas ante su polémica afirmación de que los historiadores de la educación en México no entendían el problema pedagógico. Finalmente, sirvan al lector estas líneas como cálido tributo a quienes acompañaron mis lecturas y desvelos en torno al pedagogo mexicano más importante de los últimos años.

1. HACIA UNA HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS MEXICANAS

De igual forma que una edificación no es meramente un amontonamiento de vigas, ladrillos y cemento, la ciencia no es una simple suma de conocimientos carentes de relación. Ambos son conjuntos complejos regidos por una idea maestra. El proceso de crecimiento en ambos casos no se da por aglomeración sino que, al igual que en los seres vivos, posee una “unidad por la idea”, que equivale a un código genético en el cual se encuentra prefigurado el resultado global.

*Enrique Moreno y de los Arcos*³

Proveniente de civilizaciones originarias, como Mesoamérica, y de la civilización occidental de raíz grecolatina recibida desde la Nueva España, nuestra cultura posee vastas fuentes históricas sobre la educación de generaciones pasadas y las ideas usadas para orientarla. Por desgracia, este legado es ampliamente desconocido y devaluado, pues en la teorización pedagógica y las prácticas educativas se suelen ignorar ideas que explican las actuales crisis. La comunidad pedagógica mexicana debe tener a la mano herramientas y espacios de pensamiento histórico para hacerle frente al pensamiento hegemónico⁴.

3 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15.

4 Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y humanidades. De la academia a la política*, p. 30.

Una postura crítica de ese tipo se forma en el estudio de obras historiográficas cuyas bases teóricas, metodológicas y filosóficas le otorgan el estatuto de escritura del pasado. Teóricamente, tres conceptos delimitan una mirada histórico-educativa: tradición, racionalidad e ideal formativo de humanidad. Metodológicamente, tres procedimientos configuran un modo de comprensión histórica: heurística, interpretación y estilística. Filosóficamente, tres finalidades encauzan un relato histórico: narración, memoria y función social asumida por el historiador. A continuación, especificaremos cada nivel analítico.

En México no existe una sino muchas formas de escribir historias de la educación o la pedagogía. Si una teoría de la historia es clave para la escritura de la historia, una teoría pedagógica sería vital para escribir una historia de la educación y la pedagogía. La unidad discursiva por una idea radicaría en la *teoría de los modelos pedagógicos*:

Parecería existir en la enseñanza profesional y de las actividades prácticas un conflicto entre modelos pedagógicos susceptible de ser rastreado de muy atrás. Dejando de lado un intento de explicación histórica que contemple las necesarias implicaciones sociales y económicas, y prestando atención solamente a la posible validez de la distinción propuesta, podemos afirmar que existe un doble enfoque pedagógico para la enseñanza, que designaremos como los modelos escolar y artesanal de la educación. Podrían encontrarse relaciones del primero con la enseñanza de los sofistas, las escuelas de los retóricos, la universidad napoleónica y nuestras modernas escuelas y facultades. El segundo podría relacionarse con las escuelas de Platón y Aristóteles, los escritos de Cicerón, Séneca y Tácito, la universidad según Humboldt y nuestros institutos de investigación⁵.

5 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 21.

Mientras la validez de dicha teoría ha quedado demostrada en *Hacia una teoría pedagógica* (1990), la tesis presenta tres detalles:

1) Si su teoría se centra en la enseñanza y el aprendizaje de una profesión, no se trata de enfoques pedagógicos sino didácticos, porque lo pedagógico sería pensar cómo se implementaron los modelos escolar y artesanal en torno a la historia de la disciplina.

2) En ella se confunden tanto los planos didáctico y pedagógico, y por un momento, los de historia de la educación e historia de la pedagogía. Sin omitir su relación, Moreno confundió, por ejemplo, la diferencia entre un plan de estudios (con el que se normó la vida en una escuela) y la idea de plan de estudios (que produjo el pensamiento de algún autor). Esa teoría es válida epistemológicamente, pero historiográficamente es imprecisa y debe confrontarse con una explicación histórica que contemple las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales de tal o cual modelo.

3) Su fin no era escribir una historia de la educación y la pedagogía, más bien era defender una postura en la polémica sobre “si era posible aprender algo sin hacerlo realmente”⁶. Sus conceptos de corte filosófico-analítico e historicista deben actualizarse en función de los problemas que han surgido entre el contexto en que se publicó *Hacia una teoría pedagógica* y estos tiempos de pandemia por COVID-19.

De antemano, sostenemos que la historia de la educación y la pedagogía, en sociedades antiguas y modernas, es la historia de la lucha de dos modelos: el taller y la escuela. Ajos y pensadores, maestros del gremio de primeras letras y normalistas, filósofos y rétores, nodrizas y kindergärtneres, tutores y preceptores, investigadores modernos

6 *Ibid.*, p. 9.

y docentes universitarios, todos han disputado la dirección cultural de las generaciones jóvenes, a veces tendiendo a la hibridación de modelos y otras a la imposición de alguno. Ya que no nacieron *ex nihilo*, el taller y la escuela han sido efectivos porque sistematizaron la enseñanza-aprendizaje por imitación (en cuanto al primero) y la ludificación (en relación con el segundo).

Educativamente, el taller se remonta a los inicios de los gremios, donde el maestro posee el saber que faculta a los jóvenes en la realización de un oficio. De la posesión vertical del saber devino una estratificación social, de modo que la enseñanza-aprendizaje de oficios era asunto familiar o esotérico con tal de conservar el secreto del oficio solo entre los iniciados y controlar la competencia. Por siglos, el taller ha brindado herramientas a los jóvenes que se ganan la vida comenzando como aprendices, siguiendo como oficiales y consagrándose como maestros.

Debido al carácter cerrado del taller, se creó la escuela para iniciar en menos tiempo a más jóvenes. Así nació la sistematización de la enseñanza en niveles educativos, la graduación del aprendizaje, la creación de recursos como técnicas didácticas y planes de estudio, la instauración de la escolarización moderna y la fundación de la pedagogía como disciplina. Sin otro fruto más que el aprendizaje mismo, la escuela también creó su propia estratificación social, aunque su matriz sigue centrándose en la relación docente-alumno.

Sin ser perfectos, el taller y la escuela han tenido confrontaciones en torno a las contradicciones, limitaciones y vicios. Pensadores que defendían uno u otro modelo, investigaron cómo perfeccionarlos y publicaron sus ideas en textos que se convirtieron luego en lecturas obligadas para la formación pedagógica, es decir, clásicos como: *Didáctica Magna* o *De Robinson a Odiseo*. No obstante, aún desconocemos qué ideas ha aportado México a la teoría de los modelos didácticos.

Siguiendo la premisa de esta teoría podemos identificar tres tipos históricos de pedagogos: 1) los pedagogos antiguos, limitados en

sentido práctico a la formación moral (desde los *telpochtlatoque* a las pedagogas novohispanas, junto con otros ayos, ayas y nodrizas⁷); 2) los pensadores de la educación, identificados como filósofos, políticos, literatos, etcétera, que acuñaron nociones para explicar su realidad educativa y las publicaron en textos clásicos⁸; 3) pedagogos en sentido estricto, formados desde los primeros tratados pedagógicos hasta la consolidación profesional y la conformación de un campo laboral propio.⁹ Su presencia da cuenta de la historicidad de las ideas pedagógicas en su transición de oficio a profesión, a través de la teoría antedicha. Esta teoría es piedra de toque para la escritura de nuestra historia, pues apela a una mirada distinta a las de historiadores, antropólogos, sociólogos y profesionales sin formación pedagógica, pero cuyos saberes son fundamentales para comprender los giros narrativista y memorialista.

Desde los años ´70 hasta [...] los ´80 lo que ha estado en el foco de la controversia es el redescubrimiento de la naturaleza ineludiblemente narrativa del discurso histórico. Aquí convergen [...] `el giro lingüístico´ en la teoría de la historia, con algunos rasgos de la concepción `posmoderna´ (´el fin de los grandes metarrelatos según Jean-François Lyotard´) y tendencias del llamado posestructuralismo [...] que paradójicamente vuelve a colocar a la historiografía en la cercanía del arte o, en sus versiones extremas, directamente como género literario (tal es el caso de Hayden White). Un lugar incómodo si se tienen en cuenta las pretensiones de verdad y científicidad que carac-

7 Esta figura prevaleció aún en el siglo xx. Fue objeto de reflexión en los Cursos de Verano para kindergarten impartidos por Estefanía Castañeda en 1934, asimismo, podemos encontrar su presencia en novelas como la nana de Rosario Castellanos en su libro *Balún Canán*.

8 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, p. 9.

9 Enrique Moreno, *Principios de pedagogía sistemática*, p. 112.

terizaban a la historia desde su instauración como campo del saber acerca del pasado y que [...] ya le había asignado Aristóteles. / Por último, puede hablarse hoy de un 'giro memoria-lista' en la teoría histórica, a juzgar por el auge de la discusión acerca del *testimonio*, y las modalidades de la *memoria* (colectiva, social, histórica), sus dimensiones (política y ética), las ceremonias institucionales del recuerdo (museos, monumentos, etc.) y el papel de la memoria como factor constitutivo de las identidades nacionales. El debate va más allá en este caso del ámbito puramente académico y forma parte de una práctica cultural que interviene en la esfera pública y abarca diversos discursos, desde los medios de comunicación, el cine, la literatura y múltiples disciplinas.¹⁰

Por su compromiso de resguardar la valiosa tradición clásica y actualizarse en torno a las ciencias sociales, la mirada debe mediar entre ambas adoptando la interdisciplina como forma plural de pensamiento en las ciencias y humanidades del siglo XXI. Para aprender a pensar históricamente los problemas educativos actuales, indicaremos una forma de estudiar ideas pedagógicas desde las circunstancias que han condicionado el estatus epistémico de una comunidad profesional. Así, nuestras historias de la educación y la pedagogía pertenecen a la historia de una conciencia sobre los problemas educativos planetarios y el objeto de esta conciencia sería situar el tipo de modelo que hemos de adoptar o desechar para formarnos auténticamente humanos. Si la presencia de los modelos didácticos ha influido en las interpretaciones de nuestra realidad histórico-educativa y pedagógica,

10 Cfr. Daniel Bauer, "La reflexión filosófica en torno al significado del pasado y el proceso de configuración de sus principales temas y problemas", en Daniel Bauer, ed., *La historia desde la teoría. Volumen 1. Una guía de campo por el pensamiento filosófico acerca del sentido de la historia y del conocimiento del pasado*, pp. 35-36.

habrá que tener a la mano herramientas adecuadas para entender y transformar nuestro presente.

1.1 Notas introductorias al debate histórico de las ideas

Toda crítica dirigida a la historia de las ideas contribuye a mejorar la configuración de un enfoque historiográfico casi desconocido en la pedagogía de la UNAM donde predominan, más bien, la historia social de la educación y la genealogía de las prácticas educativas como líneas fuertes de investigación. En primer lugar, algunos referentes de la genealogía de las prácticas educativas —Reinhart Koselleck,¹¹ Santiago Castro-Gómez¹² y Elías José Palti¹³—, han hecho potentes señalamientos al esencialismo cultivado en Inglaterra (desde la Escuela de Arthur Lovejoy), el historicismo latinoamericano (principalmente hacia José Gaos y Leopoldo Zea) y los estudios subalternos (en la perspectiva literario-social de Roberto Schwarz). En segundo lugar, autores como Horacio Cerutti, Mario Magallón y Adriana Arpini han defendido la construcción latinoamericana del campo en textos como *Historia de las ideas, ¿disciplina fenecida?* (2003) y *Tramas e itinerarios: Entre filosofía práctica e historia de las ideas de nuestra América* (2020).

Contrario a quienes han propuesto una superación de la historia de las ideas (por ejemplo, al pensamiento gaosiano¹⁴), Arpini y Fer-

11 Reinhart Koselleck [Luis Fernández Torres, trad. y notas], “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al *Diccionario* histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana”, *Revista Anthropol. Huellas del conocimiento*, pp. 92-105.

12 Santiago Castro-Gómez, *Crítica de la razón latinoamericana*, p. 246.

13 Elías José Palti, *¿Las ideas fuera d lugar? Estudios y debates en torno a la historia político-intelectual latinoamericana*, pp. 9-16.

14 Luis Arturo Rojo, “De la historia de las ideas a la Historia conceptual: Hacia una hermenéutica Historiográfica Posgaosiana”, *Nómadas*, pp. 112-124.

nández han sostenido hasta ahora que: “La Historia de las ideas representa, desde sus primeras formulaciones, el esfuerzo más seguro para afirmar la autenticidad y originalidad de la filosofía de nuestros países y, en general, de la filosofía latinoamericana”.¹⁵ La actualización de este planteamiento puede tener una recepción prolija en la historia de la educación y de la pedagogía ante problemas contemporáneos como la dependencia cultural, el menosprecio del pensamiento propio y la invisibilización de sujetos históricos dentro de ciertas narrativas canónicas.

Cada historiador de las ideas mencionado sostiene que éstas no pertenecen exclusivamente a una tradición historiográfica, que no se han comprendido del mismo modo en los últimos siglos y que tampoco se puede entender una sola forma de historicidad discursiva en todas las disciplinas científicas y humanísticas. En este libro no compartimos la noción de quienes proponen ver a la historia de las Ideas como un estudio de concepciones meramente abstractas ni de ideologías inconexas con su realidad, convirtiéndose en saberes circunscritos a fronteras conceptuales endebles. Las ideas no pueden comprenderse si se les concibe como productos de autoridades interesadas en politizar la universalidad, el clasismo y el academicismo de saberes científicos frente a otras manifestaciones históricas como las mentalidades, las prácticas y la vida cotidiana.¹⁶

En otro momento hemos propuesto una defensa de la historia de las ideas problematizando su naturaleza interdisciplinaria.¹⁷

15 Estela Fernández y Adriana Arpini, “Actualidad de Gaos para nuestra historia de las ideas”, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, p. 57.

16 Cfr. Mario Magallón, *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*, pp. 182-196.

17 Mi texto “La Historia de las Ideas Pedagógicas como diálogo de saberes” se encuentra en prensa y forma parte del libro *La historia en diálogo. Historia en interdisciplina* (2022) coordinado por Anabell Romo González, Elena Anzures Medina y Rogelio Laguna García.

Todo parte de la siguiente hipótesis: si Michel Foucault (uno de los referentes usados para criticar la historización de ideas desde la genealogía de prácticas educativas) afirmó que aquella disciplina carecía de objeto de estudio y sentido, algunos genealogistas latinoamericanos de prácticas educativas formados en la línea foucaultiana asumieron lo mismo y lo aplicaron a la Pedagogía. Tal es el caso de María Esther Aguirre Lora, quien afirma que la historia de las ideas pedagógicas se debía superar por su base historicista¹⁸ y porque pertenece aún al monismo metodológico propio del positivismo del siglo XIX.

Tanto la historia de las ideas como la genealogía de las prácticas educativas reconocen a Francisco Larroyo (neokantiano, historicista e historiador de las ideas) como uno de los fundadores de la historia de la educación en México y una figura central para el Colegio de Pedagogía (UNAM). Aguirre sostiene que se instituyó una historia historicista de la educación útil para la fundación del Colegio pero que decayó en la segunda mitad del siglo XX, cuando sus discípulos no

18 Aunque entendemos su rechazo al historicismo de los discípulos larroyistas, no compartimos el concepto de historicismo de Aguirre porque niega su relevancia social en la configuración del pensamiento latinoamericano: “El historicismo en su vertiente mexicana está teñido de vitalismo y existencialismo. Es posible afirmar que el historicismo es diltheyano u orteguiano, por lo cual no se dio en estas latitudes un historicismo como el que se desarrolló en Alemania a lo largo del siglo XIX. [...] Lo que aquí tuvo repercusiones de trascendencia fue un historicismo renovado, vitalizado o existencializado [...] El historicismo es, en consecuencia, un conjunto de historicismos que se desarrollaron en la primera mitad del siglo XIX y en el tránsito de ese siglo al XX”. Álvaro Matute, *El historicismo en México. Antología*, pp. 10 y 15. Luego, por historicismo se puede entender como un paradigma donde lo histórico (y no lo natural) define al ser humano, no existe una realidad sino realidades únicas, diferenciadas según los rasgos socio-culturales de su época y cuyo conocimiento no se basa en leyes con validez universal sino interpretaciones basadas en el método del comprender.

hicieron aportaciones teóricas, metodológicas o filosóficas al campo y asumieron, más bien, ciertos provincianismos académicos.¹⁹

En primer lugar, Aguirre describió a esas historias historicistas como miradas “orientadas por una vocación de eternidad y homogeneidad que ubica más allá del tiempo y del hombre, con vocación de eternidad y que, concedora de la esencia de la naturaleza humana, sabe de antemano los más sutiles desenlaces”.²⁰ En el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, organizado en 2016 por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), ella detalló el tipo de historia historicista que vivió cuando ingresó a unas de las primeras generaciones de pedagogía:

La historia de la educación nunca me gustó. Me aburría un montón leer esas páginas de libros gordos de Francisco Larroyo, con fechas y datos que no me decían nada, pero tenía que pasar las materias. ¡Ni modo! Pasando el tiempo pienso que no entendimos a Larroyo, porque él desde la perspectiva de la escuela neokantiana estaba planteando las unidades culturales para analizar instituciones educativas, políticas educativas, etc. En ese momento era un aburrimiento. Teníamos un maestro, incluso, que nos daba clases a las tres de la tarde, que llegaba con el mamotreto de la *Historia General* todo desarticulado en folletitos y se ponía a leer. ¡Resultaba espantoso!²¹

Antes de conocer la historia social cultivada por su maestro Antonio Santoni Rugiu (y que sería la clave para postular la genealogía

19 María Esther Aguirre, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, p. 49.

20 *Ibid.*, p. 48.

21 “3er Panel Magno METODOLOGÍAS EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ugp3yRmfpaQ> (22/07/2022).

de prácticas educativas como su línea de investigación), las historias historicistas en complicidad con las historias positivistas (objetivistas y lineales) fomentaron relatos negadores de la vida pretérita, de su riqueza cultural y contradicciones sociales. En el evento donde Aguirre afirmó lo anterior no indicó el nombre de aquel historicista que enseñó acriticamente la *Historia General de la Pedagogía* de Larroyo, pero es muy probable que haya sido José Manuel Villalpando Nava,²² el discípulo más fiel del neokantiano y cuya obra historiográfica encaja en la descripción de aquella historia historicista. Si Larroyo se veía a como historiador de las ideas,²³ y Villalpando fue un larroyista que siguió a pie juntillas su método, se deduce que éste es, por extensión, otro historiador de las ideas.

En la historiografía de la educación predomina la diversidad de tradiciones y perspectivas, pues su desarrollo histórico no ha surgido en una sola institución ni es exclusiva de algún centro educativo o instituto de investigación. Las historias sociales y culturales de la educación, la historia de la vida cotidiana, la antropología histórico-educativa, la historia de las ideas y más miradas no tienen un origen común, como tampoco se reducen a un solo exponente. Por ello, una de las funciones de la historiografía es mostrar cómo los historiadores seleccionaron e interpretaron sus fuentes para ofrecer relatos significativos sobre algunos sucesos del pasado.

En primer lugar, el cultivo de una mirada histórico-educativa o pedagógica se facilita cuando se comprende históricamente su marcha. En segundo lugar, esta operación historiográfica orienta también la reflexión de juicios emitidos por un historiador en torno a cierta perspectiva, ya sea para refutarla, confirmarla o actualizarla. En tercer lugar, no pretendemos defender la historia historicista de Villalpando (porque ella es efectivamente esencialista y, aunque

22 Cfr. AAVV, *Anuario de pedagogía*, Año I. 1962, p. 248.

23 Francisco Larroyo, *La filosofía iberoamericana*, p. 258.

no lo haya mencionado Aguirre, también es producto de plagio²⁴), pero nos preguntamos si toda la historia de las ideas en torno a la educación debe ser juzgada como portadora de una vocación de eternidad.

Ante ello, nuestra hipótesis se sostiene, pues la emisión de juicios como el de Aguirre contra las historias historicistas pudo haber fomentado el destierro o menosprecio de la historia de las ideas pedagógicas, dando por hecho que se trataba de una mirada esencialista, obsoleta y carente de intencionalidad para comprender interdisciplinariamente la función social de la educación. Cuando las juventudes pedagógicas interesadas en la historia de las ideas entran hoy en contacto con otras miradas de este campo deben cuestionarse primero qué entiende tal autor por idea e historia de las ideas. En nuestro caso, presentamos una propuesta historiográfica actualizada basada en triadas.

1.2 Primera triada: tradición-racionalidad-ideal formativo

Toda interpretación procede de una tradición, es decir, de una matriz de teorías, paradigmas e ideas, es un marco configurador de los saberes de una disciplina. En pedagogía hay pluralidad de tradiciones en las que se forman miembros de una comunidad epistémica según una memoria histórica de su profesión. Por su capacidad heurística, las tradiciones pedagógicas que han dado herramientas ontológicas y conceptuales para resolver problemas empíricos, se pueden dividir en tres: a) *clásica* o defensora de saberes fundacionales; b) *científico-educativa* o reemplazante de dichos saberes por planteamientos basados en

24 Cfr. Los capítulos 1 y 2 de las obras *Historia General de la Pedagogía* de Larroyo y la *Historia de la educación y de la pedagogía* de Villalpando, donde el segundo omite citar múltiples fragmentos del primero.

el principio de no-especificidad, y; c) *científico-social* o dialogante para atender críticamente problemas contemporáneos.

Tras la emergencia y interrupción de los giros narrativista y memorialista, una mirada mediadora entre lo clásico y lo reciente evita repetir argumentos sostenidos en años pasados (como si no se hubiese pensado nada de una época a otra) y, además, debe asimilar el legado de tradiciones pedagógicas constitutivas.²⁵ Pero toda tradición sigue sus reglas para construir saberes, pues sin ellas lo producido carece de rigor y confundiría ideas (*episteme*) con opiniones (*doxa*). Si de mediación se trata, una racionalidad analógica puede ser clave.

Las tres tradiciones antedichas suelen interpretarse actualmente en términos de unívoca tecnociencia y equívoca posverdad, es decir, entre la imposición del pensamiento hegemónico y la fragmentación del pensamiento posmoderno.²⁶ Para evitar reduccionismos y falsos dilemas, es preciso una racionalidad codificadora de la realidad que busque términos medios dinámicos para apreciar las raíces en un doble mestizaje: 1) educativamente, somos producto de los modelos didácticos y, 2) formativamente, México es epicentro de ideales de ser humano, sean mesoamericanos u occidentales. Este doble mestizaje —expresado en ideas y metáforas— se ha pensado desde los *buehuetlatolli* hasta los primeros tratados pedagógicos.

Un texto de índole pedagógica es aquel donde se reflexiona sobre la doble conciencia de humanizarse, entre un ideal formativo inalcanzable y una animalidad que debe superarse: ello “nos impele a una constante lucha por acercarnos a la imagen querida. La educación, o es una preparación para esta lucha permanente o no es nada”.²⁷ Las ideas pedagógicas son expresiones condensadas del pensamiento por

25 Alicia de Alba y Carlos Hoyos Medina, coords., *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*, p. 114.

26 Mauricio Beuchot, *Racionalidad analógica en la filosofía mexicana*, p. 5.

27 Santiago Hernández, *Teoría general de la educación y la enseñanza*, p. 29.

medio de las cuales se propone responder a problemas sociales que impiden alcanzar esa doble conciencia. La codificación escrita, oral o significativa de ideas que han conservado y actualizado preguntas, experiencias, hallazgos, intereses y formas memorables de mirar el mundo del pasado tuvo lugar en textos clásicos donde se reflexionó la ruta hacia el taller o la escuela.

Entendiéndolo como campo metodológico, un texto clásico es un objeto de pensamiento cuyo potencial sémico se activa cuando generaciones lectoras de un autor lo interpreten reiterada y abiertamente hasta convertirlo en ícono de su tradición y símbolo de su identidad profesional. La relectura de un clásico ejercita la intuición y la crítica del mundo, ya que relega el presente a realidad histórica, sin prescindir de los sucesos contemporáneos.²⁸ Sin desplomarse en el exclusivismo ni en el marginalismo, los textos clásicos latinoamericanos estimulan la erudita comprensión de la realidad y ayudan a retraer la deshistorización de una disciplina como pedagogía.²⁹

El estudio de textos clásicos exige tres condiciones: acceso directo a las fuentes, espacios adecuados para estudiarlos y formación teórico-metodológica adecuada. Vista como un complejo y rico diálogo de lectores y autores, la tradición clásica es un campo estético de interpretación donde se actualiza el pasado pintándolo de presente.³⁰ . Nos interesa mostrar cómo un pedagogo contemporáneo releyó clásicos porque eso nos indicaría cómo estimuló su quehacer historiográfico hacia la edición, traducción y recuperación de ese tipo de textos.

28 Ítalo Calvino, *¿Por qué leer a los clásicos?*, pp. 11-13; Jorge Luis Borges, *Obras completas. 1923-1972*, p. 772.

29 Cfr. Grínor Rojo, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. Vol. I. El siglo XIX*, pp. 7-10.

30 Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 28.

Sin ideas no habría disciplinas y sin la palabra hablada, escrita y actuada ninguna educación se haría realidad, pero el significado de ideas y vocablos no son eternos. Estos se sedimentan con el paso de los años, porque generaciones lectoras de textos pedagógicos desconocen las condiciones en que fueron creados y los problemas que abordaron. Para evitar todo tipo de sesgos de interpretación, toda idea pedagógica debe codificarse historiográficamente con un vocabulario adaptado a nuestros objetos de estudio.³¹

Historiadores con o sin formación pedagógica pueden compartir vocablos en común, pero existen otros (como plan de estudios, didáctica y formación) que tienen más kilometraje en pedagogía. Además, en esta disciplina se ha avanzado en la diferenciación de figuras cuya función es enseñar (docente), educar (educador) y pensar la educación (pedagogo). La distinción es importante porque se contactan tradiciones distintas entre sí y la claridad conceptual evita usos indiscriminados de palabras como: “sistema pedagógico”, “modelo pedagógico” o “acción pedagógica”; el primero se refiere a sistema educativo, el segundo a modelo didáctico y el tercero a acción docente.

Sin concebirlo perfecto o acabado, nuestro vocabulario facilita el estudio de textos pedagógicos y la interpretación sutil del fenómeno educativo usando vocablos con una historia propia en una disciplina.³² Al igual que la historia (como disciplina), la pedagogía recibe su vocabulario con significados gastados por su uso, pero servirá para dar mantenimiento al saber del mismo modo que un edificio resiste al ambiente por el plan y los materiales durables con que se haga. Así, el uso de este vocabulario ha de ser analógico para interpretar fuentes.

31 Cfr. Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, p. 152.

32 Cfr. María Guadalupe García Casanova, “¿Para que la historia de la educación y de la pedagogía?”, en Clara Carpy Navarro, coord., *Miradas Históricas de la Educación y la Pedagogía*, p. 49.

1.3 Segunda triada: heurística, interpretación y estilística

Las ideas pedagógicas se comprenden cuando se valoran históricamente³³ y un estudio de su escritura histórica da cuenta de la construcción de una conciencia profesional plural en el tiempo. Según el manifiesto historiográfico³⁴ en el siglo XXI coexisten tres formas de hacer historiografía (a. Por autores, b. Por paradigmas y, c. Por tendencias), pero quienes nos sumamos al espíritu del manifiesto compartimos la necesidad de asimilar tendencias, siempre y cuando se actualicen referentes teóricos, metodológicos y filosóficos clásicos.

Para comprender las ideas de una obra hemos de distinguir tres niveles analíticos: a) el *pasado* como temporalidad constitutiva del presente, b) la *historia* como saber de aquella temporalidad, c) la *historiografía* como estudio de las formas en que se ha registrado tal saber. Aquí tenemos un ejemplo: los planes de estudio diseñados en el pasado son vestigios de una práctica –la sistematización didáctica de contenidos culturales– (nivel a). Para comprender el sentido de esa práctica, un historiador selecciona y estudia vestigios para identificar ideas y producir un saber (nivel b). Pero cuando se analiza el marco teórico, metodológico y filosófico usado por quienes estudiaron dichos vestigios se construye un saber sobre ese saber (nivel c).³⁵

La historia de las ideas pedagógicas sigue una problematización inicial: 1) identificar problemas actuales tomando postura desde un diálogo de tradiciones y adoptando herramientas interdisciplinarias, 2) actualizar categorías y conceptos en función de los problemas identificados, y 3) afirmar lo pensado como objeto pedagógico la-

33 Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, p. 53.

34 Carlos Barros, *et al.*, “Historia a debate. Manifiesto historiográfico”, *Revista d’Historia Medieval*, pp. 331-384.

35 *Cfr.* Polux García Cerda, “El laberíntico mundo de la Historia general de la educación. Una introducción”, *Correo del maestro*, pp. 39-48.

tinoamericano.³⁶ En torno a ello surgen tres preguntas: ¿qué ideas permiten atender problemas actuales?, ¿cómo interpretarlas históricamente? y ¿para qué cultivar una mirada propia?

Una interpretación situada ha de confrontar al pensamiento único, a la prepotencia varonil, a la ineptitud profesional y la presunción de saber. El adoctrinamiento, la domesticación, la charlatanería y la pedantería son facetas de una dependencia cultural generadora de problemas y crisis. Una perspectiva de ese tipo parte de sus propias condiciones de producción.

La historia [...] hace explícito sus aconteceres a través del análisis y la crítica de la interpretación de lo sucedido en un tiempo y espacio; es conjunto o serie de expresiones narrativas que tienen gran carga de creación y recreación de los sucesos históricos, los que son irrepetibles, lo que obliga a una construcción de sentido y significación, y requiere o implica verosimilitud y coherencia en los discursos y argumentos explicativos sobre la historia y la historiografía.³⁷

Una investigación histórica de ideas pasa por tres fases interconectadas³⁸: 1) *selección* de fuentes, en la cual se descubren o inventan

36 Cfr. Rafael Moreno Montes de Oca, “Introducción”, en Horacio Cerutti, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas)*, p. 13.

37 Mario Magallón, *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*, p. 75.

38 Cfr. Álvaro Matute, *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*, p. 31. Hemos modificado su propuesta de Investigación-Hermenéutica-Estilística a Heurística-Interpretación-Estilística por dos razones: a) el término *Investigación* es ambiguo y Matute lo entiende como hallar o inventar vestigios; si las fuentes son vestigios y éstos se hallan o inventan (en griego “euriskein”), por ende, es mejor llamar a este momento Heurística; b) Preferimos llamar Interpretación en lugar de *Hermenéutica*, porque la segunda remite a la disciplina de interpretación de texto y el término Interpretación remite sólo la captación del sentido de un

los documentos producidos desde cierta erudición; 2) *interpretación*, donde se capta la intención comunicativa de los textos mediando entre sus circunstancias de producción, las miradas disciplinares que los han estudiado y los diferentes planos ideológicos en que se insertan; 3) *síntesis*, que da lugar a la narración los hallazgos desde una trama articulada con categorías autóctonas y conectivas.³⁹

Una idea se puede interpretar captando el *tipo histórico* que la pensó y la *concepción de mundo* en que surgió.⁴⁰ Por parentesco metodológico,⁴¹ actualizamos este principio historicista a través de la textualización, es decir, la interpretación de la trayectoria vital, el pensamiento según tópicos-problema y la idea de historia en Moreno como si fuesen textos. Siendo de tres tipos: escrito, oral y acción significativa. El texto es un discurso fijado por la escritura que tiene sentido y referencia, “sentido, en cuanto susceptible de ser entendido o comprendido por el que lo lee o lo ve o lo escucha; referencia, en cuanto apunta a un mundo, sea real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo”.⁴²

En el capítulo dos se textualizó la trayectoria vital de Moreno triangulando información de: 1) *Curriculum vitae*, 2) su archivo laboral personal y, 3) testimonios suyos. El primero es un documento

texto, es decir, a una acción y no como tal a la disciplina. En el caso de Estilística, coincidimos con la significación de Matute.

39 Adriana Arpini, “El Historicismo. Una alternativa metodológica para la historia de las ideas latinoamericanas” pp. 42-43, en Adriana Arpini, comp., *Otros discursos. Estudios de historia de las ideas latinoamericanas*.

40 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, pp. 9-13.

41 Situado entre la Historia de las Ideas Pedagógicas y la Hermenéutica, el método que usaremos consiste en un diálogo teórico-metodológico-filosófico desde autores como Luzuriaga, Magallón, Beuchot e Hierro. Por su inclinación teleológica, busca captar el sentido de ideas desde la interpretación y su dominio es la intencionalidad. *Cfr.* Nicanor Ursúa, *et al.*, *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*, pp. 67 y 220.

42 Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, pp. 34 y 45.

de ochenta y siete páginas que data del año de su deceso (2004)⁴³ y reveló información sobre su formación académica, experiencia profesional y difusión cultural. El segundo corresponde a la carpeta “MOAE431115 - MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE”, con número de expediente 37397 en Dirección General de Personal (UNAM). Integrada por más de ciento cincuenta páginas no numeradas, ordenadas cronológicamente, contiene documentos de valor administrativo como un acta de nacimiento, títulos de licenciatura y maestría, y talones de pago. El tercero está disperso en los escritos de Moreno, en una entrevista realizada por la Dra. María Esther Aguirre Lora y en testimonios de homenaje publicados en el no. 25 de la revista *Paedagogium*. Los sucesos relatados proporcionaron datos adicionales para la triangulación.

Aunque la reconstrucción pormenorizada de la *viobra*⁴⁴ de Enrique Moreno no es el objetivo de este libro, se destacarán las líneas generales de un breve relato biográfico. En primera instancia, la biografía es como un microscopio del pasado educativo y pedagógico pues “nos permite ver el detalle y a la vez con un proyector pues expande la multiforme realidad”.⁴⁵ Siguiendo esta línea, añadimos que la reconstrucción biográfica parte del supuesto de que todo pensamiento se formó por una trayectoria de vida y cuyos sentidos se vivificaron a lo largo de etapas o momentos no lineales. A veces se suele afirmar desde la biografía intelectual que las ideas son formalizaciones de la

43 Agradecemos a la Dra. María Guadalupe García Casanova por habernos proporcionado este documento.

44 Cfr. Françoise Dossé, *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*, pp. 53-69. Sin duda, la redacción de una biografía intelectual de Enrique Moreno y de los Arcos se podría efectuar desde las reflexiones de Dossé y otras aportaciones de la historia social, como ficcionalidad, sistemas de correspondencia, tareas de subjetivación y el empleo de mentalidades.

45 Cfr. Mílada Bazant, “Retos para escribir una biografía”, *Secuencia*, p. 57.

realidad pensada por una personalidad en cuestión,⁴⁶ pero desde la historia de las ideas entendemos la biografía como un tipo historiográfico que procede captando el devenir colectivo de las ideas.

Uno de los obstáculos comunes en la biografía es la descripción de rasgos personales. Existe siempre la tentación narrativa de dar a conocer virtudes y ocultar vicios, porque toda elección biográfica conlleva inconscientemente una identificación del biógrafo con el biografado. En todo caso, no ofreceremos un relato canonizador ni exaltaremos maniqueamente una personalidad pedagógica para hacerlo pasar por un arquetipo sobrehumano ejemplar o excepcional. En lugar de ello, como historiador de las ideas pedagógicas deseamos asumir un estilo reflexivo de biógrafo:

Un biógrafo suele tener [...] el ánimo más ágil y vivaz que el historiador de los grandes dramas colectivos y de los mínimos y agigantados eruditos; su trazo refleja un perfil de la vida menos deformado por las abstracciones conceptuales; y, sobre todo, ha preferido prescindir de todo armazón erudito y mantener su relato dentro del clima peculiar que procura evocar, sin trasladar al lector a cada instante al áspero terreno de sus búsquedas.⁴⁷

La concreción de dicho estilo sigue dos coordenadas metodológicas: primero, una intuición de la comunidad en la que una figura histórica vivió y, segundo, una valoración de su aportación a la construcción de la humanidad donde se formó. En el esbozo biográfico

46 Cfr. Alexis Arguello Ibarra, “Conceptos entre tramas de existencia. Rutas teóricas y travesías metodológicas en torno a la biografía intelectual”, p. 26, en María Esther Aguirre Lora, coord., *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*.

47 José Luis Romero, *Sobre la biografía y la historia*, p. 16.

hemos seguido ambas pautas partiendo del mencionado *curriculum vitae* y su interpretación procedió en dos dimensiones, una como referencia cronológica de apoyo y otra como una narrativa complementaria de cualquier información susceptible de ser cotejada en documentos testimoniales: “En esta perspectiva metodológica interpretativa de `segundo orden`, el *curriculum vitae* es retomado como una biografía en la cual su autor construye una narrativa de `primer orden`, que expresa su devenir en el campo educativo y profesional, y con ello se ubica a sí mismo en diferentes tiempos y espacios en una realidad concreta”.⁴⁸

Ya que “el historiador está obligado a investigar absolutamente todas las fuentes que `toca` su sujeto”,⁴⁹ la información de todos los documentos antedichos validamos y autenticamos con el resto de la obra escrita de Moreno hasta integrar tres fuentes con las que reconstruimos una síntesis de vivencias, visiones, intereses y representaciones personales. La articulación de personalidad, roles y hechos seleccionó objetos significativos de la vida de Moreno, tales como ejercer la docencia en ciertas escuelas, impartir ciertos seminarios, fumar una marca de cigarros, leer a Charles Dickens o Carl Jung, escribir sobre sus clásicos, tener cierto humor, tildar a un colega de charlatán, etcétera. Todo eso fue producto de una trayectoria susceptible de comprenderse mejor al distinguir etapas vitales.

Además del acento en la generación a la que perteneció y el mundo que vivió, captamos las huellas de planes de estudios que influyeron en su formación, entendiendo éstos como expresiones didácticas de la organización de contenidos culturales. La generación de su tiempo vivió la polémica Pedagogía-Ciencias de la educación como una coyuntura donde confluyeron sujetos de diversos oríge-

48 Jesús Escamilla y Alberto Rodríguez, *El Método Biográfico en la Investigación Socioeducativa*, p. 27.

49 Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 56.

nes. Para ello, clasificamos a sus actores en tres grupos: pedagogía clásica (identificada por el principio de unidad disciplinar), ciencias de la educación (identificada por el principio de no-especificidad) y pedagogía como ciencia sociocrítica (identificada por un principio de interdisciplinariedad a partir de la Teoría crítica reciente).

En el capítulo tres interpretamos su obra escrita distinguiendo líneas-eje entendidas como respuestas complejas a problemas concretos. Ligado intersubjetivamente a familiares, maestros y colegas, el pensamiento es la coordinación de intereses, visiones y experiencias personales organizadas a través de juicios y razonamientos. Los primeros sirven para distinguir lo verosímil e inverosímil, y los segundos son operaciones argumentativas, basadas en premisas y conclusiones, y expresadas con recursos retóricos. Cuando juicios y razonamientos se combinan surgen ideas y éstas son el principal contenido de la Historia de la Pedagogía.⁵⁰

Con esta óptica, se tipificó el pensamiento desde la totalidad del corpus bibliográfico: 1) *La educación asistemática* (1982), 2) *Principios de pedagogía asistemática* (1993), 3) *Examen de una polémica “en relación al” examen* (1996), 4) *Maestría en orientación educativa. Proyecto de creación* (1996) y 5) *Hacia una teoría pedagógica* (1999). Esta identificación se complementó con textos publicados en revistas como *E+A (Enseñanza más aprendizaje)*, *Paedagogium* y *Omnia*, además de las Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía y el Foro sobre teoría pedagógica en México. Este capítulo y el anterior brindaron un panorama histórico mínimo para interpretar los subsiguientes textos históricos.

En el capítulo cuatro indagamos el quehacer historiográfico de Moreno desde la identificación de principios teóricos (nociones de Teoría de la Historia de la Pedagogía), metodológicos (fuentes, méto-

50 Cfr. Enrique Moreno y de los Arcos, “Presentación”, en Héctor Díaz Zermeno, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, p. 11.

do y estilo narrativo) y filosóficos (sentido ético del discurso). Ya que no existe historia sin heurística,⁵¹ la primera fase es la autenticación del contenido en tanto texto, con el fin de identificar el tipo de vocabulario pedagógico usado, la información valiosa para la contextualización y la correspondencia de los juicios emitidos con el pensamiento del emisor. La segunda fase consiste en una autenticación de lo que físicamente muestra la obra, todo con el fin de conocer la grafía original, verificar la datación editorial y clasificar los objetos con miras a la construcción de archivos. Ambas caras de la crítica se realizan circularmente porque la linealidad interpretativa anula lo significado en los indicios del pasado.⁵²

La estilística basada en la textualización evita la linealidad al distinguir diversas intenciones, metáforas, metonimias, tramas discursivas y lugares comunes. Es así que reconstruimos un *universo discursivo*, un cosmos de signos y significados cuya interpretación cambia en el tiempo tanto como las interpretaciones que otros pensadores hicieron de ellos.⁵³ Toda captación de sentido y referencia en un texto ha de proceder críticamente de una gama de fuentes, es decir, una distinción prudencial de intencionalidades y de un contexto político, económico, social y cultural.

1.4 Tercera triada: narración, memoria y perfil de historiador

Así como de las ideas se traman relatos históricos surgidos de la empatía y el deber de justicia⁵⁴, ante la realidad latinoamericana, Antonio

51 Álvaro Matute, *Heurística e historia*, p. 25.

52 José Gaos, "Notas sobre historiografía", *Historia mexicana*, p. 496.

53 Arturo Roig, *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, p. 108.

54 Cfr. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, p. 120.

Caso pedía que el historiador tuviera intuición de lo universal y reconstrucción de lo individual, es decir, que combinara los genios de Platón y Tucídides.⁵⁵ Desde el siglo pasado, educación y pedagogía mexicanas han estado supeditadas al *robinsonismo*⁵⁶ como arquetipo de desarrollo político, económico, social y cultural norteamericano: la dependencia a la cultura estadounidense se impregnó tanto en nuestra cultura que ha influido en los modelos didácticos. Por ello, se deben narrar nuevas relaciones humanas con el mundo “pero en la historia concreta, donde la crítica desempeña un papel muy destacado al cuestionar los modelos y mostrar los aspectos alienantes y deterministas que constriñen la capacidad creativa de los educandos”.⁵⁷

Para alcanzar cierto ideal, nuestras sociedades han reinventado la educación como función social productora de saberes, símbolos y narrativas que se juegan en la sensibilidad ante las crisis y la necesidad de sacar del olvido a quienes han sido relegados de los discursos históricos hegemónicos. La historicidad del vocablo pedagogía, por ejemplo, simboliza el desafío del historiador de la pedagogía para comprender las huellas, interpretaciones y legados alrededor de un ideal formativo que se defienden con ideas, y recordemos que “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra. No hay proa que taje una nube de ideas”.⁵⁸ Al final, la historicidad de nuestras narrativas no puede captarse sin mediar su sentido entre la *episteme* de los conceptos y la *doxa* de las prácticas, porque toda idea responde siempre a una crisis.⁵⁹

En el entendido de que las narrativas son entramados de ideas culturalmente significativas, su estudio es decisivo para adaptar la

55 Antonio Caso, *Obras completas X. El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores. La filosofía de la cultura y el materialismo histórico*, p. 91.

56 José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, p. 11.

57 Mario Magallón, *Filosofía política de la educación en América Latina*, p. 8.

58 José Martí, *Nuestra América*, p. 5.

59 Mario Magallón, *Filosofía...*, p. 141.

educación (y no sólo la enseñanza) a un concepto dado de vida en México.⁶⁰ Pero más allá de ser abstracciones sin esencia, las ideas son potencias creadoras que nacen de la vida misma, es decir, son producto del pensamiento que cada cultura les asigna con una función para su preservación y transformación social. Al interior de nuestra cultura se han conformado comunidades que comparten una identidad, una historia y un lenguaje, básicamente un *nosotros* relatado –sea impuesto o auténtico–.⁶¹

Un rígido orden católico favoreció la anulación de la libertad de razonar, querer y sentir por sí mismos, adaptando unívocamente un ideal que se aplicó en la Nueva España y México bajo el supuesto de que Europa era el origen, centro y fin de la historia universal. Del adoctrinamiento como *modus operandi* de la educación única fue necesario anular también toda resistencia no-varonil, por lo que innumerables generaciones de mujeres fueron despojadas de su legítimo derecho a participar, discrepar y transformar la cultura.⁶² Sumándose al adoctrinamiento y la domesticación, el Estado mexicano apostó por formar cuadros profesionales modernizando la escuela e introduciendo la pedagogía moderna: “instruir jugando, educar sin oprimir, [...] ensanche a la inteligencia, vuelo a la fantasía, entusiasmo al espíritu e ideales, afectos dulces e imperecederos al corazón: tal fue la obra noble y grande de los ilustres pedagogos que han iniciado la transformación social”.⁶³

Esta confianza por la profesionalización trajo la formación pedagógica, aunque también produjo dos tipos de personalidades letradas y elitistas que se adueñaron del ambiente intelectual. Unos

60 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 138; Cfr. José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, p. 27.

61 Arturo Roig, *Historia de las ideas...*, p. 6.

62 Graciela Hierro, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, p. 13.

63 Milada Bazant, *Laura Méndez de Cuenca. Su herencia cultural*, p. 182.

eran los deshonestos que se hacían pasar por profesionales de la educación y carecían del “mínimo de los requisitos en materia de conocimientos y habilidades que reclama su especialidad. Esto es, los médicos deben saber medicina, los ingenieros, ingeniería, los filósofos, filosofía, los pedagogos, pedagogía”.⁶⁴ Otros fueron los soberbios que acomplejadamente presumían un saber sobre la educación del que carecían.⁶⁵ En nuestra actual comunidad de especialistas en educación se han filtrado ambos perfiles, dejando un rastro de destrucción de la memoria histórica. Para encarar una crisis disciplinar, el historiador de la pedagogía debe preguntarse qué relación tiene él y su comunidad con su memoria histórica: “muchos pueblos que no supieron guardar su memoria, desaparecieron. Sobre todo, los que no supieron guardar sus símbolos. Porque su memoria se daba principalmente expresada en mitos. Y se perdió. Y se perdieron ellos. Ahora guardamos la historia; pero ella misma está llena de mitos y símbolos. Por eso es necesario usar la hermenéutica para interpretarla”.⁶⁶

Una historia de las ideas indica caminos para defender una memoria histórica plural. Sea individual, colectiva e histórica, funge como una conciencia profesional para avizorar un futuro comunitario unido, que respete diferencias, pero proceda desde una racionalidad analógico-utópica capaz de deliberar sobre espacios educativos populares de acción común. Por si fuera poco, los días pandémicos que encaramos son una expresión fragmentaria de los mares de la posmodernidad. Cuan torre de Babel, ésta sobre-estimula el pensar histórico, ya sea porque “expresa el irrefrenable y profundo impulso histórico, o a la inversa, lo reprime y lo desvía con una eficacia

64 Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al examen”*, p. 58.

65 Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, p. 137.

66 Mauricio Beuchot, *Hermenéutica analógica y filosofía de la historia*, p. 89.

inusitada, esto, según nos inclinemos a uno u otro aspecto de esta ambigüedad⁶⁷.

Ideológicamente distante del pensamiento único y del posmoderno, una memoria histórica plural recupera el sentido de verdad histórica desde su racionalidad analógica, aspirando a la mayor objetividad posible de los conceptos, pero reconociendo la mayor subjetividad posible de sus prácticas. Más allá del dogmatismo, nuestra perspectiva histórica prudencial apela a un saber deliberativo, donde se reconstruyan las condiciones existenciales de las ideas, entre la generalidad de los problemas humanos y la particularidad de sus manifestaciones. Pero esta memoria ha de partir de la observación analítica y la crítica del material empírico, de una lectura de fuentes que equilibre razón e intuición, y de una amplia percepción de información combinada con una agudeza de juicio que requiere penetrar contextos de enunciación.

Planteada la relación entre narración y memoria, el historiador de la pedagogía debe cubrir un perfil frente a la comprensión de una conciencia profesional en el tiempo. No puede obrar a espaldas de la desmemoria histórica, ni ser indiferente a los errores de nuestras autoridades educativas, ni ser apático ante el creciente número de pseudo-profesionales de la educación. Para resistir a las crisis, importa recuperar modelos de escritura histórica crítica.

En el afianzamiento de una reforma educativa, el Estado impone su criterio por medio de un pensamiento hegemónico y desmemoriado. Sus autoridades han propuesto proyectos desde la preterición histórica, creyendo que sus ideas no tienen precedente alguno. Ante ello, hay que desmodelizarse de los discursos históricos producidos por los últimos titulares de la SEP y las comunidades científicas de

67 Mario Magallón, *Pensar esa incómoda posmodernidad*, p. 10.

la educación que colocan a los adoctrinantes, domesticadores, charlatanes y pedantes como sujetos históricos.

Una renovación en la teoría pedagógica, nacida desde nuestras circunstancias, muestra una mirada esperanzadora. Y si teoría pedagógica e historia de la educación se complementan es porque una visión explicativo-comprensiva permite, por un lado, conformar una memoria colectiva para orientar el fenómeno educativo nacional y, por el otro, delinear una filosofía de la historia para una comunidad profesional que evitará desmemoriadas reformas educativas.

Una memoria histórica plural convergería en reinterpretar el taller y la escuela. Ambos, como conjuntos de recursos didácticos que parten de un principio (todo ser humano es educable y capaz de formarse en virtudes) pero concebidos históricamente de múltiples formas. El historiador de la pedagogía deberá captar con sutileza que los modelos didácticos tienden a la hibridación. Incluso podríamos hablar de un tercer modelo que ofrecería a educadores y educandos opciones para encauzar su educación, su formación y su cultura dentro de un mundo que aún es posible construir en planos de equidad, justicia social y movilización crítica.⁶⁸

Los modelos son el problema y la solución para escribir una historia de las ideas pedagógicas, pues su prioridad teórica, metodológica y filosófica es resemantizar los legados, tal vez incomprendidos en su función social y su radical historicidad. Por tal motivo, esta reinterpretación histórica recuerda tanto el peligro de cargar a la escuela de redencionismo de Estado, como el valor de restaurar a la escuela como opción comunitaria al servicio de la vida, de resistencia ante el hostil entorno y de erradicación de la apatía y el abandono

68 Polux García Cerda, “El diálogo como material didáctico. Una aproximación al texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar”, *De raíz diversa*, pp. 49-77.

(problemas denunciados desde hace siglo y medio, pero que se han actualizado en plena pandemia).

Por eso hemos dirigido estas líneas a la rehabilitación de la función social del historiador que en el campo pedagógico actual está prácticamente abandonada, a pesar de que uno de sus fundadores, Francisco Larroyo, fue un historiador de las ideas destacado. Esta rehabilitación no trae categorías del pasado, crea nuevas a consciencia de las que nos preceden, y tampoco inventa procedimientos de anticuario para leer fuentes, sino que se inspira en ellos para interpretar electivamente los mecanismos que encauzan su hambre de respuestas. La historia que está por escribirse no busca idolatrar ni regañar pensadores, porque sus ideas renacen al interrogarnos sobre las causas del despojo, del avasallamiento, del fraude y el enmascaramiento.

Finalmente, una articulación de cada triada nos capacita en la comprensión del pensamiento historiográfico de Enrique Moreno y de los Arcos, figura central en la consolidación de los estudios pedagógicos recientes en México. Derivado de la crisis de la pedagogía, aún se ignora la función social que su vida académica dejó al país. Ante el desconocimiento del pensamiento pedagógico mexicano cuyo nombre fue inmortalizado en el aula 103 de FFYL-UNAM y en la entrega del premio a la mejor tesis de licenciatura en la UNAM,⁶⁹ surge un deber de memoria:

Nuestro oficio consiste en restaurar cada mañana la estatua de la memoria, [...] para ello debemos crear, proteger, afinar y usar con esmero las fuentes, que son instrumento de trabajo y patrimonio social. [...] El historiador moderno, hombre de Academia y de saberes fragmentados, no tiene más recursos que los que le proporciona su entorno ni otras posibilidades

69 Leonardo Frías, “Filosofía y Letras reconoce a sus mejores tesis”, *Gaceta UNAM*, p. 22.

que las que ofrecen sus circunstancias. Aun así puede y debe proponerse desarrollar estrategias para cultivar las fuentes en los terrenos que les son propios: la investigación, la docencia y la difusión.⁷⁰

Para que esta labor no caiga en personas cuya falta de preparación provoque daños severos a la memoria, el historiador de la pedagogía debe aprender mucho de los historiadores de la educación adscritos al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, IPN), entre otros. Tanto la memoria histórico-pedagógica como la memoria histórico-educativa apremian en su restauración. Por ende, a nuestra comunidad pedagógica le corresponde indagar en torno a su memoria con el más riguroso y amoroso cuidado.

A diferencia de los historiadores de la educación, que gozan de cierto prestigio y certeza laboral, para los historiadores de la pedagogía no existen plazas de investigación en ninguna universidad, no hay ofertas de trabajo ni empresas que nos contraten. En México, no hay condiciones materiales de producción intelectual para la historia de la pedagogía y, a pesar de todo, se hace investigación sabiendo que “abandonar el estudio de los que nos preceden [...] es la mejor manera de permanecer en la incomprensión y equivocarse a menudo”.⁷¹ La lógica presentista, eficientista y pragmatista de producción de conocimiento influye para que muchos estudiantes (potenciales historiadores de la educación y/o de la pedagogía) desdeñen los temas históricos, sea por temor a las fuentes primarias, por un mercado

70 Susana Quintanilla, “Restaurar la memoria”, en Alicia Civera, *et al.*, coords., *Debates y desafíos de la historia de la educación*, p. 289.

71 Roberto Moreno y de los Arcos, “Introducción”, en José Ignacio Bartolache, *Mercurio volante*, pp. VI-VII.

laboral frustrante, o bien, por no tener espacios adecuados de formación historiográfica. La resistencia a tales embates apremia y para realizar tan noble tarea, acudimos a uno de sus intérpretes, Enrique Moreno y de los Arcos. En respuesta a ello, una de sus primeras estudiosas afirmó que:

En los ensayos de nuestro autor [hay] un constante señalamiento sobre la relevancia de conocer la procedencia de los términos y conceptos, así como de las prácticas y las teorías. Al respecto, es conocido su lúcido ensayo *Pedagogía y ciencias de la educación*, cuyo núcleo problemático es la discusión sobre la pertinencia del uso de dichos términos y una sentida defensa de la palabra *pedagogía*, que implica a la vez tanto la tradición griega recuperada por los latinos, como la alemana [...]. El problema se relaciona con la falta de conocimiento tanto del lenguaje, es decir, [...] como [...] los pensadores [...] a lo largo de la historia han revivido y resignificado las palabras y reflexiones que se forjaron en la ya lejana y culta Grecia. Asimismo, Moreno y de los Arcos insiste en la necesidad de la indagación histórica [...] a los autores que han ocupado un lugar en el devenir de nuestra disciplina, es decir, de nuestros clásicos.⁷²

En esta investigación queremos comprender el pensamiento historiográfico de Enrique Moreno y de los Arcos, aunque su obra adolezca de difusión y estudio. Extendemos la presente invitación a navegar en el pensamiento de un pedagogo mexicano cuya historia se expresa desde su pasión por la educación y la pedagogía.

72 Alexandra Peralta, “El papel de los clásicos en la pedagogía. Indagaciones en la obra de Enrique Moreno y de los Arcos”, *El correo del maestro*, p. 31.

2. PINCELADAS DE LA VIDA DE UN HISTORIADOR DE LA PEDAGOGÍA

El gobierno del Gral. Manuel Ávila Camacho heredó la expropiación petrolera, la institucionalización del ejército, el sindicalismo y la educación socialista,⁷³ aunque se vio obligado a matizar los también heredados discursos de lucha de clases. En plena Gran Guerra, México tomó partido por los Aliados y se eligió un nacionalismo integrador afín al cardenismo, pero alineado con EEUU. Esta fue la doctrina de Unidad Nacional entendida como una unión política interna y unión continental:

Con una población de 1 760 000 habitantes –de los 20 millones en todo el país– los límites de la capital se habían ampliado a 117.54 km² [...] Nuevas avenidas cruzaban la ciudad, las calles asfaltadas se extendían, los ríos se entubaron y la red de alumbrado público y la telefonía se incrementaron. En lugar de los viejos tranvías circulaban los trolebuses, modernos transportes eléctricos, junto con camiones de 20 centavos, taxis y cada vez en mayor número, autos particulares.⁷⁴

73 Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, p. 494.

74 Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *Historia de la educación en la Ciudad de México*, p. 407.

Movidos por la promesa de una vida mejor, un joven matrimonio hispano-mexicano formó un ambiente familiar singular: “mi padre nos hacía leer desde niños. Desde que éramos muy pequeños nos llevó a la librería Zaplana y nos compró las primeras obras de Emilio Salgari⁷⁵, que las leímos en tres patadas y entonces nos daba a leer cosas de Luciano,⁷⁶ los *Diálogos*, y así nos aficionamos todos”.⁷⁷ Don Roberto Moreno y García (1905-1973) y doña Adela de los Arcos mostraron a sus hijos, unos gemelos idénticos, el camino de las ciencias y las letras:

Mi padre, además de pedagogo [...] había hecho la carrera de economía, y era muy aficionado a la historia. La carrera de economía la estudió porque en aquel entonces militaba en el Partido Comunista y era fundamental que estudiaran esta materia. [...] Como pedagogo que era, mi padre fue el introductor de los métodos audiovisuales en las escuelas de México y también fue, entre otras cosas, de los fundadores del Fondo de Cultura Económica. [Él] era de escasos recursos y sobrevivimos, mal que bien; con tenacidad de mi madre se logró comprar una casa en la colonia llamada Unidad Modelo [...] un día, cuando yo estaba en 4° de primaria dije, ahí, durante la comida con mis padres: “la única materia que no me interesa es la historia”. Entonces mi padre, que era un hombre [...] muy culto, dijo: “espérate, desde el próximo lunes vamos a hablar en las tardes de historia”. Y así mi padre armó un *curso de historia* de Grecia y de Roma, con diapositivas y todo, y en ese curso nos cambió

75 Emilio Salgari (1862-1911) fue un escritor, marinero y periodista italiano que cultivó la novela.

76 Luciano de Samosata (125-181) fue un rétor y escritor sirio influenciado por la cultura helenística.

77 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 184.

la vida a mi hermano gemelo y a mí, A mí me fincó la vocación por la historia y a mi hermano la vocación por la pedagogía.⁷⁸

Aun con muchas complicaciones económicas, el joven matrimonio ofreció un acervo cultural rico a sus hijos Enrique y Roberto. Prueba de ello, fue un programa de estudios que el padre les diseñó y este acontecimiento marcó tanto sus vidas que, al convertirse en universitarios, uno se convirtió en historiador y otro en pedagogo. Pero, ¿quién fue su padre?

Al morir su padre, los hermanos del padre que eran dueños de bodegas aquí en La Merced, millonarios naturalmente, le quitaron todo a su madre, la viuda. Entonces se fue a vivir al lugar de donde ella era, [...] Tepalcatepec, en Michoacán [...]. Cuando era joven mi padre, lo mandaron a estudiar al seminario y se escapó [...]; entonces, para poder llegar a Morelia se contrató con unos arrieros y de arriero llegó a Morelia, donde se inscribió en la Normal, después se vino a México.⁷⁹

Antes de ir a Michoacán, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), pero en Morelia cursó estudios normalistas hasta la Escuela Normal Superior, que aún pertenecía a la UNAM. Algunos de sus maestros fueron Ángel Ceniceros (normalista y abogado que fue titular de la SEP, 1952-1958), Rafael Ramírez y Leopoldo Kiel (discípulos de Enrique Rébsamen y Carlos Carrillo).⁸⁰ Más tarde, se inscribió en la Facultad de Economía, tuvo maestros de la talla de Alfonso Caso. Perteneció a la generación de Raúl Arreola (historiador), Isidro

78 Alicia Olivera, *et al.*, coords., *Historia e historias: cincuenta años de vida académica del Instituto de Investigaciones Históricas*, p. 229.

79 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 180.

80 AHUNAM, Fondo “Esther Zúñiga”, vol. 1, 4.40.

Castillo (historiador de la educación) y Ramón G. Bonfil (defensor de la educación campesina):

Eran todos del Partido Comunista [...] y mi padre vendía El Machete en el Zócalo. Entonces fundaron lo que al principio se llamó Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de República Mexicana STERM, y ahora es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE; en el grupo estaban Gaudencio Peraza “el yucateco” [Normalista precursor del SNTE], Octaviano Campos Salas [Director de la Escuela Nacional de Economía, en 1944] que fue el primer secretario del sindicato, estaban Rafael Méndez Aguirre [Normalista y promotor de la Escuela Rural Mexicana], Miguel Arroyo de la Parra [Normalista y abogado] y varios amigos de mi padre, que son los que yo conocí como niño.⁸¹

Como militante de izquierda y anarquista latinoamericano, trabajó amistad con el poeta cubano Nicolás Guillén y Jesualdo Sosa, pedagogo uruguayo a quien entrevistó cuando vino a México en la década de 1930 (el encuentro se publicó como *Los Problemas de la cultura y la educación en América*). Su activismo político sufrió un revés cuando expulsaron a Don Roberto del Partido Comunista Mexicano, tras publicar un libro suyo sin permiso del PCM. Pero su vocación pedagógica fructificó en otros espacios, siendo catedrático del Colegio de Pedagogía (FFyL-UNAM) en las asignaturas de Didáctica General y Enseñanza audiovisual:

Mi papá murió en 1973, entonces él era inspector de enseñanza normal, viajaba a las normales de todo el país y escribió un libro sobre la enseñanza audiovisual que era prácticamente un

81 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 181.

libro de texto de Editorial Patria. Su tema era el analfabetismo [del cual] llegó a publicar algunos libros [...], desgraciadamente mi padre se enfermó de [...] esclerosis múltiple.⁸²

Su esposa, doña Adela de los Arcos, originaria de Galicia, España, fue profesora de educación primaria con una carrera de más de treinta años.⁸³ Ella formó parte del contingente republicano que fue recibido por académicos como Daniel Cosío, Antonio Caso y Roberto Moreno y García. Debido a que el joven matrimonio se rodeaba de un ambiente formado por científicos y humanistas hermanados por la cultura hispanoamericana, Enrique y Roberto Moreno y de los Arcos conocieron de primera mano el magisterio hispano-mexicano.

2.1 Una infancia en la capital mexicana

Enrique Moreno y de los Arcos nació un 15 de noviembre de 1943 en la Ciudad de México, en el Sanatorio Español,⁸⁴ ubicado en República de Perú, barrio La Lagunilla.⁸⁵ En abril de ese año se abrió la Arena Coliseo y los capitalinos disfrutaban la Lucha Libre, el cine y el teatro. Éste último era el espectáculo favorito de su padre: “íbamos al teatro de revista –`Margo´, que después fue `El Blanquita´– con sus amigos; ahí conocí a María Victoria cuando empezaba su carrera. Él siempre llevaba su material y en el intermedio seguía escribiendo”.⁸⁶ Radio y fonógrafos amenizaban calles y hogares capitalinos con me-

82 *Ibid.*, pp. 180-181.

83 Pilar Martínez, “Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 17.

84 DGPE, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397, “Acta de nacimiento”.

85 Alicia Olivera, *et al.*, *op. cit.*, p. 229.

86 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 182.

lodías rancheras, danzones y boleros. El Instituto Nacional de Bellas Artes y la Secretaría de Educación Pública eran edificios embellecidos con murales que plasmaron la visión de José Vasconcelos, ahora director de la Biblioteca Nacional. En tanto, la SEP estaba en manos de Octavio Véjar, un promotor de la *Escuela del amor* pero que portaba pistola a todas horas.

Había incertidumbre porque la educación se distanciaba del proyecto vasconcelista y vacilaba por las pugnas entre magisterio y Estado. En enero de 1943, Ezequiel Chávez interpeló al presidente y al titular de la SEP en el Congreso Nacional de Educación, cuya sede fue el Palacio de Bellas Artes. Para el catedrático, la educación sólo se podía reorientar si se comprendía el sentido histórico de sus cuatro crisis: la primera por la violenta imposición de España sobre los pueblos indígenas, la segunda por la extensa segregación de éstos, la tercera por imposición ideológica del liberalismo del siglo XIX, y la última como exacerbación de la anterior que dio lugar a una *irreligiosidad deseducativa*. Prohibir la enseñanza de la religión e imponer una ambigua educación socialista suscitó la desunión social y el monopolio estatal de la educación.⁸⁷ Había grandes diferencias entre la educación citadina y la del interior del país: “el Distrito Federal, la entidad más poblada pero también con mayores oportunidades educativas, tenía la tasa más baja de analfabetismo, 26%. En contraste, las cifras indicaban que 55% de la población total del país, mayor de seis años, no sabía leer ni escribir”.⁸⁸

Véjar fracasó y su sucesor, Jaime Torres Bodet (ex secretario particular de Vasconcelos) organizó campañas masivas de alfabetización. La aprobación de la Ley Orgánica de Educación Primaria

87 Ezequiel Chávez, *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos*, p. 47.

88 Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *op. cit.*, pp. 412-413.

(1942) devino en una reforma constitucional que retiró el vocablo *socialista*, bajo el lema *Máquinas y escuelas*: “Máquinas para elaborar las materias primas que, a bajo precio, vendemos al extranjero y que importamos más tarde convertidas en artículos manufacturados, caros y escasos. Y también escuelas [...] para enseñar el manejo de las máquinas [sin llegar al] maquinismo automático y [al] materialismo servil”.⁸⁹ La doctrina de unidad nacional pretendió conciliar el modelo de sustitución de importaciones y el proyecto vasconcelista.

Moreno tenía dos años de edad cuando Ávila Camacho y Bodet reestructuraron el sistema educativo nacional y controlaron el magisterio creando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El acuerdo entre el radicalismo, el conservadurismo y algunos humanistas conciliadores armonizó principios educativos, pero propició el corporativismo magisterial. Así, al fortalecerse las relaciones diplomáticas con Estados Unidos, México tomó a este país como modelo de desarrollo y el Partido Revolucionario Institucional impulsó un paquete de reformas estructurales siguiendo esa tendencia.

El Distrito Federal se urbanizó aceleradamente al construirse el aeropuerto, el viaducto y varias zonas habitacionales. Impuesto el desarrollismo, se ciñeron las manifestaciones sindicales de los petroleros, electricistas, ferrocarrileros y maestros. Como control efectivo, el régimen maquinó nuevas argucias tras la cooptación fraudulenta de líderes sindicales, también llamada charrismo. La crisis de una izquierda mermada se recrudeció con la expulsión de miembros del PCM. Al avecinarse una debacle por la industrialización desmesurada, se buscó guarecer la reforma económica con una reforma educativa. Entonces Alemán nombró a Manuel Gual Vidal titular de la SEP y adoptó la doctrina de la Escuela Unificada, formulada por Natorp y adaptada en México por Francisco Larroyo.⁹⁰ A falta de docentes

89 *México a través de los informes presidenciales*, pp. 276-277.

90 Normalista y filósofo neokantiano zacatecano (1906-1981). Fue autor de va-

preparados, en 1947, se designó a éste como titular de la Dirección General de Enseñanza Normal y reestructuró el plan de estudios de la Escuela Normal en la que se formó Enrique Moreno.

2.2 Del nivel educativo básico a la Escuela Nacional de Maestros

En medio del desarrollismo, el gobierno gestionó la mudanza de la UNAM hacia el Pedregal de San Ángel, dejando atrás al edificio de Mascarones y la avenida en la que, años antes, un trolebús provocó la muerte del filósofo y pedagogo catalán Joaquín Xirau. Para reinstalar al personal universitario, se crearon unidades habitacionales en zonas aledañas y, por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), se construyó la primaria No. 1078 Unidad Modelo donde estudió Moreno entre 1950 y 1955.⁹¹ Al igual que muchas escuelas del interior del país, ésta tenía problemas con el agua, la electricidad, el mobiliario escolar y los materiales didácticos.

Al ser elegido Adolfo Ruiz Cortines como presidente se decretó una política de austeridad en gasto público y el Desarrollo Estabilizador llegó a la capital, aunque el urbanismo de tipo estadounidense se había puesto de moda: “La vida doméstica se transformó y simplificó, adaptándose al medio urbano con la circulación de nuevos aparatos electrodomésticos: estufas, refrigeradores, lavadoras, aspiradoras, planchas, batidoras”.⁹² A pesar de la austeridad, con Ceniceros

rias obras pedagógicas y filosóficas. Asimismo, Paul Natorp (1854-1924) fue pedagogo y filósofo neokantiano alemán.

91 DGPE, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397, “*Datos personales y Curriculum vitae*”.

92 Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la ciudad de México 1940-1970”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples, coords., *op. cit.*, p. 435.

al frente de la SEP se elevó el presupuesto educativo, siguió el CAPFCE., se rehabilitó el Instituto Nacional de Pedagogía y se crearon el Museo Pedagógico Nacional y la Dirección General de Educación Audiovisual. Entre 1956 y 1958, Moreno estudió en la Secundaria No. 1 César A. Ruiz, ubicada en calle Regina no. 111. Para esos años:

La educación media superior mostraba falta de dinamismo. El problema no estaba solo en ampliar y mejorar los servicios. Prevalcían en estas escuelas las deficiencias [...] [y se debía] disminuir el abismo entre [...] [teoría y] práctica. En buena medida esa situación se derivaba del número abrumador de materias que llegaban a cursar anualmente, hasta 12 asignaturas, propiciando un elevado grado de reprobación y deserción. [Mientras se suponía] que los alumnos seguirían estudios superiores [...] un alto porcentaje, por necesidades económicas, abandonaba las aulas en busca de trabajo. [...] Para 1960 sólo 11 666 jóvenes egresaban de ese ciclo, en una ciudad que se acercaba a los cinco millones de habitantes.⁹³

Retraer este contexto hostil, en el que Moreno se educó, fue el fin del Plan de Once Años, un proyecto a largo plazo sin precedente en México. En 1958, estaba por iniciarse una nueva etapa para los estudios pedagógicos al aprobarse reglamentos y planes de estudio de carreras nuevas en la UNAM y publicarse *Vida y profesión del pedagogo*, una obra que daba a conocer el perfil de dicho profesional y lo deslindaba por fin del normalismo. Ahora que la Normal estaba en manos de la SEP, le correspondían a ésta la formación pedagógica a nivel básico, pero debía dejar a la Universidad la formación pedagógica a nivel medio y superior.⁹⁴

93 *Ibid.*, p. 432.

94 Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, pp. 90-91.

2.3 Las lecciones historiográficas de sus maestros transterrados

El modelo del Crecimiento Estabilizador seguido por Adolfo López Mateos fue señalado: el sindicalismo exigía apego ideológico al pasado revolucionario, el sector empresarial reclamaba privilegios y concesiones, el sector eclesiástico demandaba retraer el fervor por la revolución cubana. En ese ambiente se fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, una empresa amparada en los principios de obligatoriedad y gratuidad, pero cuya unicidad provocó el descontento y evidenció su verdadero propósito: mantener la rectoría del Estado sobre las escuelas. Sin omitir su trasfondo político, la discusión suscitó un problema pedagógico: ¿quién debía diseñarlos? ¿Qué formación debían tener sus creadores?

Esta empresa tuvo dos aciertos: 1) se cumplió el viejo sueño vasconcelista de que los niños tuvieran sus primeros textos gratuitos, y 2) la emergencia de otro campo profesional para el pedagogo. A raíz de esto, en 1975 y 1976, Moreno colaboró en *México y el mundo contemporáneo* y *Culturas, sociedades y naciones*, dos libros de Ciencias Sociales para 1° y 2° grados de secundaria abierta, en los que trabajó con historiadores como: su hermano Roberto, Ascensión Hernández, Álvaro Matute e Ignacio del Río, todos ellos coordinados por Miguel León-Portilla. Pero regresando a 1959, Moreno cursó el nuevo plan de estudios en la ENM:

Año	Plan de estudios 1945		Plan de estudios 1959	
1°	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Primer curso de matemáticas (Fundamentalmente aritmética, elementos de geometría y nociones de álgebra) • Primer curso de ciencias biológicas. 	Asignaturas	Primer semestre: <ul style="list-style-type: none"> • Problemas económicos, sociales y culturales de México • Lógica • Optativa (materia complementaria o suplementaria;

		<p>(Fundamentalmente botánica)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer curso de español • Geografía física • Civismo • Inglés o francés 		<p>Español, Ciencias, etcétera)</p> <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antropología cultural y social • Psicología general • Ética
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de imitación • Escritura • Música y orfeones • Economía política • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres, laboratorio o economía doméstica • Actividades artísticas • Observación escolar • Educación física
2°	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo curso de matemáticas. Álgebra y geometría plana • Segundo curso de ciencias biológicas. Fundamentalmente zoología • Física • Geografía universal. Fundamentalmente humana • Segundo curso de español • Civismo • Inglés o francés 	Asignaturas	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica general • Psicología de la educación • Optativa (materia complementaria o suplementaria) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencia de la educación • Educación para la salud (para los varones: énfasis en la educación sanitaria. Para las señoritas: énfasis en puericultura) • Optativa (materia complementaria o suplementaria)
	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la enseñanza y práctica escolar y Taller de material y recursos didácticos

				<ul style="list-style-type: none"> • Taller v de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria • Educación física
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo constructivo • Música y orfeones • Economía doméstica u oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 		
3°	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Tercer curso de matemáticas • Geometría en el espacio y trigonometría • Tercer curso de ciencias biológicas. Anatomía, fisiología e higiene • Química • Literatura española e hispanoamericana • Geografía de México • Historia de México • Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etcétera). Primer curso • Primer curso de español • Geografía física • Civismo • Inglés o francés 	Asignaturas	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia general de la educación • Conocimiento del educando y Psicotécnica pedagógica • Optativa (materia complementaria) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de la educación en México • Legislación, organización y administración escolar • Sociología de la educación
	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones escolares 	Actividades (cursos anuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la enseñanza y práctica escolar y Taller de material y recursos didácticos
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Música • Economía doméstica y oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Cultura física 		<ul style="list-style-type: none"> • Taller de actividades artísticas aplicadas a la escuela primaria • Educación física aplicada a la escuela primaria
4°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Técnica de la enseñanza, primer curso • Higiene escolar y social • Biología, con referencia a la fisiología del niño • Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etcétera). Segundo curso • Economía y problemas económicos de México • Teoría del cooperativismo • Geografía económica y social 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Economía doméstica u oficio • Dibujo y artes plásticas, aplicados a la escuela primaria • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Música 		
5°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Paidología • Técnica de la enseñanza, segundo curso • Ciencia de la educación, primer curso 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación a la psicología y pedagogía de los anormales 		
	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la ciencia (lógica) • Arte y literatura al servicio del proletariado • Sociología aplicada a la educación • Cosmografía 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Economía doméstica u oficio • Prácticas agrícolas y zootécnicas 		
6°	Materias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicotécnica pedagógica • Técnica de la enseñanza, tercer curso • Ciencia de la educación, segundo curso • Historia de la educación • Organización y estadística escolares 		
	Materias de cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y estética • Legislación revolucionaria (del trabajo, agraria, educación, etcétera) 		
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Prácticas agrícolas y zootécnicas • Economía doméstica u oficio 		

Fuente: *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, pp. 271-275, 278-282.

Ambos planes señalaron los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la docencia, pero el contexto del primer plan ya no

correspondía con el del segundo. Por ejemplo, “Conocimiento del educando” desplazó a “Paidología”, reminiscencia del positivismo. En esta transición se desplazó la visión socialista por una desarrollista, tal que la generación 1959-1961 ya no recibió cátedras relacionadas con el movimiento obrero como Teoría del cooperativismo y Legislación revolucionaria. En cambio, cursaron cátedras de Didáctica general, Psicología de la educación, Historia de la educación en México, y Legislación, organización y administración escolar. Algunos de los que impartieron las nuevas cátedras fueron los pedagogos transterrados Domingo Tirado Benedí,⁹⁵ Santiago Hernández Ruiz,⁹⁶ Antonio Ballesteros⁹⁷ y Emilia Elías.⁹⁸ Todos ellos concedores de la pedagogía alemana, incentivaron un vocabulario pedagógico en lengua española que reivindicaba la historia de la educación y de la pedagogía:

El investigador pedagógico en este campo de hechos debe adoptar los mismos medios y procedimientos de que se vale el historiógrafo. El *acopio*, *registro* y *catalogación* de documentos, su *examen crítico* y su *interpretación* constituyen las fases esenciales

95 Domingo Tirado Benedí (1898-1971) fue un pedagogo español. Notable escritor de obras pedagógicas. Además de catedrático en la ENM y la UNAM, era latinista y tradujo *De las cosas del campo* de Varrón.

96 Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) fue un pedagogo español y diplomático de la UNESCO. Impartió la materia de Historia de la educación de la Escuela Nacional de Maestros y Didáctica Superior en la UNAM.

97 Antonio Ballesteros (1895-1974) fue un pedagogo español. Discípulo de Decroly, se formó en el Instituto Rousseau. Fundó la revista *Educación y Cultura* y fue catedrático de la ENM teniendo a su cargo las asignaturas Técnica de la enseñanza, Ciencia de la educación, Conocimiento del educando y Psicotécnica pedagógica.

98 Emilia Elías de Ballesteros (1900-1975) fue una pedagoga y feminista española. Como catedrática de la Escuela Nacional de Maestros impartió las cátedras de Técnica de la enseñanza y Ciencia de la educación.

del método. Se aplica a todos los acontecimientos o hechos que en el pasado hacen referencia a los problemas de la educación en todos sus aspectos, tanto meramente teóricos como prácticos: lo que han pensado sobre la educación los hombres que de tan importantes cuestiones se han ocupado y las grandes realizaciones de aquellas ideas en las instituciones, sistemas de educación y prácticas pedagógicas de todos los tiempos.⁹⁹

Con el paso de los años, Moreno siguió el legado pedagógico de sus maestros, pero se deslindó del normalismo en un proceso que le tomó toda una vida. Este deslinde no significó que haya olvidado dicha formación, porque ésta y sus primeras experiencias laborales las recordaba hasta en eventos académicos como el Primer Seminario sobre la Participación de la Mujer, organizado por Patricia Galena entre el 28 de junio al 1 de julio de 1988. En torno a comentario sobre Galena sobre el reconocimiento de la mujer como minoría, Moreno afirmaba que más bien él siempre profesional y académica fue minoría:

Yo ingresé como profesor de escuela primara en 1962 y los jefes con los que tuve contacto directo, unos más intensos que otros, fueron en el siguiente orden: la Secretaría de la escuela, la maestra Isolina (Chilina) Peniche; la directora de la escuela, la maestra Eugenia Hernández Landa, primero, y después la maestra Rebeca Fernández; en esa misma escuela la inspección de zona estaba a cargo de la secretaria, de la inspectora, que era la maestra Teresa Romero, y la inspectora, la maestra Amparo Varela Colín; la Subdirección No. 4 de Educación, estaba a cargo de la maestra Basáñez. Todas ellas mujeres. Obvia-

99 Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedí, *Compendio de la Ciencia de la educación*, p. 57.

mente, yo procedía de una normal en que los varones éramos franca minoría.¹⁰⁰

Tenido por jefas directas desde esta breve etapa como normalista hasta su formación universitaria, su trayectoria fue influida en intensa y fundamentalmente con los transterrados:

En mi época llegaron los españoles, entre ellos importantes pedagogos muy conocedores; particularmente estos españoles refugiados eran conocedores de la pedagogía alemana, desgraciadamente Lorenzo Luzuriaga se fue a Argentina. Pero a nosotros nos llegaron Tirado Benedí, Hernández Ruiz, los maestros Ballesteros, don Antonio y doña Emilia Elías de Ballesteros, también llegaron gentes como José de Tapia, que ya eran los pedagogos prácticos que penetraron en las escuelas, orientando básicamente a la escuela con el método de Freinet, en la “Bartolomé Cossío”. Me tocó vivir la historia de esta escuela, la “Bartolomé Cossío” porque llegaron originalmente el maestro Tapia y Chela –Graciela González de Tapia– a fundar una escuela experimental en la colonia el Retoño, y cuando salimos mi hermano y yo de la Normal, como teníamos alto promedio, nos dieron a escoger escuela y escogimos la misma [...] en la que trabajaba mi madre [...] en San Andrés Tetepilco, pero la directora dijo que era demasiado tres miembros de una familia en una sola escuela. / Mi hermano Roberto se salió de ahí [...] pero luego se fue a trabajar al Retoño. Ahí la directora era Chela Tapia, aunque el director real era Pepe; quería que también yo me fuera a trabajar a esta escuela del Retoño. Se fue a hablar con la maestra Basáñez, que era la subdirectora

100 Enrique Moreno y de los Arcos, “Comentarios”, en Patricia Galena, coord., *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*, p. 411.

de la Dirección de Educación Primaria núm. 4, la directora era la maestra Frutos, y ella me llamó y me pidió que me fuera a la escuela del Retoño y yo no acepté, porque quería estar en la escuela donde estaba mi madre. Ese día fue el primer día que cobré, me formé en la cola con la maestra Basáñez, que era terrible, le dijo al pagador: “A ese no le paguen, no me quiere dar el sí”. Yo era un “joven inocente”, estaba algo apenado.¹⁰¹

En la Normal, Moreno estudió a profundidad autores y obras clásicas, si bien en la “Bartolomé Cossío” presencié la conciencia histórica de José de Tapia, pedagogo anarquista, discípulo de Célestin Freinet y heredero de la Institución de Libre Enseñanza. Las primeras lecciones de historia de la educación y la pedagogía quedaron cimentadas en estos años, pero la formación universitaria le dio un impulso teórico-metodológico adicional.

2.4 Una revelación de la Pedagogía Universitaria

Su inclinación por la docencia en el nivel primaria, aquella que venía genuinamente de familia, respondió a un interés por estudiar algo sobre educación solo que, a diferencia de sus padres, él tuvo la oportunidad de estudiar Pedagogía en la universidad. Al salir de la Normal, se inscribió en la UNAM cuando era rector Ignacio Chávez, Larroyo era director de FFyL y el Colegio de Pedagogía estaba a cargo de Agustín Lemus. Moreno se integró a la tercera generación de la licenciatura (1962-1964):

Guadalupe Álvarez Romero Pedro Ayala Ortiz	Raúl Ramírez Mendoza Aurora Reyna Pérez
---	--

101 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 183.

Roberto Caballero Pérez María Luisa Leticia Camargo Vallejo Florencia Margarita Cruz Ríos Beatriz Freyre G. Cantón Jorge Mejía García <i>Enrique Moreno y de los Arcos</i>	María Teresa Rodríguez Enriqueta Sandoval López Rebecca Sosa García Rosa Noemí Vargas Delgado Rosario Velásquez Meléndez
--	--

Fuente: *Anuario de pedagogía. Año III. 1964*, p. 259. Las cursivas son mías.

En los Comentarios del Seminario sobre Participación de la Mujer (1988), afirmó que en la carrera de Pedagogía “seguíamos siendo minoría los estudiantes hombres, como también somos minoría los profesores varones”.¹⁰² En realidad, su generación fue paritaria, pero la planta docente que le fue seleccionada fueron varones en su mayoría. Ahora bien, los mentores de esta joven generación integraron una plantilla docente que debía impulsar la idea de pedagogía universitaria larroyista. Pero docentes y estudiantes tenían ante sí un obstáculo mayor: el desconocimiento de un campo laboral potencialmente rico:

Profesor	Cátedra
Arq. e Ing. Jesús Aguirre Cárdenas	• Didáctica General
Prof. Antonio Ballesteros Usano	• Historia de los sistemas de segunda enseñanza
Méd. Cir. Ranulfo Bravo Sánchez	• Fundamentos Biológicos de la Educación ¹⁰³ • Conocimiento de la Adolescencia • Antropometría pedagógica
Méd. Cir. Alfonso Campos Artigas	• Orientación Vocacional y Profesional

102 Enrique Moreno y de los Arcos, “Comentarios”, en Patricia Galena, coord., *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*, p. 411.

103 En el Plan de estudios tiene la denominación “Fundamentos Biológicos de la Pedagogía”. *Cfr.* Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 104.

Méd. Cir. Alfonso Campos Artigas	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación Vocacional y Profesional
Dr. y Lic. José Luis Curiel Benfield	<ul style="list-style-type: none"> • Corrientes de la psicología contemporánea
Mtra. Margarita Garza Ramos	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría pedagógica
Dr. Francisco Larroyo	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la educación en México
Méd. Cir. y Mtro. Agustín Lemus Talavera	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la Infancia • Conocimiento de la Adolescencia • Psicopatología de la Adolescencia
Mtro. Matías López Chaparro	<ul style="list-style-type: none"> • Psicotécnica pedagógica
Profa. María de la Luz López Ortiz	<ul style="list-style-type: none"> • Educación audiovisual
Mtro. Juvencio López Vásquez	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de las Lenguas Vivas
Dr. y Lic. Juan Pérez Abreu	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos sociológicos de la Educación
Prof. Domingo Tirado Benedí	<ul style="list-style-type: none"> • Organización escolar • Técnica de la Investigación pedagógica • Filosofía de la educación • Historia de los Sistemas de Enseñanza Normal • Historia de las Universidades • Seminario de Didáctica y Organización
Dr. y Mtro. José M. Villalpando Nava	<ul style="list-style-type: none"> • Historia General de la Educación • Teoría pedagógica • Pedagogía comparada • Seminario de Textos Clásicos de la Pedagogía

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 248.

Los médicos que no tenían título de *Pedagogo* estaban incorporados al Colegio desde su fundación, incluso desde la Maestría y Doc-

torado en Ciencias de la Educación. En cambio, tenían título Margarita Garza (Maestra en Pedagogía, 1960), Agustín Lemus (Maestro en Pedagogía, 1960), José Manuel Villalpando (Maestro en Pedagogía, 1962 y Doctor en Pedagogía, 1964) y Jesús Aguirre Cárdenas (Maestro en Pedagogía en 1964). En los casos de los profesores López Ortiz (colega de Roberto Moreno y García), Tirado y Ballesteros alternaban su cátedra universitaria con la normalista¹⁰⁴. Gracias a ellos, Moreno comenzó a explorar el primer perfil profesional contenido en un plan de estudios diseñado por Francisco Larroyo, un historiador de las ideas:

Nivel: <i>Licenciatura</i>	
Primer año	
1.	Teoría pedagógica (2 semestres).
2.	Historia General de la Educación (2 semestres).
3.	Fundamentos biológicos de la Pedagogía (2 semestres).
4.	Conocimiento de la Infancia (2 semestres).
5.	Corrientes de la Psicología Contemporánea (2 semestres).
6.	Materia Optativa (2 semestres).
Segundo año	
1.	Historia de la Educación en México (2 semestres).
2.	Didáctica General (2 semestres).
3.	Conocimiento de la Adolescencia (2 semestres).
4.	Psicotécnica Pedagógica (2 semestres).
5.	Fundamentos Sociológicos de la Educación (2 semestres).
6.	Materia Optativa (2 semestres).
Tercer año	
1.	Organización Escolar (2 semestres).

104 La conformación de la primera plantilla docente no ha sido estudiada. Si bien, al fundarse el Colegio, Larroyo acertó en incorporar a López Ortiz y Garza en las cátedras de Auxiliares de enseñanza y Teoría pedagógica, es incomprensible que Dionisia Zamora no hubiese sido solicitada para Historia de la educación o Emilia Elías para Teoría pedagógica. El caso de Villalpando es razonable porque en seguía totalmente el pensamiento larroyista.

- | | |
|----|---|
| 2. | Orientación Vocacional (2 semestres). |
| 3. | Técnica de la Investigación Pedagógica (2 semestres). |
| 4. | Psicopatología de la Adolescencia (1 semestre). |
| 5. | Filosofía de la Educación (2 semestres). |
| 6. | Pedagogía Comparada (1 semestre). |
| 7. | Materia optativa (2 semestres). |

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, pp. 282-283.

¿Qué diferenciaba esta formación universitaria de la normalista?

1) Un plan de estudios con materias como Educación audiovisual, Didáctica de las Lenguas Vivas, Seminario de Textos Clásicos en Pedagogía y educación (que fungía como Historia de la Pedagogía), Teoría pedagógica (apareciendo por primera vez en la historia de la disciplina en México¹⁰⁵), Psicopatología de la Adolescencia y Pedagogía Comparada; 2) movilidad académica, pues se podían cursar materias de otra facultad, previa autorización del Colegio de Pedagogía, y, 3) un enfoque científico conocido por pedagogos experimentales, pero reforzado por médicos, psicólogos e historiadores de la educación. Así, la formación universitaria tenía una orientación humanística y técnica, antecesora de las cuatro orientaciones del Plan de Estudios 1966.

Cuando Moreno concluyó sus estudios de licenciatura, en 1964, iniciaba el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. El control político basado en la represión sindical y el Desarrollo Estabilizador hicieron que México fuera sede de los Juegos Olímpicos (1968) y el Campeonato Mundial FIFA (1970). Al mismo tiempo que surgían manifestaciones juveniles en la capital, los primeros pasos de Moreno como académico de la UNAM coincidieron con su ingreso como Psicotécnico al Departamento Técnico de la Dirección General de Orientación

105 Cfr. Ileana Rojas, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, pp. 27 y ss.

y Servicios Sociales (DGOSS): “gracias a Galvis entré a trabajar a la universidad en una sección técnica de investigación, entonces ya me orienté un poco por aquello, pero sin perder de vista la historia”.¹⁰⁶

Por el énfasis técnico y humanista en su formación, ser psicotécnico era una elección prevista para el nuevo campo profesional: “la carrera en pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico, la de psicotécnico, la de consejero escolar y otras no menos importantes en la vida moderna”.¹⁰⁷ El campo acusaba lagunas conceptuales, no obstante, Moreno supo cubrir el perfil de egreso. Marcada por Metodología de la investigación y la Historia de la educación y la Pedagogía, su formación culminó el primer paso al obtener el grado de licenciatura, con mención honorífica, un 14 de octubre de 1966. La tesis intitulada *La educación asistemática*, (que incluía un apartado histórico sobre la llamada educación no-formal) se publicó casi dos décadas después. Mientras tanto, en 1965, ingresó a la maestría en Pedagogía, formándose con un plan de estudios también diseñado por Larroyo:

Nivel: <i>Maestría</i>	
1.	Antropometría Pedagógica (2 semestres).
2.	Historia de los Sistemas de Segunda Enseñanza (2 semestres).
3.	Historia de los Sistemas de Enseñanza Normal (2 semestres).
4.	Historia de las Universidades (1 semestre).
5.	Seminario de Bibliografía Pedagógica (2 semestres).
6.	Práctica Docente Dirigida (2 semestres).

Fuente: elaboración propia con información de *Anuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 283.

De nuevo, sus profesores fueron Bravo (médico), Ballesteros y Tirado (ambos pedagogos). Además de profundizar en la historia de la universidad, en el seminario de Tirado aprendió que ante la creciente matrícula estudiantil faltaba producir textos no psicológi-

106 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 184.

107 Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 107.

cistas ni sociologicistas, sino de corte histórico-pedagógico nacional y universal.¹⁰⁸ En 1986, su proyecto de Biblioteca Pedagógica publicó dos textos de cada rubro. En tanto, el 19 de marzo de 1969, obtuvo el grado, con mención honorífica, por la tesis *Perspectivas de la investigación sociopedagógica*. Este interés por la investigación confirmaba su perfil laboral y, junto a la difusión de la cultura pedagógica, fue socio fundador y Jefe de Publicaciones de una revista:

El Centro de Estudios Pedagógicos, A. C., es una organización producto de la necesidad del pensamiento pedagógico que se genera entre un cuerpo de profesionales en la materia y el deseo constante que anima a los profesionistas en formación, en este campo de la ciencia y la técnica, por lograr una participación activa en el campo de la educación nacional. Esta organización puede ser considerada como un ensayo si se le ve como un fruto del pensamiento nuevo, que puede cristalizar en una institución de fuerte arraigo que signifique el punto de reunión para la discusión, planeación, investigación, etc., de problemas educativos, en donde participen los pedagogos interesados. [El fin era] establecer una comunicación [con] todas las personas interesadas en esta materia y como un medio [...] para exponer las aportaciones de la teoría y técnica educativas [...] por la casi total ausencia de estos instrumentos, nace la Revista PEDAGOGÍA, órgano del C.E.P.A.C., en cuyas páginas se reúnen el saber profundo de nuestros maestros y los primeros intentos de nosotros, alumnos, por lograr una participación efectiva en el campo de nuestra especialización para la cual nos hemos y seguiremos preparando para ser dignos como discípulos y como hombres.¹⁰⁹

108 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 162.

109 María Romero Noguerón, “El Centro de Estudios Pedagógicos, A. C.”,

Aunque la revista duró poco, plantó en ella una semilla historiográfica. El CEPAC fue el antecesor del actual Colegio de Pedagogos de México A.C., del mismo modo que la revista *PEDAGOGÍA* antecedió a su análoga *Paedagogium*, y todos estos espacios respondían a la necesidad de reconocer socialmente a la pedagogía como profesión. Estructurado por dos órganos: Consejo Consultivo y Consejo Directivo, el primero integrado por Francisco Larroyo, José Villalpando, José Luis Becerra, Matías López Chaparro, José López Vázquez y Domingo Tirado Benedí. Todos pertenecían al Colegio de Pedagogía. Por un lado, para María Noguerón, pedagoga de FFyL y Directora General del Consejo Directivo, el CEPAC y *PEDAGOGÍA* simbolizaban la transición de la nueva tradición pedagógica a una vieja. Por el otro, en los primeros tres números de *PEDAGOGÍA*, Moreno publicó sus primeros textos: uno sobre educación nahua (en dos entregas) y otro sobre legislación comparada entre México y las dos Repúblicas germanas.¹¹⁰ En cuanto al primero afirmaba que:

El estudio de la educación azteca encuentra una dificultad: desde la obra de Sahagún muy pocas han sido las aportaciones en este tema que permitan ampliar el conocimiento que sobre él se tiene. / Infortunadamente los posteriores escritores han abordado sobre el mismo tema sin proporcionar datos nuevos a lo poco que se sabe. / Entre las verdaderas aportaciones debemos contar la del Dr. León-Portilla, que en su *Filosofía Náhuatl* hace un estudio muy interesante sobre los fines de la

PEDAGOGÍA, pp. 3-4.

110 Enrique Moreno y de los Arcos, "La educación del adolescente náhuatl" (I), *Pedagogía*, Núm. 1, sep-oct, 1965, pp. 13-16.; Enrique Moreno y de los Arcos, "La educación del adolescente náhuatl" (II), *Pedagogía*, Núm. 2, ene-feb 1966, pp. 35-41. Enrique Moreno y de los Arcos, "Comparación entre las leyes fundamentales de educación de México, Alemania Occidental y Alemania Oriental", *Pedagogía*, Núm. 3, mar-abr 1966, pp. 39-49.

educación azteca. Esto nos anima a realizar una tarea que en un principio parecía ingrata. / En este trabajo intentaremos presentar un panorama que situó la educación del adolescente dentro del marco de los ideales educativos, y, en un sentido general, dentro de la cosmogonía azteca.¹¹¹

Si bien indicaremos más adelante lo que Moreno aprendió de Larroyo como historiador de las ideas, podemos advertir que su primer artículo ensayó el método de las unidades históricas y lo aplicó en la educación mesoamericana. El interés en este tema pudo haber surgido tras lo acontecido en el examen doctoral de León-Portilla, donde Larroyo se opuso de principio a fin a aceptar la existencia de un pensamiento filosófico (y educativo) indígena. Después de estos primeros artículos, la revista cerró, pero llegó la estabilidad laboral para Moreno:

A principios de 1967 tres dependencias de la UNAM se integraron para conformar una sola. El Departamento de Orientación, perteneciente a la Escuela Nacional Preparatoria, y el Departamento de Psicopedagogía y Salud Mental, de la Dirección General de Servicios Médicos, se unieron a la Dirección General de Servicios Sociales, para constituir lo que se llamó, un año después, la Dirección General de Orientación y Servicios Sociales.¹¹²

A la par de que obtuvo la cátedra de Didáctica y práctica de la especialidad en la Maestría en Pedagogía (1967), fue nombrado Jefe de Oficina de Psicometría en la DGOSS. Ocupó otros cargos hasta

111 Enrique Moreno y de los Arcos, "La educación del adolescente náhuatl" (I), *Pedagogía*, p. 13.

112 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistématica*, p. 168.

1972 y colaboró en dos investigaciones: una con sus amigos, los psicólogos Gabriel Galvis y Luz María Spínola de Galvis, produciendo el folleto *Carreras que se imparten en la UNAM*; en la segunda, estudió el abandono de los estudios en la Facultad de Ingeniería y generó el Inventario de Diagnóstico Diferencial, un instrumento que detectaba “el grado de desorientación” en alumnos. Los pedagogos investigadores, como él, eran escasos y el campo laboral aún difuso. Motivado por una mejor preparación, ingresó al Doctorado en Pedagogía, en 1967, cursando un plan de estudios muy diferente a los que había cursado:

Nivel: *Doctorado*

El alumno formula su *curriculum* “a la carta”, de acuerdo con las orientaciones del Consejero Técnico, y en razón de las investigaciones que se propone realizar como especialista. Los seminarios tienen un carácter expreso de iniciación y práctica en la investigación. / Los tres niveles culminan académicamente, con la presentación de un Examen Profesional, ante un jurado compuesto por cinco profesores de la Facultad; el acto consiste en la discusión de la tesis formulada por el sustentante.

Fuente de elaboración: propia con información de *Annuario de pedagogía. Año I. 1962*, p. 283.

Según el nuevo Reglamento de la FFyL, este era un plan de estudios flexible: “El *curriculum* del Doctorado comprenderá por lo menos doce créditos semestrales. El alumno inscrito no podrá obtener más de tres créditos en cada semestre”.¹¹³ Terminó los estudios en 1972, obteniendo el grado, con mención honorífica, hasta el 26 de abril de 1996. Su tesis, *Hacia una teoría pedagógica* se publicó en 1999, si bien, para entonces ya era un administrativo y docente consumado del Colegio de Pedagogía. Estas fueron las cátedras que impartió aquí:

113 Francisco Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*, p. 108. Las cursivas son del autor.

Nivel	Asignatura	Periodo
Licenciatura	Teoría y práctica de la investigación sociopedagógica	(1969-1976)
	Economía de la educación	(1970-1976)
	Planeación educativa	(1970-1975)
	Iniciación a la investigación pedagógica	(1976-1977)
	Seminario de filosofía de la educación	(1997-2004)
Maestría	Seminario de didáctica y práctica de la especialidad	(1967-1970)
	Seminario de pedagogía experimental	(1971-1978)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)
Doctorado	Seminario de investigación pedagógica	(1972-1999)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)
Maestría en Enseñanza Superior	Historia de la educación superior	(1978-1979)
	Seminario de problemas universitarios	(1979-1997)
	Seminario de textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía	(1997-2004)

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

Se corrobora de nuevo su formación técnica y humanista como la de Meumann,¹¹⁴ y gracias a ello, fue invitado a impartir cátedras de pedagogía en otras facultades y carreras de la capital:

114 Ernst Meumann (1862-1915) fue psicólogo, pedagogo experimental y esteta alemán.

Facultad de Derecho	ENEP-Aragón	Facultad de Arquitectura	Facultad de Química
Teoría pedagógica. Maestría (1970)	Pedagogía experimental. Licenciatura (1978-1979)	Seminario de investigación pedagógica. Doctorado (1984-1985 y 1988)	Seminario de método científico. Maestría (1986-1987)

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

En instituciones privadas de la Ciudad de México y públicas del interior de la república también impartió algunos cursos y seminarios:

Institución educativa	Asignatura	Periodo
Maestría en Historia. Universidad Iberoamericana	Didáctica general	1968-1970
Licenciatura en Historia Universidad Iberoamericana	Historia de la ciencia	1969
Maestría en Enseñanza Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León	Seminario de evaluación de programas educativos	1975
Maestría en Educación Media (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1978
Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana	Estadística inferencial	1978
Maestría en Educación Media (Especialidades en Física y Química, y Ciencias Biológicas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1978
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Idiomas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979

Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1979
Maestría en Educación Media (Especialidad en Lengua y Literatura Españolas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Matemáticas). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1979
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1980
Licenciatura en Pedagogía. Universidad Veracruzana	Análisis de la educación mexicana	1980
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Pedagogía). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1981
Maestría en Educación Media. (Especialidad en Ciencias Sociales). Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Pedagogía experimental	1981
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior en Nuevo León	Investigación pedagógica	1984
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Análisis de datos cualitativos en la investigación pedagógica	1984
Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Filosofía de la educación	1986

Maestría en Educación Media. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León	Investigación pedagógica	1987
Maestría en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tamaulipas	Formulación de proyectos de investigación	1993
Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana	Investigación pedagógica	1993
Maestría y Doctorado en Enseñanza Superior. Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos	Seminario de Enseñanza Superior	1995-2004
Maestría en Pedagogía. Universidad Panamericana	Teorías clásicas de la educación	1997-1998, 2001

Fuente: elaboración propia basada en su *Curriculum vitae* (2004).

Su especialidad eran los cursos de corte metodológico y fue requerido en instituciones que impartían estudios científicos, como Matemáticas o Física. También destacó en la Escuela Normal Superior de Nuevo León (ENSE): “El plan de estudios fue formulado y validado por los maestros de los colegios de las diferentes especialidades de la ENSE, por docentes de maestría y doctorado de los colegios de pedagogía de la UANL y de la UNAM”.¹¹⁵ Asimismo:

Fue destacable la asesoría del doctor *Enrique Moreno y de los Arcos* y del maestro Roberto Caballero Pérez, catedráticos del Colegio de Pedagogía de la UNAM, para lograr el propósito de formular e implementar el proyecto de la Escuela de Graduados, concretar su vinculación con otras instituciones de posgrado y establecer las relaciones pertinentes

115 Juan Pérez Ontiveros, “Escuela de graduados. Reseña histórica”, *E+A. Enseñanza más aprendizaje*, p. 15.

para facilitar la contratación de maestros, en especial, de la Ciudad de México.¹¹⁶

En la ENSE se recuerda su labor como asesor, catedrático y diseñador de planes y programas de estudio. Junto con docentes de dicha institución, su equipo de trabajo (a la sazón del Colegio de Pedagogía-UNAM) renovó su unidad de posgrado de Pedagogía. El fin fue reestructurar el viejo mapa curricular. Hoy, la Universidad Veracruzana reconoce su visión histórica y su pasión por los clásicos en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía:

Los primeros autores en utilizar el término pedagogía para referirse [...] a sus teorizaciones en torno a la educación como objeto de reflexión filosófica fueron Kant, Herbart, Dilthey y Natorp. Desde una vertiente de pensamiento, se afirma que antes de ellos no se tiene registro de que el término pedagogía haya sido empleado en ese sentido; si bien, los filósofos griegos para referirse a los problemas de la educación empleaban los términos *areté* y *paideia*, estos términos encerraban todo el problema de la educación griega (Jaeger, 2002) [...]. Pero desde otra perspectiva, *Enrique Moreno y de los Arcos* (1965: 101; 1990) no sólo menciona el uso del término pedagogía por Platón y por Eurípides en la Grecia Clásica, sino también por Plutarco ya en el mundo latino y por los padres griegos de la iglesia [...] como San Juan Crisóstomo que “...al analizar la importancia de la adecuada selección del pedagogo, habla de la pedagogía, del oficio del pedagogo, como arte y como ciencia,... como *tecne* –arte- y *episteme* –ciencia”. [...] De algún modo, Luzuriaga (1984) trata de recuperar la concepción alemana, o más bien, diltheyiana [*sic*], de la pedagogía, que de manera genérica in-

116 *Idem*. Las cursivas son mías.

dica que la pedagogía es una ciencia descriptiva que investiga la realidad educativa en su aspecto individual y social; una ciencia normativa, la que señala los fines de la educación; una ciencia tecnológica, que estudia la aplicación de las normas de la educación; y una ciencia histórica, que estudia la educación como un producto histórico. En México, también *Moreno y de los Arcos* (1994) señala una pedagogía normativa, una pedagogía científica y una pedagogía técnica, que refieren [...] sobre los fines y valores que definen un deber ser de la educación, su explicación – comprensión para generar teorías y los elementos prácticos para intervenir de la mejor manera en ella. [...] Las diferencias entre las dos primeras denominaciones constituye más una cuestión lingüística que epistemológica, debido a que la palabra pedagogía se incorporó a todas las lenguas romances europeas después de la caída de Constantinopla (en 337 D.C., proveniente de la tradición griega ortodoxa, excepto al inglés, de ahí que anglosajones y norteamericanos han venido empleando la palabra education indistintamente para nombrar a la educación y a la disciplina relacionada con la educación (*Moreno y de los Arcos*, 1965). / No ocurre lo mismo al contrastar a la pedagogía con las ciencias de la educación, que principalmente Mialaret impulsó de inicio desde su Ciencias de la educación, en 1977, y, en donde anunció la superación de aquella, ya que “...ser pedagogo era conocer unas técnicas, unos procedimientos y, ... unos ‘trucos’ para hacer aprender al niño lo que el propio maestro no siempre sabía perfectamente... se podía ser pedagogo siendo un perfecto ignorante...” (Mialaret, 1980: 101); y a la vez promovió su integración a un conjunto de disciplinas “...que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos” (Mialaret, 1980: 32), las ciencias de la educación. *Moreno y de los Arcos*, sin embargo, después de un minucioso

análisis de tal propuesta concluye que es poco clara y carece de precisión y que “...lo más sensato parece ser olvidarnos de tal noción hasta que nos sea expuesta de manera más coherente (1990: 21)¹¹⁷.”

Si bien la cita es muy amplia, podemos notar que, en el diseño de planes de estudio como este, Moreno fue un referente para afrontar la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación y la crisis que aquejaba, desde los sesenta, a universidades como la UNAM. Al renunciar Ignacio Chávez como rector, el relevo fue Javier Barros Sierra y la Dirección de la FFyL quedó a cargo de Leopoldo Zea. Desde 1966 se reorganizó la vida académico-administrativa que “incluyó la creación de una coordinación por colegio. El Colegio de Pedagogía tuvo su primer coordinador en el mencionado doctor Agustín G. Lemus Talavera”.¹¹⁸ Fue así que se reestructuró un plan de estudios, vigente hasta 2010, con sus cuatro orientaciones: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar y Teoría, Filosofía e Historia. Mediando entre la Tecnología educativa y la formación humanista, uno de los que participaron en la actualización fue Moreno. Al final, quedaron atrás asignaturas como Técnica de la enseñanza y se incluyeron 38 más. Es más, el entusiasmo por la pedagogía se contagió en carreras de la FFyL, al implementar Teoría pedagógica, Práctica docente dirigida y Didáctica de la disciplina, materias obligatorias que luego perdieron tal carácter.¹¹⁹ Poco a poco, la imagen

117 *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Mayo de 2016*, pp. 31, 36, 37-38. Disponible en <https://www.uv.mx/sea/files/2012/10/PlanEstudiosPedagogia2016.pdf> (revisado el 27/06/2019). El citado APA es del original, pero las cursivas son nuestras.

118 Guadalupe García Casanova y Pilar Martínez, “La pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras”, en AAVV, *La UNAM en la historia*, p. 1075.

119 No hay estudios al respecto. Tal vez Larroyo quería extender su idea de pedagogía a todas las disciplinas universitarias, o pudo haber sido una tác-

de una profesión cambiaba y los estudios históricos de educación y pedagogía contribuían a ello.

2.5 Un académico, un investigador y un administrativo en tiempos aciagos

Cuando Moreno emprendía su trayectoria administrativa en la FFyL, en 1971, México daba la impresión de ser el líder del llamado Tercer Mundo. Al interior del país se simulaba el consenso con la juventud involucrada en la matanza el 2 de octubre de 1968, mientras se fraguó la matanza de Jueves de Corpus. La misión de Víctor Bravo Ahuja, titular de la SEP, fue relacionarse con las universidades públicas e iniciar una nueva reforma educativa:

La reforma del 72, en la que estuvo Gloria Bravo Ahuja con el Colegio de México, tuvo cuatro grandes errores: 1° Proponer el método de enseñanza global para la lectura; 2° La adopción de la matemática moderna; 3° La adopción del Método Script para la escritura; 4° La enseñanza por áreas, y no se percataron que al unir historia, geografía y civismo desapareció civismo. Lo peor es que tardamos 20 años en dar marcha atrás, hasta que vino Zedillo, un secretario de Educación con valor, para decir que nos habíamos equivocado. De modo, que 20 generaciones perdidas.¹²⁰

tica política que previniera la desaparición de la profesión recién creada. En todo caso, las materias pedagógicas seguían la consigna de formar profesores universitarios como pedagogos, es decir, especializados en la didáctica de su disciplina, pero unificados por un núcleo disciplinar común. *Colección EBZ*, Sec. Planes de estudios y programas, caja 2, carpeta 32, documentos 1-4.

120 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 178.

La reforma educativa echeverrista quedó en manos de intelectuales muy eruditos en su campo, pero desconocedores de la pedagogía. Al final, la UNAM señaló otra forma de sortear las exigencias del régimen. Al renunciar Barros Sierra, siguió el rectorado de Pablo González Casanova, quien ordenó una reforma profunda. En esos años estaban en boga dos enfoques:

La teoría del capital humano que veía en la educación un proceso de inversión que a corto plazo reeditaría en el crecimiento del aparato productivo [...] y el enfoque de corte marxista presente en las experiencias [...] socialistas de Europa Oriental [,] Cuba y Chile, que planteaban el ideal del cambio social hacia formas de distribución de la riqueza y de relación más equitativas y justas. [...] A la par, la UNAM, dado el inexistente desarrollo de otras instituciones de educación superior, públicas o privadas en ese momento, se convierte en la institución a quien la sociedad mexicana le confía la satisfacción de la alta demanda de ingreso a la educación superior y la formación de una generación de jóvenes que deberían transformar el país.¹²¹

Como rector creó los Colegios de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y el Centro de Didáctica que, junto con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), formarían el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). Moreno asistió a tres cursos de la CNME (1972), uno de *Especificación de objetivos*, otro de *Evaluación* y uno más de *Métodos y medios de enseñanza*: a través de ellos, conoció los discursos de una tradición en la que abundaban los tecnicismos, anglicismos y barbarismos. Más tarde, fue secretario en la coordinación del Colegio, y titular de la

121 Pilar Martínez, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, p. 32.

Secretaría Académica de la División de Universidad Abierta de la FFyL (1972-1974) presidida por Eli de Gortari. Esa experiencia le suscitó una reflexión sobre nociones como “autoaprendizaje”, que suplía al vocablo autodidactismo, y distinciones conceptuales como educación abierta y escolarizada:

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras parece ser pionero en la adopción del primero de esos vocablos. La siguiente frase es en verdad ilustrativa: “La base del sistema de enseñanza es el autoaprendizaje a distancia”. [...] “Sistema Universidad Abierta”. *Boletín de Filosofía y Letras*. Segunda época. Año I. Abril de 1978. No. 1 p. 15. Otras referencias: [...] Azucena Rodríguez y Jaime Cortés, “Sistema Universidad Abierta. Estructura de operación”. *Perspectiva. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tercera época. Año. Septiembre de 1980. No. 3 p. 41-47.¹²²

Los trabajos de Rojas¹²³ y Sandoval¹²⁴ defendieron el legado de la Dra. Rodríguez Ousset y las Ciencias de la educación trajeron años

122 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 6. Las cursivas son del autor.

123 Ileana Rojas, *op. cit.*, p. 7 y ss. En el texto se deconstruyen conceptos pilares para la pedagogía universitaria como Pedagogía, Didáctica, Enseñanza y otros. Aunque la producción escrita de Moreno fue reflejo de su labor como académico del Colegio de Pedagogía en sus más de treinta y cinco años, la autora no confronta, ni cita ni debate texto alguno de él. Rojas se limitó a entrevistar a Moreno sin dar a conocer el contenido del diálogo.

124 Rosa Sandoval Montañón, *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)* (tesis). Una ponencia en la Memoria electrónica del COMIE 2015 resume su investigación: *Configuración y contribución del profesorado en la institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (1955-1972)*, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2290.pdf> [revisado el 26/02/2018].

difíciles para el Colegio. Para reorientar el sistema educativo al economicismo, en el sexenio de José López Portillo aumentó el presupuesto y se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). Con Fernando Solana en la SEP, se oficializó tal interés: “México tiene condiciones para convertirse en una gran nación. En una nación trabajadora, justa, solidaria, respetable y agradable. Hasta hoy, un factor ha limitado su desarrollo: el rezago educativo, rezago que se manifiesta en la limitación de sus servicios educativos y en la calidad de los mismos”.¹²⁵ La reforma se ajustó a las exigencias de organismos internacionales pero la coyuntura no fue ajena a la UNAM. En tanto, la administración de Ricardo Guerra en la Dirección de FFyL (1970-1978) trajo condiciones propicias a la pedagogía:

Mi generación estaba integrada aproximadamente por treinta y cinco jóvenes, [...] asistíamos por las tardes [al] único turno que existía y que resultaba el adecuado porque, excepto tres compañeras [...] el resto trabajábamos por las mañanas. [Si bien] el plan de estudios contemplaba cuatro especialidades, [...] en algunas asignaturas se reducía notablemente el número de alumnos. No obstante, otras, las compartíamos con alumnos de diversos colegios y facultades, especialmente de ingeniería y de medicina. [...] Las calificaciones de los alumnos [eran] elaboradas a mano y signadas por el maestro correspondiente. [En cuanto a las inscripciones], el doctor Agustín Lemus, coordinador por aquellos años, nos entrevistaba uno a uno, llenaba una ficha de puño y letra, nos orientaba detenidamente y con una colosal sonrisa nos deseaba buenos estudios. [...] Al inicio de [...] [los] setentas [...] el doctor Guerra llegó a la Dirección. Se encontró con una inquieta juventud que [vivía] un mundo

125 Fernando Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, p. 11.

complejo y cambiante [...]: Allende, la muerte del Che Guevara (67), París y mayo del 68, Tlatelolco (vivido en carne propia), Neil Armstrong en la Luna (69), Kennedy, Kruschew, la guerra de Vietnam, etcétera. Y en mi disciplina, particularmente, la difusión de obras que darían la pauta para involucrarnos desde otras perspectivas teóricas con la educación y la pedagogía, no sin mediar discusiones serias, acaloradas y de trascendencia. Me refiero a Freire, a Iván Illich (*La desescolarización*, 1970), a Piaget (*Psicología y pedagogía*, 1969), Mark Blaug (*Economía de la educación*, 1968), a Theodor W. Schultz (*El capital humano. Bases económicas de la educación*) a Bloom, etcétera.¹²⁶

Las vivas referencias al ambiente escolar también muestran el rico acervo bibliográfico que incluía pedagogía crítica y anarquismo, junto con la psicología de la educación y economía de la educación. La apertura a otras tradiciones auguraba una formación pedagógica distinta y el Colegio de Pedagogía fue epicentro de aquella transición:

Me convertí en becaria del Programa de Formación de Personal Académico en 1972, tras el apoyo firme que nos brindó el doctor Moreno y de los Arcos, entonces coordinador del Colegio de Pedagogía. [...] No, no era fácil ser becaria. El Programa de Formación de Personal Académico formaba parte del Programa del mismo nombre de la UNAM, y las becas eran asignadas por el Comité Técnico de dicho Programa, previa selección de los subcomités integrados por profesores de cada colegio y el jefe de Estudios Superiores, hoy División de Estudios de Posgrado. / En la Facultad, los objetivos del Programa se sintetizaban en:

126 Clara Carpy Navarro, “Evocación nostálgica de Ricardo Guerra”, en Adriana Yáñez Vilalta, coord., *Homenaje a Ricardo Guerra. Recordar es permanecer*, pp. 26-27.

- Elevar el nivel académico de la Facultad, tanto en la investigación como en la docencia.
- Capacitar para la investigación y la docencia.
- Contribuir a la formación de personal académico en áreas o especialidades determinadas.
- Formar personal académico de alto nivel que pueda aspirar a incorporarse a las universidades e institutos de enseñanza superior del país o incluso de la propia Facultad.
- [...] Encausar a los becarios que presentaran mayor disposición para ser investigadores, adscribiéndolos a algunos de los Centros de Investigación que a partir de 1973 se crearon en la Facultad.¹²⁷

Con el tiempo, Moreno formó pedagogos que, tras ser becarios, se incorporaron al Colegio de Pedagogía y preservaron, de un modo u otro, su legado. Así, las experiencias del becario abrieron panoramas del campo profesional a dos instituciones universitarias de la época:

La particularidad del SUAFYL se dio desde su inicio: se establecerían planes y programas de estudio propios, es decir, diferentes a los del sistema escolarizado [...]. En su creación, fungió como jefe del sistema, por poco tiempo, el doctor Eli de Gortari, y lo sucedió Enrique Moreno y de los Arcos, auxiliado por Roberto Caballero. / Desde su propia concepción, como un sistema de libre opción para hacer llegar la educación superior a un mayor número de personas y con un nivel adecuado en cuanto a la calidad de la enseñanza, constituía un desafío sin precedentes. [Por otro lado] en 1973, se crearon, a instancias del doctor Guerra, los Centros de Investigación, dependientes

127 *Ibid.*, p. 27.

de la entonces llamada División de Estudios Superiores, con el propósito fundamental de desarrollar la investigación en las diversas especialidades. Fueron diez los Centros:

- Afroasiáticas. Thiago Cintra.
- Bibliotecología y Archivología. Alicia Perales.
- Latinoamericanos. Leopoldo Zea.
- Filosofía de la Ciencia y el Lenguaje. Eli de Gortari.
- Filosofía e Historia Sociales. Ricardo Guerra.
- Geográficas. Jorge A. Vivó.
- Históricas. Alfonso García Ruiz.
- Letras Hispánicas y Clásicas. Luis Rius.
- Letras Modernas y Arte Dramático. Oscar Zorrilla.
- Pedagógicas. Enrique Moreno.

Desgraciadamente los Centros tuvieron solamente cinco años de vida; en 1978, el doctor Abelardo Villegas, nuevo director de la Facultad, los canceló, no obstante, su funcionamiento dio cabida también a otros tantos jóvenes universitarios interesados en la investigación.¹²⁸

Moreno fue encargado de la Coordinación del Colegio (1971-1972), luego coordinador del Colegio (1973-1976) y director del Centro de Investigaciones Pedagógicas hasta su cancelación. Cerrada esa puerta a la investigación pedagógica, encabezó la reforma del plan de estudios de Pedagogía ante el inesperado crecimiento de la matrícula estudiantil:

La apertura de materias optativas, que fueron aprobadas y se empezaron a impartir entre 1975 y 1976. Se trató de una medida académica importante que abrió la posibilidad de discusión de temáticas de vanguardia, frontera e innovación pedagógica

128 *Ibid.*, pp. 27-30. Las cursivas son mías.

y educativa, a la vez que acercó la formación de los estudiantes hacia nuevos campos y actividades profesionales. De este modo, la vida cotidiana del colegio se consolidó y se crearon las bases para el proceso de revisión y reforma de su plan de estudios.¹²⁹

Adjunta a su experiencia administrativa, Moreno se perfiló como un referente teórico del Colegio. En 1980 asistió al seminario “Metodología de la investigación pedagógica” que impartió Gaston Mialaret,¹³⁰ referente de las Ciencias de la Educación. Esta tradición coincidía con la tecnología educativa y, bajo los intereses economicistas del Estado, fue integrada a la educación neoliberal. El sexenio de la llamada renovación moral buscaba retraer la crisis económica arrastrada de otros sexenios y, a falta de un proyecto educativo neoliberal, se presionó a las universidades a reformarlos. Para esos años, Moreno fungió como un asesor muy preparado:

1. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León (1974-1976). Creación de la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Enseñanza Superior.
2. Universidad Autónoma de Baja California Sur (1976). Elaboración de planes de estudios.
3. SEP, Centro Experimental de Pedagogía Especial (1976). Asesoría en la elaboración de diseños experimentales.
4. Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León (1979-1981). Creación del Centro de Investigación Educativa.

129 Guadalupe García Casanova y Pilar Martínez, “La pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras”, en AAVV, *La UNAM en la historia*, pp. 1075-1076.

130 Investigador y catedrático francés (1918-2016) de la Universidad de Caen. FCE publicó de su autoría *La pedagogía experimental* (1988).

5. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1979-1981). Proyecto de creación del Instituto de Investigación y Docencia Universitarias.
6. SEP (1981-1982). En colaboración con el Subsecretario de Cultura y Recreación, Roger Díaz de Cossío, creó un reglamento interno que reorganizaría la institución luego llamada Subsecretaría de Cultura (transformada en el sexenio salinista en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, y desde 2016 conformaría la actual Secretaría de Cultura).
7. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (1982).
8. UPN (1982). Comisión Académica Dictaminadora del área de Investigación.

A pesar de esta trayectoria, sus servicios no fueron tan requeridos, porque su idea de pedagogía era afín al paradigma experimental, pero era incompatible por su humanismo, luego retomó su producción escrita y emprendió la difusión sabatina de sus ideas en el periódico *unomásuno*. Los espacios de Investigación Educativa, abiertos por Pablo Latapí, importaron nuevos libros sobre lo educativo, algunos de ellos se convirtieron en referentes del pensamiento crítico, pero otros fortalecieron el pensamiento tecnocrático. En esos años se sumaron también, en el plano académico, algunas voces del cono sur que defendían las Ciencias de la Educación:

La matrícula de la carrera de Pedagogía *explotó* literalmente, convirtiendo rápidamente al Colegio en el más grande de la FFyL. De ser un colegio que tradicionalmente operaba en el turno vespertino con un solo grupo de una veintena de alumnos pasó en un par de años a atender grupos de 120 alumnos y de una generación a otra tuvo que abrir, otro turno, y simultáneamente hasta siete u ocho grupos de primer ingreso. Ante

la incapacidad física de la Facultad para atender esta demanda y enmarcada en las políticas de descentralización universitaria ya mencionada, se crea la licenciatura en Pedagogía en dos sedes alternas [las ENEP Acatlán y Aragón] y, en el segundo lustro de esa década, se abre en la modalidad de universidad abierta dentro de la propia FFyL. [...] El Colegio de Pedagogía jugó un papel fundamental en la puesta en marcha de los diferentes planteles y modalidades educativas.¹³¹

Esta coyuntura permitió que egresados de Pedagogía e investigadores nacionales e internacionales se incorporaran como docentes del Colegio. La diversidad de ideas extremó la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación, pues el variado acervo cultural de los “Argen-mex” constaba de lecturas actuales sobre las Ciencias de la educación y la pedagogía antiautoritaria. Ulteriormente, en la variada plantilla docente del Colegio unos formaron pedagogos en la tradición clásica y otros los incitaron a abandonar los viejos manuales de los sesenta y setenta. Moreno lamentaba el trasfondo de este conflicto, afirmando que faltaba:

Una mayor carga de visión histórica en el Colegio. Hay una cosa que es importante: no siempre entienden los pedagogos la distinción entre historia de la educación e historia de la pedagogía, una cosa es la historia de los hechos educativos tal como se diera y otra cosa es la historia del pensamiento educativo; cuando se unen tenemos el caso de Luzuriaga que hace historia de la educación y de la pedagogía, que es como pedagogía educativa. Por cierto que una colega argentina le pregunté por don Lorenzo Luzuriaga y, a su vez, me preguntó: “¿Quién es?...”¹³²

131 Pilar Martínez, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, p. 32.

132 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 179.

La cuestión parecía reducirse a seguir el legado de Larroyo o abandonarlo desde las Ciencias Sociales contemporáneas.¹³³ por lo que en la organización didáctica del Colegio de Pedagogía y del Posgrado se introdujeron cambios, algunos propuestos por investigadores del CISE, luego Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU). Uno de sus máximos propulsores fue Ángel Díaz-Barriga (1946-). En una entrevista (1990) que le realizó Teresa Yurén sobre la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la Educación afirmó lo siguiente:

[Yurén pregunta:] ¿La pedagogía es una ciencia, es una disciplina humanística, es un conjunto de técnicas, es la fundamentación de esas técnicas, es todo esto junto? y, en fin, ¿cuál es su función entonces? ¿Su función sería la de explicar y predecir, sería la de interpretar, o sería la de prescribir? [Después de un rodeo, transcrito a pie de página, Díaz Barriga responde:] Frente a la pregunta [...] “¿es la pedagogía una disciplina humanística o es la ciencia de la educación una disciplina positivista?” *yo diría históricamente sí, pero ya en los hechos no.* En los hechos lo que tenemos es una discusión, quizá muy superficial, o quizá que ignora su pasado. Me parece que esto es lo más grave de la situación, donde de repente [...] cuando quieren decir Ciencia de la educación es por moda, [...] incluso, porque *aquí en la Facultad de Filosofía y Letras, donde yo trabajo, no se permite cambiar el plan de estudios, por ejemplo, que tenga el nombre de Ciencia de la educación en vez de Pedagogía, en el fondo es como una especie de arcaísmo, o sea, “conservemos como nacimos ¿para qué cambiamos?”.* Sin embargo, en los hechos, es obvio que el que hoy [en 1990] hace Pedagogía, necesariamente la hace en la concepción de Dewey. [...] En los hechos, el concepto que se ha instaurado en el país, para entender el fenómeno educativo, es el de John Dewey, aunque le llamemos Pedagogía, Ciencia de la educación o Ciencias de la educación o como lo queramos definir, y que tiene su parte

133 Esther Aguirre Lora, *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, pp. 13 y ss.

conceptual muy difusa, porque lo difuso de la parte conceptual es porque toma un pedacito de la antropología, un pedacito de la historia, un pedacito de la sociología, y luego trata de amalgamar todo esto, y tiene su parte metodológica muy complicada, porque en realidad el debate que hay en cada una de estas disciplinas, entre si es sociología funcionalista, sociología estructuralista o sociología materialista de repente aparece en el campo de la educación altamente conflictuada [sic].¹³⁴

134 El rodeo es: “Bueno, si me remito a una mirada histórica, yo diría que el concepto ‘pedagogía’ remite directamente a un problema humanístico, precisamente nació en el ámbito de la filosofía sin resolver su articulación o separación de la filosofía. Ahí Herbart dice dos cosas [...] interesantes y [...] contradictorias [...]. La primera dice ‘sin filosofía no puede haber pedagogía’, y yo creo que esto explica como [...] en la Facultad de Filosofía, y en muchas facultades, se piensa que la pedagogía es una de las disciplinas que se estudian en el ambiente filosófico. Pero [...] más adelante el autor dice, ‘me gustaría que la pedagogía desarrollara sus propios conceptos, sus propios cuerpos teóricos, de manera que evitara verse dominada por una provincia extranjera’, con lo cual deja entrever que podría ser una disciplina con cierto carácter autonómico. Lo que yo observo es que esta relación, filosofía y pedagogía, no se ha roto [...] más allá que se pueda hablar de una conformación del campo para estudiar lo educativo, por ejemplo, [...] cuando viene todo el desarrollo del pensamiento marxista se empieza a hablar de una pedagogía socialista [...] pero ahora, [...] con la Escuela de Frankfurt, con la conformación de la Teoría Crítica, se empieza a hablar también de pedagogía crítica, en el sentido de adoptar los conceptos, las categorías que desarrolla la Teoría Crítica y aplicarlas a la reflexión educativa [...] este tipo de desarrollos o [...] de articulaciones [...] deja entrever que todavía la influencia pedagogía-filosofía es bastante más fuerte [...], o sencillamente todos los desarrollos de lo que llaman el pensamiento posmoderno aplicados [...] a la reflexión educativa. Pero ahí va la otra cara de la moneda [referida con] Durkheim y John Dewey, ya en este siglo, que es hacer de la investigación en educación un campo propio de la ciencia. O sea, estos autores lo vislumbraron [...] como ciencias positivas [...] las ciencias de la educación como una más de las ciencias que tratan de enfrentar o de construir una teoría de la educación a partir de aplicar el método científico”. *Pedagogía y Ciencias de la Educación Entrevista 2* (Canal Rafael Olea) 5:25-6:45; *Pedagogía y Ciencias de la Educación Entrevista 3* (Canal Rafael Olea), 0:00-7:07 (Revisado el 05/04/2022).

Esta es la postura de un normalista e investigador en educación que puso en jaque al Colegio de Pedagogía, no tanto por la fuerza de sus ideas sino por el respaldo político que tenía. Y es que el posicionamiento de las Ciencias de la educación se venía decantando desde los sesenta al institucionalizarse la Investigación Educativa y su peculiar mirada histórica:

El pensamiento educativo que privaba en el país desde los años 30 hasta los 60, siguiendo las orientaciones de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez y bajo la influencia de John Dewey, estaba dominado por una concepción “pedagógica”: “la educación” era lo que sucedía en las aulas; hacer ciencia de ella era, en consecuencia, desarrollar una ciencia del maestro, desde perspectivas pedagógicas y psicológicas, en la tradición de Herbart. Lo que se enseñaba en la[s] escuelas normales de la época eran nociones de psicometría, orientación vocacional, antropometría y educación especial, con influencias francesas y [...] estadounidenses. La investigación sobre la educación como hoy la conocemos era prácticamente inexistente en el país.¹³⁵

Este impulso a la investigación educativa buscó conciliar Pedagogía y Ciencias de la Educación, pero Moreno no pensaba igual y denunciar interpretaciones históricas erradas le acarreó conflictos con miembros del Colegio y el Posgrado de Pedagogía. Primero llegaron los juicios históricamente inexactos a su persona. Por ejemplo, en discusiones académicas algunos juzgaron *positivista*¹³⁶ su inclina-

135 Pablo Latapí, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, p. 284.

136 Cfr. Ángel Díaz-Barriga, “El prestigio de las palabras”, en Ángel Díaz-Barriga, et al., *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, p. 16

ción por la veta clásica y la experimental: “el cambio mismo de denominación de la carrera, de ciencias de la educación a pedagogía, es un indicador del enfoque propio del plan: la epistemología positivista”.¹³⁷ Cuando Moreno apelaba por la unidad de la pedagogía, sus detractores omitieron que él jamás aceptó el monismo metodológico.

En un mar de juicios infundados, sólo dos textos lo reconocieron historiográficamente: *Tramas y espejos* de Aguirre Lora, y *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo* de Pontón Ramos: el primero nos legó una entrevista, y el segundo analizó el testimonio del “entrevistado 3” con sus menciones a la pedagogía universitaria de Flores, Ruiz, Sierra y Chávez, el legado de los transterrados y su apuesta por la bibliografía pedagógica¹³⁸. En menor medida, Rojas consideró su pensamiento sin citarlo, y en un texto de Camarena se conservan testimonios de un sujeto “E11M29396”:

Yo vine de una primera formación de la Escuela Nacional de Maestros y al terminar, ya muy interesado en cuestiones educativas, hice examen de admisión a la UNAM fui aceptado e hice un segundo examen de admisión a la Facultad de Filosofía y Letras que también aprobé y todavía tuve que hacer un tercer examen de admisión al Colegio de Pedagogía. [...] Los exámenes de admisión a la universidad se hacían a destiempo de otras instituciones, primero se hacía el examen de la Normal y luego el examen al Bachillerato así que *mi familia decidió que hiciera un primer examen* y si por desgracia no aprobara tenía la opción de un segundo examen, dado que aprobé el primero yo dije bueno es interesante mejor me quedo en la Normal así que en lugar de hacer el bachillerato *hice Normal, pero era una especie de equivalente*, pero obviamente que el paso hacia el nivel profesional requería

137 Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, p. 249.

138 Claudia Pontón Ramos, *op. cit.*, p. 132.

del examen de hecho así que hice mi examen de admisión a la licenciatura. [...] Yo creo que, sin duda ya muy marcado por la formación de la Normal, *ya había un interés muy declarado*, muy preciso con gran definición, *lo que yo quería era estudiar cosas relacionadas con educación...*, pero yo creo que desde mis primeros días con el contacto con la educación en la escuela Normal ya quedó en mí muy marcada la intención de dedicarme a cuestiones pedagógicas. [...] La realización de los estudios universitarios se debió a *querer tener una formación universitaria*, pero ya entonces muy inclinada a las cuestiones de educación de formación de personal... *Hay una distinción entre ser profesor normalista y ser pedagogo, entiendo claramente que hay una distancia enorme abismal entre estas cuestiones...* El primero sólo ser un enseñante y el segundo es tener la oportunidad de pensar, de reflexionar sobre las *cuestiones educativas mayores*, no es un problema de metodologías de técnicas o de estrategias sino un problema de concepción del mundo, de concepción de los hombres, cómo queremos a los hombres en la sociedad en conjunto. [...] En la licenciatura *lo que hemos procurado y hemos mantenido desde el mismo origen de este plan de estudios que sigue vigente, incorporar algunas asignaturas* que acerquen a los estudiantes a los procesos de investigación, yo creo que es más fácil revisar el plan de estudios y ahí detectar rápidamente cuales son las asignaturas que estén inclinadas a ello. El caso de iniciación a la investigación pedagógica, los cursos como psicotécnica y estadística que se dan en el tercero que efectivamente fueron diseñados para fomentar y llevar, inclinar o profundizar en la investigación, y luego más tarde surgieron como un mecanismo lo mismo que de investigación y que de incorporación a una práctica profesional más precisa los talleres. [...] Yo quiero mi vida así [...] por encima de las imágenes o de limitaciones que el mundo ofrece, por imágenes entiéndase, creo que, con estos años, esta forma-

ción, *el nivel académico que tengo yo podría ir afuera a la empresa, a instituciones privadas quizá ganar más dinero, pero no me interesa porque no me ofrecen el mismo modo de vida que quiero, que es éste...* Como te decía, *el único lugar que encuentro para poder pensar realmente, pensar libremente obliga a investigar y a que uno se va construyendo a sí mismo y tenga la oportunidad de enfrentarlo a los otros, demostrarlo a los otros, así como es uno, así es con los alumnos, así como uno es en el trato con sus colegas no se es doble, no se está escindido, no se está haciendo un trabajo profesional remunerado en otro lugar y luego uno aquí aparece como el apóstol de la docencia, no, tiene que ser uno mismo en todo momento.*¹³⁹

El testimonio semeja momentos que hemos descrito sobre la trayectoria de Moreno: el giro normalista a universitaria, el rol de la familia, la diferenciación epistémica entre pedagogo y normalista, su labor administrativa (tal vez situada entre 1975 y 1976) y su ética profesional. Ésta última puede ser confirmada por uno de sus discípulos: “En todo este tiempo de estar cerca de él, nunca supe que pusiera una condición especial o condicionamiento económico para dar una clase, un curso o una conferencia, por el contrario, se negaba a recibir retribuciones económicas por su trabajo. Por eso algunos dicen que el Dr. Moreno les enseñó a trabajar, pero no los enseñó a cobrar. Tienen razón”.¹⁴⁰ Su personalidad avivó simpatía y animadversión en la UNAM y otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional. Fundada en 1978, la UPN se sumó a la polémica *Pedagogía versus Ciencias de la Educación* y, en 1982, contrató por breve tiempo a Moreno para la Comisión Académica Dictaminadora del área de investigación. De nuevo fue contratado en la década siguiente y

139 Eugenio Camarena, *Investigación y Pedagogía*, pp. 63-66, 126 y 246-247.

140 Benito Guillén, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 24.

coincidió en un evento con investigadores de la UPN como Juárez,¹⁴¹ Bartomeu¹⁴² o Marín.¹⁴³ Y bien, después de este breve recorrido, ¿cuál es el balance de las impresiones historiográficas sobre Moreno dentro y fuera de la UNAM?

Primero, faltó una lectura profunda de sus ideas y la atención se centró en *Pedagogía y Ciencias de la educación*. Hasta 1990, la mayoría del *corpus* de Moreno se había publicado en las revistas pedagógicas, el *unomásuno* y la UNAM. También se omitió la grabación *Iniciación a la pedagogía*, transmitida en 1988 por Radio UNAM (a excepción del libro de Pontón que la cita, desconocemos cómo impactó este programa en esos años). Aunque su texto *Los orígenes de la Pedagogía en México* (1982) inauguró el campo de la Historiografía de la Pedagogía, éste y el campo fueron omitidos del Estado del conocimiento *Teoría, campo e historia de la educación* y de su sección “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa”. Donde sí fue citado fue la sección de “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, redactada por Alicia de Alba, Juan García, Marcela Gómez Sollano, Fernando Juárez y Esther Ortega, todos coordinados por Rosa Nidia Buenfil Burgos:

Sobre la delimitación del campo pedagógico [...] se dibujan diversas polémicas, y aunque todas tienen un denominador común [...] pueden distinguirse particularidades. Este es uno de los debates de más larga historia. Se puede rastrear en los textos de pedagogía europea en el siglo XIX.¹⁴⁴ En el presente siglo

141 Fernando Juárez, *Pedagogía: ¿disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto*, p. 33.

142 Monserrat Bartomeu, *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, p. 59.

143 Álvaro Marín, “El debate teórico en torno a la educación”, pp. 3 y ss. Disponible en www.upn303.com/files/debate_teorico.doc [revisado el 12/03/22].

144 En este punto, el texto remite a la cita no. 88: “Según E. Moreno de los Arcos (1989), se generaliza el uso del término en Europa, a excepción de Inglaterra, iniciándose los debates acerca de su identidad”.

se ha desarrollado en el viejo y el nuevo continente. En México sus antecedentes, a veces implícitos, datan por lo menos del Porfiriato, son retomados por pedagogos de la posrevolución y su profundización en las últimas cuatro décadas ha estado asociada al Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM.¹⁴⁵

Aquí se señala la postura de Moreno en torno al Colegio y a la pedagogía positivista. Pero, quienes suponían que por ser positivistas Flores y Ruiz también lo eran todos los miembros de la pedagogía universitaria, erraban. Tras distinguir posiciones del debate sobre el objeto de estudio de la pedagogía, la comisión desarrolló una segunda discusión:

Objeto pedagógico ¿restringido o ampliado?

En este debate se cuestiona el objeto de la pedagogía. [...] Se distinguen tres posiciones al respecto:

- Una sostiene que son las relaciones, prácticas y procesos de educación [...] los que constituyen el objeto de la pedagogía (Furlán y Pasillas). Esta interpretación sostiene que desde que la Iglesia unificó la educación en la institución escolar, ésta centraliza y consolida la labor pedagógica (Furlán y Pasillas, 1993). Tal argumento, en torno a que es el cristianismo quien acuña la pedagogía, es defendido por E. Moreno y de los Arcos (1989).
- La segunda propuesta sostiene que el objeto pedagógico es “el desarrollo de la conciencia para sí”, al establecerse un claro vínculo entre acto educativo y propósito político a través de la razón comunicativa. Se traza así una frontera frente

145 Rosa Nidia Buenfil Burgos, coord., *et al.*, “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla, coord., *Teoría, campo e historia de la educación*, p. 287.

a reducir el objeto pedagógico a la razón técnica instrumental (Hoyos Medina, 1992 a y b).

- La tercera posición argumenta que el objeto de este cuerpo conceptual no tiene una delimitación definitiva y no tiene por qué excluir acciones educativas desarrolladas fuera o dentro de la escuela, aunque no sean reconocidas como socialmente valiosas [...], ya que la identidad de los sujetos no es fija ni tiene una esencia universal (Buenfil, 1983 y 1993b).

En dicha polémica, está presente, en primer lugar, la escuela francesa y, en menor medida, la española. Entre los protagonistas más destacados se encuentran Durkheim, Aranguren y Carrasco, quienes sustentan la primera posición. La segunda está representada por la escuela de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, Gadamer [*sic*], pero fundamentalmente por Habermas. Por lo que respecta a la tercera posición, hay una clara recuperación de Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Laclau y Mouffe. Este debate se encuentra en un momento de formulación [...].

Tarea de la pedagogía: normatividad, explicación o comprensión

Un tercer planteamiento que se distingue dentro de esta problemática del campo pedagógico se concentra en la función o quehacer de la pedagogía. Las posiciones proliferan, por una parte, en torno a tareas cognoscitivas entre las que destacan la explicación positiva [*sic*], la comprensión hermenéutica [*sic*] y el análisis, y por la otra, alrededor de tareas de normatividad, intervención, proposición y compromiso político. Las construcciones extremas pueden resumirse en el binomio: normatividad-explicación o comprensión.

Tarea de la pedagogía: normatividad, explicación o comprensión

Una posición sostiene que la labor de la pedagogía es la de normar, la de prescribir lo que debe ser la educación en sus dimensiones curriculares, formativas, etc., sin tomar en cuenta la explicación ni la emancipación. En esta posición se ubican Furlán y Pasillas al confrontar la pedagogía crítica de Giroux y McLaren (1992a) y al disertar en torno a la legitimidad de la intervención pedagógica (1993). Asignan la tarea explicativa a las ciencias de la educación, pero no a la pedagogía. La influencia de la escuela francesa (desde Durkheim hasta Adorno [sic]) es la más evidente en esta posición. / Otra versión de esta posición [...] incorpora [...] elementos de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren. Una aportación más en este mismo sentido argumenta que la tarea de la pedagogía es la reflexión sobre la educación legítima. Esto sostenían Furlán y Pasillas en 1989. La actividad pedagógica entendida como reflexión es también defendida por Moreno de los Arcos en 1989, sólo que él la especifica al asociarla al diseño de técnicas educativas.¹⁴⁶

Primero, Moreno reivindicaba al pedagogo dentro y fuera del ámbito escolar, porque desde su tesis de licenciatura vinculó práctica profesional y educación asistemática (o “no-formal”). Segundo, la tesis del texto de 1982 (donde afirmaba que el cristianismo acuñó el quehacer pedagógico) fue corregida en *Pedagogía o Ciencias de la educación* (1989)¹⁴⁷. Pero a raíz de este suceso, se

146 Rosa Buenfil Burgos, coord., et al., “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla, coord., *op. cit.*, pp. 288-289.

147 El texto citado en el Estado del conocimiento es “Pedagogía o ciencias de la educación”, publicado en *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, com-

interesó en comprender la tradición francesa de las Ciencias de la Educación:

Desconocen Mialaret y Dottrens que la palabra pedagogía fue acuñada en la Grecia clásica desde el siglo V antes de nuestra era. Se la encuentra en Eurípides, Platón, Plutarco y los principales padres griegos de la Iglesia. A partir del siglo XV se incorporó paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa que hemos mencionado, excepto al inglés.¹⁴⁸

Contrario a ellos, su fin era no confundir Pedagogía con educación (y menos con enseñanza). Quienes no siguieron estos juicios no leyeron bien el texto de 1989 y descontextualizaron su pensamiento. Aunque el texto *Orígenes...* no se citó en el Estado del Conocimiento, Moreno lo nombró en el texto de 1989, en la cita no. 19:

En la Escuela de Altos Estudios, por ejemplo, Ezequiel A. Chávez cambia el nombre de pedagogía –propuesto por Justo Sierra– por el de “Ciencia y arte de la educación”. Véase: Enrique Moreno y de los Arcos “Los orígenes de la pedagogía en México”. *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela Normal Superior de Nuevo León*, No. 5. Septiembre de 1982, p. 59-76, p. 72 [*sic*].¹⁴⁹

En primer lugar, quienes leyeron el texto de 1989 no cotejaron las fuentes que Moreno usó, y, al omitir su texto de 1982, no captaron su tesis: la distinción entre pedagogía y educación (o enseñanza, en

pilado por Antonio Carrillo en 1989. El texto *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1989) tiene idéntico contenido.

148 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 12.

149 *Ibid.*, p. 16. Las cursivas son del autor.

todo caso). Se puede comprender desde la Historia de la Pedagogía, en libros como *El Pedagogo* de Clemente de Alejandría, quien diferenció al pedagogo como educador y el maestro como instructor, el primero como formador moral, y el segundo como docente¹⁵⁰. A final de cuentas, el cristianismo primitivo no acuñó la diferencia, sino los griegos: uno era el παιδαγωγος (“paedagogos”) y otro era el διδασκαλος (“didáskalos”).

En segundo lugar, sugerir afinidad epistemológica de Moreno con Durkheim, Aranguren y García Carrasco es inexacto, porque ellos pertenecían a las Ciencias de la Educación. En tercer lugar, reducir su reflexión pedagógica a técnicas educativas es absurdo, porque la técnica no era la única vertiente disciplinar y nunca la supeditó al conocimiento histórico o filosófico. Esta lectura descontextualizada de *Pedagogía y Ciencias de la educación* generó la única imagen de su pensamiento fuera de la UNAM, en tanto que el resto de su obra escrita no fue contestada, ni nombrada ni citada en los Estados del conocimiento.

Esto pudo cambiar en un evento de la UPN: el coloquio *La identidad del pedagogo* (1993). Los epistemólogos del grupo de Bartomeu dieron una sólida crítica a los estudios pedagógicos recientes y al Colegio de Pedagogía. En cambio, Moreno presentó “Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía”, un texto que aclara históricamente el sentido de la disciplina en México que aquellos omitían. Luego de las ponencias, Moreno no interpelló al grupo de Bartomeu sino a un asistente del evento que, por cierto, nunca le replicó. Por experiencias como esta, tal vez prefirió organizar y participar en los Congresos Nacionales de Pedagogía.

150 Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, pp. 15 y ss. El cotejo de la traducción crítica de Gredos y la que usó Moreno es motivo de otra investigación. Empero, la diferencia entre pedagogo y maestro existe entre ambas.

No.	Fecha	Sede	Ponencia y/o Colaboración
1°	1986	Facultad de Medicina, UNAM	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Ejecutivo • Edición y presentación de las Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía • Organizador de la Muestra de Material Didáctico y Artículos Escolares <ul style="list-style-type: none"> - "Deserción escolar en la generación 79/86 de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo" - "La irregularidad escolar. Su solución administrativa"
2°	1988	Facultad de Medicina, UNAM	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador Ejecutivo • Edición y presentación de las <i>Memorias del Segundo Congreso Nacional de Pedagogía</i> <ul style="list-style-type: none"> - "Algunas consideraciones en torno a la tecnología educativa"
3°	1990	Universidad Autónoma de Nuevo León. Campus Monterrey	a) Coordinador Ejecutivo <ul style="list-style-type: none"> - Edición de las <i>Memorias del Tercer Congreso Nacional de Pedagogía</i> - "Crítica de la crítica"
4°	1992	Universidad Veracruzana. Campus Veracruz	b) Coordinador Ejecutivo <ul style="list-style-type: none"> - "El fin de una tesis"
5°	1994	Universidad Veracruzana. Campus Jalapa	c) Coordinador Ejecutivo <ul style="list-style-type: none"> - "La educación y la pedagogía hoy"
6°	1996	Real Seminario de Minas. Antigua Escuela de Ingeniería, UNAM	d) Coordinador Ejecutivo <ul style="list-style-type: none"> - "<i>De causis corruptionis academiae</i>"
7°	1998	Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos	e) Coordinador Ejecutivo <ul style="list-style-type: none"> - "Educación Superior en México"

8°	2000	Universidad Autónoma de Tamaulipas. Campus Ciudad Victoria	f) Coordinador Ejecutivo - “Las mil y una noches. (Sobre el inicio del tercer milenio)” - “ <i>De causis corruptionis academiae</i> ”
9°	2002	Universidad Veracruzana. Centro de Investigaciones Bibliográficas	g) Miembro organizador - “La evaluación del personal académico”

Fuente de elaboración: propia basada en el *Curriculum vitae* (2004).

Estos eventos se realizaron en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y el apogeo de la educación liberal fundamentadas en las Ciencias de la Educación. Dejando atrás el legado de Bodet, la Modernización educativa se fundó desde los postulados de Hayek y Friedman:

1. Es necesario que el Estado deje de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida.
2. Es fundamental que el acceso a los diferentes empleos se abra para todas las personas y bajo las mismas condiciones. Los sindicatos no tienen razón de existir y mucho menos de actuar sobre el mercado de trabajo.
3. Si la formación de un monopolio es inevitable, es necesario impedir por todos los medios posibles que éste caiga en manos del Estado. En el peor de los casos es preferible que la iniciativa privada lo administre y dirija.
4. Es necesario evitar el control estatal del comercio exterior para salvar a los individuos de la tiranía del Estado.¹⁵¹

El neoliberalismo contrariaba la ética profesional de Moreno, pero fue asesor de Francisco Barnés, rector de la UNAM (1997-1999)

151 *Cfr.* Héctor Díaz Zermeño, “Neoliberalismo y educación. El origen, su desarrollo y sus implicaciones propositivas en la UNAM”, *Paedagogium*, p. 13.

que promovió la privatización (cabe mencionar que Barnés fue uno de sus sinodales en el examen de Doctorado¹⁵²). Este tropiezo ético al final de su vida no coincide con su crítica a la preterición histórica de la reforma educativa neoliberal y su autor intelectual, el titular de la SEP. Asimismo, otro tropiezo ético suyo se relaciona con el Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), fundado por Antonio Gago, psicólogo de la UNAM con quien compartió el interés por la Orientación educativa y la experimentación.

El CENEVAL se creó en 1994, aunque el proyecto se gestó desde 1971. Moreno lo apoyó y deseaba que se extendiera la evaluación por exámenes al ámbito universitario, afirmando que: “un sistema educativo verdaderamente popular ha de ser riguroso. La educación sin selección y sin exámenes es una educación antipopular”.¹⁵³ El CENEVAL diseñó el Examen General de Egreso de Licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), y Moreno participó en su diseño. El problema no era la idea de examen en sí, sino que el Estado la modeló a imagen y semejanza del neoliberalismo. Con excepción de la UV y la ENSE, la labor de Moreno hoy está borrada del CENEVAL y otras instituciones donde laboró.

Sin duda, su mejor versión se quedó en el Colegio de Pedagogía y su legado vive, en cierta medida, por el seminario que creó. Su experiencia como miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (1985-2004), del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (1987-1993) y del Seminario de Estudios para la Descolonización de México (1992-2004) fue clave para fundar el Seminario de Pedagogía Universitaria, que seguía el modelo del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos¹⁵⁴. Su primera sesión fue el 7 de julio de 1994.

152 El resto del sínodo se integró por Alfonso Escobar, Ricardo Guerra, Clementina Díaz y de Ovando y Jesús Aguirre Cárdenas.

153 Enrique Moreno y de los Arcos, *Sobre la universidad*, p. 22.

154 El seminario de Problemas Científicos y Filosóficos (UNAM) se fundó en

El propósito fundamental [es] fomentar la investigación pedagógica [...]. Sus integrantes son miembros del personal académico que realizan investigación sobre problemas de la enseñanza de sus propias disciplinas o, bien, que están desarrollando o han desarrollado proyectos de innovación didáctica de las asignaturas que imparten. [...] A lo largo de estos ocho años, los temas abordados [van] desde cuestiones sobre la didáctica de disciplinas tales como arquitectura, anatomía, ética, actuación, ciencias sociales, historia, bibliotecología, matemáticas, lógica, trabajo social, música, incluso la pedagogía. Asimismo, la presentación de proyectos educativos institucionales como la reforma del plan de estudios del bachillerato del C.C.H.; la educación abierta y a distancia en la UNAM, la reforma del plan de estudios en la licenciatura en Letras Clásicas, el impacto de los problemas académicos en la UNAM, los programas de apoyo a la docencia, las especializaciones médicas, la elaboración de exámenes nacionales, la Universidad de la Ciudad de México”¹⁵⁵.

Esta es una de las expresiones más vivas del legado, aunque no la única. Aquel texto se publicó en *Paedagogium*, vocablo que representa con exactitud la escuela que formó en el Colegio de Pedagogía. La intención inicial de la revista *PEDAGOGÍA* se retomó con el primer número de *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, proyecto dirigido por su discípulo, Dr. Benito Guillén. De hecho, su misión fue dada por el maestro:

1955 por Eli de Gortari, Guillermo Haro y Samuel Ramos. Sus objetivos eran la investigación científica, su metodología y la interdisciplina. Ruy Pérez Tamayo, “Introducción”, en Alfredo López Austin, *coord.*, *El modelo en la ciencia y la cultura*, p. 7.

155 Enrique Moreno y de los Arcos, “Seminario de Pedagogía Universitaria”, *Paedagogium*, pp. 10-11.

La escuela, como institución surgió en todas las primeras civilizaciones [...] como natural consecuencia de la invención de la escritura. [En la Grecia clásica] Los padres que enviaban a sus hijos a la escuela los hacían acompañar por un sirviente, [...] el pedagogo. [...] Las escuelas eran entonces construidas con un vestíbulo para albergar a los pedagogos que aguardaban el fin de las clases, el *paidagogien* [que] en tiempos de Demóstenes ya se había convertido en sinónimo de escuela. Los romanos adoptaron la mayoría de las instituciones griegas [...] de suerte que tanto el vocablo (y la institución) pedagogo como el sinónimo de escuela fueron meramente latinizados. [...] Consolidada la palabra *paedagogium* para significar escuela en la tradición pedagógica latina, la encontramos [...] en la literatura pedagógica posterior. [...] Es legítimo, entonces, proponer el término *paedagogium* no sólo como aplicable a la institución escolar sino, también, al más amplio de escuela de pensamiento pedagógico.¹⁵⁶

Entre el pedagogo griego como ayo y el pedagogo formado en el Colegio de Pedagogía había una conexión histórica que tenía un uso político: demarcar un territorio epistémico y defenderlo de toda tradición que la desconociera. Junto con sus discípulos, la demarcación se impulsó desde la Revista *Paedagogium* y una institución con reconocimiento jurídico. El Colegio Nacional de Pedagogos se fundó el 19 de enero de 1981 y mudó de nombre, en 1986, a El Colegio de Pedagogos de México A.C. En 1994 tuvo como primer presidente a Moreno:

Durante su gestión da comienzo un programa editorial ininterrumpido mismo que se dio a la tarea de publicar variadas

156 Enrique Moreno y de los Arcos, "PAEDAGOGIUM", *Paedagogium*, p. 2.

obras fundamentales en la formación de las actuales y nuevas generaciones de pedagogas y pedagogos. También en esas fechas que por primera vez nuestro Colegio es reconocido por el CONACyT como parte del Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas.¹⁵⁷

En 2004 ocurrió su deceso, dejando una escuela formadora de investigadores y docentes que se han integrado a la plantilla de la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM). Aunado a ello, dirigió cuarenta tesis en la UNAM, quince de licenciatura, dieciocho de maestría y siete de doctorado. Moreno fue investigador SNI, tal vez el primer pedagogo en lograr la distinción y fue docente por treinta y seis años, durante los cuales compartió con su esposa Libertad Menéndez, aulas, letras y pasión por la pedagogía experimental. Aparte de su fecunda labor como docente e investigador, tradujo *La evaluación de programas educativos* de Astin y Panos, y su vocación científico-humanista le valió el Premio Universidad Nacional en 2004. Unos años antes de su muerte así reflexionó en retrospectiva sobre su obra escrita:

He ocupado parte de mi tiempo en el análisis y consecuente señalamiento de algunos factores o problemas de todo tipo que inciden negativamente en el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica. [...] He planteado [...] algunas de las dificultades que enfrentamos en el uso del lenguaje de la pedagogía. De igual manera, he expuesto, con ejemplos, cuatro vicios que, a mi juicio, producen parte de la crisis en que se encuentra la pedagogía. [...] Me ha preocupado, también, el descuido editorial de las publicaciones de nuestra área. [...] Estos escritos

157 Teresita Durán, “Colegio de Pedagogos de México. 25 aniversario”, *Paedagogium*, p. 5.

que he publicado, al igual que éste, pueden ser considerados parte de un ciclo que, de manera similar al conjunto de textos sobre las causas de la corrupción en la Roma Imperial, podría titularse *De causis corruptionis academiae*.¹⁵⁸

Contrario a la corrupción de la vida profesional, porque su vocación le dio sentido a su vida personal, sus ideas conciliaron aristas disciplinares casi disímbolas, en gran medida, por su franca erudición, aquella que incentivó a sus alumnos “para indagar sobre temáticas que lúcidamente identificaba como vetas vírgenes para explorar, con el fin de contribuir al desarrollo del conocimiento acerca del quehacer educativo y a la construcción teórica de la Pedagogía”.¹⁵⁹ En el fondo de esta erudición pudiera intuirse que el contexto de su formación, las lecciones de sus maestros y sus dotes personales fueron excepcionales debido a la actitud histórica que se formó después de décadas de vida pedagógica. Pero aún debemos conocer cuál era su idea de pedagogía, qué problemas pensó y qué vetas señaló.

158 Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, pp. 5-8. Las cursivas son del autor.

159 Pilar Martínez, “Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 16.

3. LÍNEAS-EJE DE UN PENSAMIENTO SITUADO

Todo pensamiento es deudor de la cultura de su tiempo, pero en una sociedad donde los giros teóricos estaban a la orden del día Moreno fue receptor activo de un legado disciplinar. Ahora bien, además de su peculiar erudición, ¿qué otros rasgos de su pensamiento se pueden rastrear en su obra escrita? Antes de responder, he aquí un balance de su trayectoria:

1. Formación normalista (1959-1961) y etapa magisterial (1962-1965). Fue docente de una escuela dirigida por pedagogos anarquistas. En este periodo no publicó ningún artículo.
2. Formación académica (1962-1972). Desde la licenciatura al doctorado, donde escribió sus primeros textos. De las tres tesis hechas, solo la de la licenciatura y del doctorado se publicaron: *La educación asistemática* (1982) y *Hacia una teoría pedagógica* (1999).
3. Formación como administrativo y docente universitario:
 - a. Primera etapa (1965-1982). Inició al trabajar en la revista *PEDAGOGÍA* (con sus escritos historiográficos) hasta la publicación de su tesis de licenciatura.
 - b. Segunda etapa (1983-2004). Abarca el resto de su vida y se centró en la investigación pedagógica. Por sus contribuciones periodísticas, ensayó muchas ideas que definieron su trayectoria intelectual y las difundió por diversos medios.

En la periodización se distingue un pensamiento de juventud, que concluye con su primer trabajo historiográfico, y uno de madurez, que inicia con su incursión periodístico-cultural. Este crecimiento intelectual se nota al comparar un prólogo que hizo en 1982¹⁶⁰ y su tesis doctoral de 1999: la idea de pedagogía como ciencia empírica lo motivó a ingresar al doctorado con un proyecto intitulado “El carácter científico de la pedagogía”.¹⁶¹ Con el tiempo, la idea se nutrió humanísticamente y respondió a la crisis disciplinar:

La deshistorización de la pedagogía mexicana está muy ligada a lo que acontece con nuestros mitos fundantes como nueva nación. [...] Pareciera que las ideas fundantes locales de nuestro campo disciplinario y los hombres que los han protagonizado, en general se opacan hacia la década de los 40’s cuando la sociedad mexicana logró la unidad y estabilidad mínima para incorporar la racionalidad político-ideológica requerida por la lógica capitalista. [...] A partir de ese momento [...] se hace más ostensible que el desarrollo de una pedagogía [...] nutrida con tradiciones francesas y alemanas, finalmente sea desplazada por una forma de pedagogía pragmática totalmente achatada. [...] En el oficio del pedagogo terminó por prevalecer un vicio propio: la urgencia por dar siempre “la propuesta”, orientación inmediatista despreocupada por apoyarse en la reflexión, en la fundamentación, en el análisis, en la profunda sensibilidad de los requerimientos locales.¹⁶²

160 Enrique Moreno y de los Arcos, “Prólogo”, en Roberto Moreno García, *Educación audiovisual*, p. 7.

161 DGPE, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397.

162 Esther Aguirre Lora, *Comenio: obra, andanzas, atmósferas*, p. 22.

En el fondo, Aguirre y Moreno combatían la crisis disciplinar desde el estudio de clásicos, pero divergían en la forma. Para ella, se debía ampliar la noción de clásicos a lo educativo (incluso a las Ciencias de la Educación). Para él, se debía fortalecer la tradición clásica. Esta forma de estudiar a los clásicos se consolidó por su incursión en el periodismo cultural:

En el convivio decembrino de la Facultad de Filosofía y Letras, 1983, mi querido amigo Huberto Batis me invitó a colaborar con el periódico Unomásuno escribiendo una columna semanal sobre cuestiones de pedagogía y educación. Durante varios meses escurrí justificadamente el bulto temeroso de adquirir un compromiso de cumplimiento incierto. [...] Huberto hizo nuevamente gala de su ya proverbial paciencia recibíendome en las páginas culturales sabatinas del diario. / La intención que me animó fue procurar hacer asequible al público lector algunos de los avances y no pocas de las dificultades que se encuentran en el ámbito de la investigación de problemas educativos, así como difundir el pensamiento sobre la educación y tratar algunos aspectos de la orientación y de la vida universitaria.¹⁶³

A finales de los setenta, la censura de los medios de comunicación masiva incitó a que intelectuales vanguardistas crearan alternativas culturales. Fundado en 1977, por periodistas del *Excélsior*, el *unomásuno* fue un espacio de crítica en el régimen de Echeverría:

Surgió como un diario netamente político, entendido como una tribuna informativa y de opinión que deseaba dar voz a todos aquellos que para finales de los setenta no habían podido acceder a un espacio público. De esta manera, la política y las causas sociales [...] fueron los ejes centrales de la línea

163 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 7. Las cursivas son del autor.

editorial de *unomásuno*. / Al mismo tiempo gozó de una amplia aceptación en diversos círculos del país y llegó a convertirse en una referencia imprescindible de consulta cotidiana, incluso fue calificado de periódico de “izquierda”.¹⁶⁴

Aunque la libertad de expresión ya no era igual que en la época de don Roberto y los transterrados, combatir la crisis de la pedagogía era una causa justificada:

Al director del suplemento sábado, maestro Huberto Batis, le llegaban todo tipo de textos, solicitados y no solicitados. Los solicitados eran enviados por los escritores que colaboraban semana a semana y que tenían un espacio fijo en las páginas del sábado. Los no solicitados eran aquellos de colaboradores esporádicos, que generalmente enviaban ensayos, cuentos o adelantos de novelas, y que, si eran buenos, eran destinados a las primeras páginas.¹⁶⁵

El “SaBatis” publicó semanalmente ensayos pedagógicos cuyos destinatarios fueron estudiantes de pedagogía, normalistas e interesados en la educación nacional. Con una redacción clara y breve, los textos se publicaron en este orden:

El lenguaje de la pedagogía, *cuyo objetivo fundamental era intentar establecer algunas bases para la discusión seria en torno a los términos que se utilizan en el campo de la educación*; Investigación pedagógica, *que pretendía difundir diversos aspectos de la metodología de la investigación educativa*; Orientación, *abocada a problemas teóricos de la llamada*

164 María Barragán Lomelí, *Hechos relevantes de la historia del unomásuno (1977-1983)*. *Viacrucis de un proyecto periodístico* (Tesina), p. II.

165 *Ibid.*, p. 12.

orientación educativa o vocacional; Bibliografía pedagógica, que contenía reseñas de publicaciones recientes y Disparatario pedagógico, cuyo propósito central era disminuir un poco el aburrimiento a que conducían los otros tópicos sin apartarse totalmente de ellos”¹⁶⁶.

Suponiendo que esta sea una primera clasificación de su pensamiento, ofrecemos las referencias de textos que la integraron y se publicaron en *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos* (1993). En esta relación, los números en romano indican la sucesión de entregas:

1. El lenguaje de la pedagogía:
 - a) “El vocabulario de la pedagogía. Las `ciencias de la educación” (1984): I, julio, 21; II, julio, 28; III, agosto, 4; IV, agosto, 11; V, agosto, 18; y VI, agosto, 25.
 - b) “El vocabulario de la pedagogía. El autoaprendizaje” (1985): marzo, 16.
 - c) “El vocabulario de la pedagogía. El *curriculum*” (1985): I, abril, 20; II, abril, 27; III, mayo, 4; y IV, mayo, 11.
 - d) “El vocabulario de la pedagogía. La tecnología educativa” (1985): junio, 29
2. Investigación pedagógica
 - a) “Segundo Informe. Proyecto educativo nacional” (1984): septiembre, 7.
 - b) “Investigación pedagógica. Registro nacional” (1984): septiembre, 15.
 - c) “Archivo Freud. *Finis africae*” (1984): octubre, 20.
 - d) “Investigación pedagógica. Paradigmas metodológicos”

166 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 7-8.

- (1984): I, octubre, 27; II, noviembre, 3; III, noviembre, 10; IV, noviembre, 17; V, noviembre, 24.
- e) “*De brevitae vitae*. Mexicanos ilustres” (1985): marzo, 23.
 - f) “Educación nacional. Magna tarea” (1985): abril, 7.
 - g) “Investigación pedagógica. La evaluación de programas educativos” (1985): I, agosto, 24; II, agosto, 31; III, septiembre, 7; IV, septiembre, 14; V, septiembre, 21; VI, septiembre, 28.
3. Orientación
- a) “Orientación. Tercer Seminario Iberoamericano” (1984): julio, 7.
 - b) “Orientación. El sistema de orientación integral” (1985): I, junio, 1; II, junio, 8; III, junio, 15.
4. Bibliografía pedagógica
- a) “Libros de texto. Bibliografía y pedagogía” (1984): julio, 14.
 - b) “UNAM. Biblioteca pedagógica” (1985): mayo, 18.
 - c) “Bibliografía pedagógica. La educación en la Roma clásica” (1985): mayo, 25.
 - d) “Bibliografía pedagógica. La pedagogía de Kant” (1985): junio, 13.
5. Disparatario pedagógico
- a) “Antología del disparate” (1984): septiembre, 8.
 - b) “Anécdotas infantiles” (1984): diciembre, 29.
 - c) “Equívocos” (1985): marzo, 30.
 - d) “El arte de preguntar” (1985): junio, 22.
 - e) “El arte de definir” (1985): octubre, 16.

Debido a su frecuencia y número, los artículos de corte histórico se pueden catalogar sin problema en otra línea, una de Historia de la educación y de la pedagogía:

- a) “Kant. La pedagogía como disciplina” (1984): junio, 23.

- b) “Kant. La pedagogía experimental” (1984): junio, 30.
- c) “Henríquez Ureña. La república aristocrática” (1984): septiembre, 1.
- d) “Diderot. Plan de universidad” (1984): I, septiembre, 22; II, septiembre, 29; III, octubre, 6; IV, octubre, 13.
- e) “Las Casas. Trascendencia de su obra” (1984): octubre, 10.
- f) “Material didáctico. Aproximación a su estudio” (1984): I, diciembre, 1; II, diciembre, 8; III, diciembre, 15; IV, diciembre, 22.
- g) “Herbart. La pedagogía como ciencia” (1985): enero, 5.
- h) “Colegio de Pedagogía. Trigésimo aniversario” (1985): I, enero, 12; II, enero, 19; III, enero, 26; IV, febrero, 2; V, febrero, 9; VI, febrero, 16; VII, febrero, 23; VIII, marzo, 2; IX, marzo, 9.
- i) “Comenio. La gran didáctica” (1985): abril, 13.
- j) “Natorp. La pedagogía social” (1985): julio, 6.
- k) “La universidad de utopía. La educación en la ciudad del sol” (1985): I, julio, 20; II, julio, 27; III, agosto, 3; IV, agosto, 10.
- l) “Universidad de México. Antecedentes de su fundación” (1985): agosto, 17.
- m) “Rollín. El Tratado de los estudios” (1985): octubre, 6.

Ya que se publicaron después de 1985, estos artículos no se incluyeron en el libro de 1993:

- a) “Sobre la universidad”, *Sábado. Suplemento de unomásuno* (1987): enero, 24.
- b) “El Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos”. *Sábado. Suplemento de unomásuno* (1987); octubre, 3.

En este *corpus* podemos intuir líneas de su pensamiento según problemas teóricos específicos. Esto se confirma debido a que ellos

fueron publicados por el Colegio de Pedagogía, El Colegio de pedagogos de México y el Seminario de pedagogía universitaria.

- 1) A partir de “El vocabulario de la pedagogía. Las ciencias de la educación” (1984) se publicó “Pedagogía o ciencias de la educación” en Antonio Carrillo, *et al.*, *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, (1989). Con idéntico contenido se publicó *Pedagogía y Ciencias de la educación* (Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía universitaria-UNAM, 1990, y una reimpresión de 1999).
- 2) A partir de “El vocabulario de la pedagogía. El *currículum*” (1985) se publicó *Plan de estudios y “currículum”* (Colegio de Pedagogos de México, 1990) y en la revista *Paedagogium*, no. 14. (2002).
- 3) A partir de “Investigación pedagógica. Paradigmas metodológicos” (1984) se publicó *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica* (Colegio de Pedagogos de México, 1993).
 - a) “Investigación pedagógica. La evaluación de programas educativos” surgió por la traducción (con Diana Bessoudo) de *La evaluación de los programas educativos*, de Alexander Astin y Robert Panos, (Colegio de Pedagogía-UNAM, 1983).

Sin ningún apuro, el resto de sus publicaciones siguen la catalogación aquí propuesta:

1. El lenguaje de la pedagogía y
 - “El lenguaje de la pedagogía”, en *Omnia* (1986) y *Paedagogium* (2002).
2. . Epistemología:
 - “Sobre el vocablo pedagogía”, en *Paedagogium* (2002).
3. Investigación pedagógica:
 - “La crisis de la pedagogía” publicado en *Paedagogium* (2002).

- “Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior”, en *Paedagogium*, (2001), núm. 8.
- “La irregularidad escolar. Su solución administrativa”, en *Paedagogium* (2002), núm. 10.
- “Sobre la universidad”, (DGEA-UNAM, 1987).

4. Orientación:

- “Origen y perspectivas de la orientación integral”, en *Memoria Reunión Nacional de Orientación Vocacional* (1984).
- *Maestría en orientación educativa. Proyecto de creación*, (Colegio de pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria-UNAM, 1996).

5. Bibliografía pedagógica.

6. Disparatario pedagógico.

7. Historia de la educación y la pedagogía:

- “Examen de una polémica `en relación al´ examen” (Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria-UNAM, 1996), también publicado en *Paedagogium* (2003), núm. 12 y 13.
- “Domingo Tirado Benedí” (Semblanza de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. FFyL-UNAM (1994).
- “Ricardo Guerra Tejada” (Semblanzas de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. FFyL-UNAM (1994).
- “El pensamiento pedagógico de José Vasconcelos” en David Piñera (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México* (2002).
- “En busca de las musas de Rodin” en *Universidad de México* (2003), núm. 629.

A la obra posterior a 1985 atañe el primer orden con nuestra propuesta de catalogación, aunque su tópico *Lenguaje de la pedagogía*

se puede separar en dos categorías, porque “Material didáctico” no trata de la polémica disciplinar sino a los modelos didácticos. Así, añadiendo una categoría historiográfica, obtenemos un perfil de líneas generales:

- 1) Teoría pedagógica y la polémica de los modelos didácticos.
- 2) Epistemología y la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación.
- 3) Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental).
- 4) Orientación educativa.
- 5) Bibliografía pedagógica.
- 6) El Disparatario pedagógico.
- 7) Historia de la educación y de la pedagogía.

3.1 Teoría pedagógica y la polémica de los “modelos pedagógicos”

Entre el pensamiento de juventud y el de madurez podemos considerar como textos de transición a su tesis de licenciatura (*La educación asistemática*, 1982), “Los orígenes de la pedagogía en México” y “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”. Afirmar que la pedagogía era una ciencia empírica demandaba una rigurosa demostración, por ello, debía demostrar la validez del estatuto disciplinar a través de la categoría *educabilidad*¹⁶⁷. Si el ser humano es el único

167 Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, en AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 63. El vocablo da lugar a un problema de traducción, en tanto (*bildsamkeit*) y formación (*bildung*). La traducción fue vertida por Luzuriaga, conjuntando tradición pedagógica alemana con su similar hispanoamericana. Esa misma fue compartida por Hernández y Tirado: “Tomado el concepto de educación en su justo significado, sólo el hombre es educable. No cabe discusión sobre el hecho simple de la educabilidad como propiedad humana. Sin ella no se comprende

ser educable, y éste se ha educado según una concepción de mundo y vida, entonces la respuesta a cómo el ser humano se ha educado debería ser muy antigua:

Para los educadores o pedagogos, la noción de la educabilidad humana se convierte más en un principio que en un tópico, más en un supuesto inamovible que un tema de discusión; y lo que realmente debaten es cuál de muchas vías posibles es la más adecuada para alcanzar los fines propuestos. Esto [...] convierte a la pedagogía, también, en ciencia empírica de carácter experimental. Los conflictos entre técnicas distintas para enseñar la misma cosa se dirimen apelando a la experiencia controlada.¹⁶⁸

El pedagogo se distingue del docente por su reflexión basada en el principio de educabilidad y también por esforzarse en demostrar empíricamente el mismo como objeto de la historia de la pedagogía. En torno a esta cuestión, se identificó lo siguiente:

Nuestra tesis es que existen dos enfoques pedagógicos para la enseñanza de las profesiones que designaremos como modelo escolar, uno, y modelo artesanal, el otro, y que éstos con alguna frecuencia entran en conflicto. [...] Aunque suele ser difícil encontrar en nuestros sistemas educativos contemporáneos los modelos escolar y artesanal en su forma más pura, dado que tienden a imbricarse, podremos encontrar relaciones del pri-

el progreso. Más interesante es investigar y discutir acerca de la medida en que el hombre es educable y de las diferencias de grado de educabilidad entre diversas categorías de individuos”. Santiago Hernández y Domingo Tirado, *Ciencia de la educación*, p. 162.

168 Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, en AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 64.

mero con la enseñanza de los sofistas, las escuelas de los retóricos, la escolástica y nuestras modernas escuelas y facultades. El segundo podría relacionarse con la Academia platónica, el Liceo aristotélico, los escritos de Cicerón, Séneca y Tácito, la universidad alemana decimonónica y nuestros modernos institutos de investigación¹⁶⁹

La polémica respondía a un problema: la negación del estatuto disciplinar. Aunado a los tropiezos éticos que señalamos en el capítulo anterior, añadimos uno de carácter teórico, y es que los conceptos de modelo escolar y modelo artesanal literalmente fueron los mismos entre 1982 y 1999. Aunque no se justifica el auto-plagio, su intención era difundir sus ideas y confrontar al silencio de los autores con quienes quiso polemizar. Tal es el caso de un investigador que, basándose en Durkheim, dijo en 1994, 1996 y 2001 que “los historiadores de la educación no le han dado importancia al tránsito de la formación en los gremios en la edad media a la conformación del sistema educativo”.¹⁷⁰ Al respecto, Moreno contestó que:

El modelo artesanal, en síntesis, es la forma natural de enseñanza que ha acompañado al hombre desde su aparición como tal. Es esencialmente mimético, a diferencia del modelo escolar que podemos considerar esencialmente lúdico. En efecto, la enseñanza artesanal confía el aprendizaje a la imitación del ejemplo que proporciona el maestro en el desarrollo de la actividad. En la escuela, en cambio, las actividades se desarrollan *como si* fueran reales, no siéndolo, sin embargo. [...] La verdadera originalidad de la escuela podríamos decir que radica en los siguientes aspectos: sistematiza los contenidos de la enseñanza,

169 *Idem.*

170 Ángel Díaz Barriga, *Investigación educativa y formación de profesores*, p. 36.

busca fundamento a lo que se ha de enseñar y produce técnicas y materiales para lograr el aprendizaje.¹⁷¹

La transición de uno a otro modelo se confundía si no se sabía su desarrollo histórico. Aquel investigador nunca le contestó, pero de la polémica de los modelos surgieron bocetos de dos historias: una de los materiales didácticos y otra de los dos modelos de universidad:

El conflicto de los modelos puede rastrearse hasta nuestras modernas universidades. Si bien el modo escolar ha demostrado cuantitativamente su eficacia, no necesariamente ha convencido a todos. Según Kourganoff, los procedimientos de selección y promoción de profesores, aun de aquellos que se dedican a la enseñanza profesional, están en muchas universidades injustamente determinados por criterios que corresponderían a investigadores de oficio. Esto es, la apreciación del trabajo docente como productor de materiales, ejercicios, prácticas que garanticen un más rápido y mejor aprendizaje de los alumnos dados los tiempos disponibles y los planes de estudios, no difiere la que tuvieron las suasorias y controversias siglos atrás.¹⁷²

En una querrela de intereses ético-políticos, Moreno defendió el modelo escolar contra sus detractores. A la sazón, la escuela era muy criticada en libros como *La desescolarización de la sociedad y Educación como imperialismo cultural*. Esta fue su respuesta:

Si como dice Locke, “el gran arte de la habilidad del maestro es hacer todas las cosas lo más fáciles posible”, y que esto se

171 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, pp. 55 y 75.

172 *Ibid.*, p. 24.

puede aplicar a todas nuestras escuelas de enseñanza científica y profesional, es necesario que en nuestras instituciones educativas se preste mayor atención y se otorgue mayor valor a los productos del modelo escolar, evitando celosamente que se caiga en la irrealidad que tantas críticas ha merecido.¹⁷³

Quienes acusaron a la escuela de mera reproductora de la ideología hegemónica, no se percataron del valor epistémico de la pedagogía y la polémica conllevaba un posicionamiento teórico: “en torno al modelo escolar existen disciplinas, como la pedagogía, que se han abocado a hacer más exitosa la escuela”.¹⁷⁴ El reto era enorme y los canales de comunicación al interior de la formación pedagógica se habían diversificado. Fue así que su idea de la pedagogía como ciencia empírica tomó otro camino en el doctorado:

Desde hace ya muchos años he sido testigo -y, ocasionalmente, participe- de una polémica muy frecuente en el ámbito de la educación. Se trata de la cuestión sobre si es o no posible aprender algo sin hacerlo realmente. ‘Se aprende a nadar nadando’ suele decirse, o bien, en mi ámbito más cercano se afirma: “Se aprende a investigar investigando.”¹⁷⁵

Abierto a las Humanidades, Moreno se limitó a refutar dos posibles interlocutores: un historiador de la educación italiano y un epistemólogo mexicano. El primero, Antonio Santoni, decía que el modelo artesanal ya no existía en la educación actual.¹⁷⁶ El segundo,

173 Enrique Moreno y de los Arcos, “La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos”, en AAVV, *Aspectos normativos de la educación superior*, p. 72.

174 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 119.

175 *Ibid.*, p. 9.

176 Antonio Santoni, *La nostalgia del maestro artesano*, p. 59.

Ricardo Sánchez Puentes, decía que nadie podía ser investigador si no se había formado en un centro de investigación, es decir, los formados en el modelo escolar no pueden ser investigadores porque carecen de preparación en un centro *ex profeso*.¹⁷⁷

Debemos, en mi opinión, preservarnos de cometer dos errores de apreciación en este asunto. Por un lado, no debemos creer que la producción artesanal y, por consiguiente, su forma de enseñanza se ha extinguido. La artesanía gremial fue abolida pero no eclipsada de la faz de la tierra. Por otro lado, no debemos creer que se encuentra constreñida a las artesanías folklóricas de nuestros países latinoamericanos.¹⁷⁸

Por estas condiciones, en *Hacia una teoría pedagógica* se matizó la demostración empírica del estatuto disciplinar al sumarse otro pro-

177 “Actualmente hay universidades, y en particular unidades de investigación, que todavía programan `cursos de metodología de la investigación científica`. El hecho de que los planes de estudio contemplen eventos relacionados con la formación de investigadores y para la investigación es muy positivo. Lo que causa extrañeza son los *contenidos* y la *orientación* de esos cursos. / La experiencia mexicana, a partir del surgimiento de los primeros posgrados (hacia 1930), y en especial después de los años sesenta, ha dejado una serie de lecciones que es necesario conceptualizar y socializar: / No se enseña a investigar con gis y pizarrón [...] una cosa es entender y definir qué es investigar y otra cosa es *realizar* una investigación”. Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar. Una nueva didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*, p. 8. Las cursivas son del autor. Aunque no se cita a Moreno, tal vez se alude a él porque un rasgo distintivo de su trayectoria fue la impartición de cursos de metodología de la investigación. Tras la publicación de su artículo “La formación de investigadores como un quehacer artesanal” en *Omnia* (1987), Sánchez Puentes se basó en Santoni para afirmar: “El proceso de producción científica es asimismo artesanal [...] El artesano no da clases; enseña prácticamente [...] Su salón de clases es el taller donde él trabaja, codo a codo al lado de sus aprendices”. *Ibid.*, p. 40.

178 *Ibid.*, p. 113.

blema: defender la escuela como institución democrática, moderna y formadora de investigadores. Desde luego, Moreno también estaba preservando su escuela, su mundo y sus principios, contrario a quienes pensaban que el modelo escolar era anti-democrático. En realidad, la escuela seguía de forma comeniana el principio de enseñar todo a todos totalmente.¹⁷⁹

La polémica de los modelos mostró las raíces históricas de la pedagogía y concluía que se le debía al modelo escolar la creación de las profesiones, de la pedagogía misma y de la sistematización de contenidos de enseñanza. La formación escolar del historiador de la educación y de la pedagogía era preferible a la formación artesanal que se desarrollaba al interior de los centros de investigación porque estaba abierta a una población mayor y era didácticamente más rigurosa, aunque existiese carestía de plazas de investigación.

3.2 Epistemología y la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación

El primer contacto formal de Moreno con las Ciencias de la Educación sucedió por el curso de 1980 que impartió Gaston Mialaret en la UNAM:

Gaston Mialaret, que después de haber publicado varios libros sobre pedagogía [...] de repente alborozadamente nos dice que se acabó la pedagogía y que de aquí en adelante se llama atinadamente Ciencias de la Educación. Y argumenta por qué. Yo

179 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 117. Para una crítica a Comenio que lo juzga pedagogo y protagonista de la escolarización, Cfr. Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, p. 17; Martin Carnoy, *La educación como imperialismo cultural* p. 16.

creo que todo mundo tiene derecho a cambiar de opinión, lo que no me parece bien es que lo haga tan mal como lo hace.¹⁸⁰

El análisis de cada referente con el que Moreno pudo haber polemizado de las Ciencias de la Educación exigiría otra investigación, por ende, nos limitamos a señalar los referentes próximos a su círculo. De Francia arribó una crítica a la pedagogía desde el mencionado Mialaret, Château (*Los grandes pedagogos*) y Debessé (*La nueva pedagogía científica*); también en Francia se formó la pedagogía antiautoritaria como movimiento contestatario liderado por Bourdieu y Passeron (*La reproducción*), Baudelot y Establet (*La escuela capitalista*), etcétera. Aunque la tradición pedagógica francesa tuvo sus hitos con Compayré (*Curso de pedagogía*), fue desplazada por una nueva literatura universitaria receptora de ideas sociológicas clásicas de Durkheim (*Educación y sociedad*) y contemporáneas de Bourdieu (*El oficio del sociólogo*), además de importar nociones de filósofos como Foucault (*Las palabras y las cosas*) y de psicoanalistas como Lacan (*Escritos y enseñanzas*). Del mundo anglosajón, con Russell (*Sobre educación*) y Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*), surgieron exponentes que disentían de los franceses. Desde frentes opuestos, Dewey (*Ciencia de la educación*) y Skinner (*Tecnología educativa*) sentaron las bases epistemológicas para una formulación de las Ciencias de la educación; décadas después, Carr y Kemmis (*Para una teoría crítica de la educación*) aportaron criterios para fundamentar una Ciencia Crítica de la educación. En tanto, desde la tradición alemana hubo exponentes como von Cube (*Ciencia de la Educación*) que intentaron refutar la tradición pedagógica clásica aplicando postulados epistemológicos de Popper (*Conjeturas y refutaciones*); empero, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (por ejemplo, *Conocimiento e interés* de Habermas) y la Hermenéutica gada-

180 Enrique Moreno y de los Arcos, "Sobre el vocablo pedagogía", *Paedagogium*, p. 4.

meriana (*Verdad y método*) aportaron nociones que diversificaron la conceptualización. Por si fuera poco, España fue un intenso receptor de tales ideas al grado de editar, difundir y orientar la reflexión a uno u otro lado de la polémica sobre el estatuto disciplinar; por mencionar a algunos de ellos, figuraron Escolano (*Epistemología y educación*) y García Carrasco (*La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*) de las Ciencias de la Educación frente a Quintana Cabañas (“Pedagogía, Ciencia de la educación y Ciencias de la educación”) a la Pedagogía. En Latinoamérica, en especial Argentina y Colombia, también hubo activa recepción en pensadores como Zuluaga (*Pedagogía e historia*), Bedoya (*Epistemología y pedagogía*), Puiggrós (*Pedagogía. Apuntes y debates*) e Illich (*La desescolarización*). Todos estos referentes y, muchos más, fueron recibidos en México (algunos críticamente, otros no tanto), hasta integrar el acervo cultural de los defensores de la Pedagogía clásica, de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía como Ciencia Sociocrítica. ¡Esta era una torre de Babel!

La tesis doctoral de Moreno fue un frente teórico que se opuso a todo discurso que pusiera en crisis a la tradición clásica. También se contraponía a aquellos que querían desplazarlo de la vida universitaria. Muestra de ello, era la intención de cambiar el plan de estudios desde el nombre de la licenciatura, algo que no era casual ni neutralmente ideológico:

Aquí en la Facultad de Filosofía y Letras, donde yo trabajo, no se permite cambiar el plan de estudios, por ejemplo, que tenga el nombre de Ciencia de la educación en vez de Pedagogía, en el fondo es como una especie de arcaísmo, o sea, “conserve-mos como nacimos ¿para qué cambiamos?”. Sin embargo, en los hechos, es obvio que el que hoy [en 1990] hace Pedagogía, necesariamente la hace en la concepción de Dewey.¹⁸¹

181 *Supra*, p. 45.

¿Qué clase de mirada histórica es esta? Los precedentes del Colegio de Pedagogía fueron: 1) la inclusión de una cátedra de pedagogía en el proyecto de universidad de Justo Sierra y la comisión de Manuel Flores y Luis Ruiz, 2) los primeros tratados pedagógicos publicados por Flores y Ruiz, 3) los cursos de pedagogía impartidos por Ruiz en la ENP en 1880, y 4) los estudios en Ciencia y Arte de la educación, diseñados por Ezequiel Chávez, filósofo y educador que fuera rector y director de la Escuela de Altos Estudios en 1913 y 1921. La opción “Ciencia y Arte de la educación, psicología y metodología” del plan Chávez se modificó al crearse la subsección “Ciencias y artes de la educación” para formar docentes universitarios:

Entre 1935 y 1954 la Facultad [de Filosofía y Letras] impartió la Maestría en Ciencias de la Educación, abierta a quienes poseyeran el grado de maestría en otra especialidad. Tal requisito, que de hecho la convertía en un doctorado, actuó como filtro de la demanda. Esto explica, en parte, que en cerca de 20 años sólo hubiera tres graduados.¹⁸²

La denominación chavista tenía un dejo anglosajón, tal vez por afinidad a Spencer, tal vez por deslindarse de los positivistas Flores y Ruiz. Esta era la única posibilidad de sostener el juicio del entrevistado, pero eso no pasó. Si, acaso, el entrevistado suponía que Chávez y el Colegio de Pedagogía hacían “pedagogía en la concepción de Dewey” estaba errado. Era falaz cambiar la denominación *Licenciatura en Pedagogía* a *Licenciatura en Ciencias de la educación* porque ello implicaba desconocer históricamente la función social de la pedagogía y el legado de uno de los tres graduados en la Maestría en Ciencias de la Educación:

182 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 120-121.

El renacimiento de la pedagogía como disciplina puede atribuirse, casi sin duda, a Francisco Larroyo. Neokantiano de la Escuela de Marburgo, profundo conocedor de la pedagogía alemana, seguidor —en particular— de la *Pedagogía social* de Natorp, contribuyó en gran medida a dar personalidad propia a la pedagogía en nuestro medio y a perfilar con nitidez la vida y profesión del pedagogo.¹⁸³

En la deshistorización de la pedagogía, que propiciaron figuras como aquel entrevistado, se desconoció el valor de clásicos como Kant, Herbart, Dilthey¹⁸⁴ y Natorp, es decir, a la tradición alemana adaptada a la circunstancia mexicana¹⁸⁵. En un artículo sobre Kant, Moreno afirmó: “En estos aciagos¹⁸⁶ tiempos que la pedagogía resiente —y resiste— como nunca los embates de enemigos de dentro y fuera, se antoja conmemorar su origen como disciplina científica en el seno de la filosofía alemana de finales del siglo XVIII”.¹⁸⁷ En un evento del aciago 1993, se realizó una histórica corrección histórica.

Los angloparlantes no pueden distinguir entre *education*, como el fenómeno, y *education*, como disciplina. Por eso Dewey tiene que decir las ciencias de la educación para poder distinguir del fenómeno, dado que él no podía utilizar tradicionalmente en su

183 *Ibid.*, pp. 75-76.

184 Wilhelm Dilthey fue un gran ausente en la obra escrita de Moreno, aunque lo citó en su texto sobre Vasconcelos.

185 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 11-17, 103-106, 185-188. Para un análisis detallado de la recepción de la tradición pedagógica alemana en Larroyo, *Vid.* Pilar Martínez, “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”, *Paedagogium*, pp. 32-35.

186 El vocablo *aciagos* fue usado por un ateneísta para referirse a los peores momentos de su vida, los funestos días de la decena trágica. *Cfr.* Alfonso Reyes, *Obras XIV. Memorias*, pp. 39-44.

187 *Ibid.*, p. 11.

idioma la palabra pedagogía. Por el contrario, nos viene de Alemania, como bien decía el Dr. Díaz Barriga, nos viene más de Alemania el asunto. Aunque no como él afirma, que fuera en el siglo XIX, sino en el XVIII, y no por Herbart, sino por Kant.¹⁸⁸

Este era un enemigo suyo, pero había más: “Quienes designan el estudio de los fenómenos educativos como ciencias de la educación [...] asumen, de modo generalmente inconsciente, una posición distinta, la negación de la pedagogía como disciplina”.¹⁸⁹ Uno de los fines de los científicos de la educación fue demoler la unidad disciplinar de la pedagogía. En pro de la tradición clásica, Moreno afinó sus ideas de juventud en dos textos: “El lenguaje de la pedagogía” (1986) y *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1990). En 1984, el segundo se publicó con varias entregas al *unomásuno* bajo el título: “El vocabulario de la pedagogía. Las ‘Ciencias de la educación’” y como “Pedagogía o Ciencias de la educación” en *El debate actual de la teoría pedagógica en México* (1989). He aquí el problema:

Han sido tantos y de tan diversos orígenes quienes se han ocupado de la construcción del magno edificio, la gigantesca torre del conocimiento de la educación del hombre que no siempre se ha percatado que antes, mucho antes, de “romper las nubes y besar el cielo” —por razones de gran complejidad— han perdido la *lingua franca* de la pedagogía, el idioma en común que permitía la comunicación entre ellos y la explicación a los demás sobre aquello en lo que consistía su labor y el grado de su avance.¹⁹⁰

188 Enrique Moreno y de los Arcos, “Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía”, en Monserrat Bartomeu, *et al.*, *En nombre de la pedagogía*, pp. 80-81.

189 Enrique Moreno y de los Arcos, “Los orígenes de la pedagogía en México”, *E+A*, p. 60.

190 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 5.

Primero, está la referencia al poema “El cristo de mi cabecera” de Rubén Navarro, donde se narra el trágico destino de un amor que tornó en desencanto y orfandad:

Hoy que vivo solo... solo, en mi cabaña/ que construí a la vera de la audaz montaña / cumbre ha siglos engendró el anhelo / de romper las nubes y besar el cielo; / hoy que por la fuerza del Dolor, vencido / buscó en mi silencio mi rincón de Olvido; / mustias ya las flores de mi Primavera; / triste la Esperanza y el Encanto ido; / rota la Quimera, / muerta la ilusión... /...!Ya no rezo al Cristo de mi cabecera...! / ¡Ya no rezo al Cristo... que jamás oyera / los desgarramientos de mi corazón...!¹⁹¹

El poema podría revelar una añoranza a los años fundacionales del Colegio de Pedagogía, cuando parecía haber una *lingua franca* en él. Se precisaba una nueva *lingua franca* científica y su construcción se parecía a la de un edificio, con planos y un arquitecto (en este caso, el pedagogo). Pero, ¿la analogía oculta otro significado? Un año después de publicarse “El lenguaje de la pedagogía”, salió a la luz *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, texto donde se clamaba ampliar los

191 Raúl Arreola Cortés, *La poesía en Michoacán. Desde la época prehispánica hasta nuestros días*, p. 491. Amigo de Gabriela Mistral, Rubén Navarro fue un poeta y político michoacano. El poema se publicó en un México de cambio, entre la vida rural y la urbana, retratando la actitud de un humanista frente al progreso y la modernidad. Fue tal su popularidad que se filmó en 1950 una película con homónimo título. Dirigida por Ernesto Cortázar, el contexto del poema se traslada a tiempos de la Intervención Francesa en México, donde el amor de un militar juarista por una joven es asediado por un soldado del ejército de Maximiliano. Al final, la joven muere y también la fe del militar mexicano que jura no volver a rezar jamás. En síntesis, notamos contextos análogos entre *Pedagogía y Ciencias de la educación* y el poema, pues ambos simbolizan la cultura mexicana siempre en peligro de sucumbir ante el imperialismo (sea francés o anglosajón).

horizontes de la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación. En el balance del texto se concluyó lo siguiente:

Se considera fundamental el conocimiento de la problemática teórico-epistemológica de las ciencias de la educación, por parte de aquellos que de diversas maneras se vinculan con la problemática educativa a través del ejercicio de sus profesiones. / En cuanto a los currícula [*sic*] de las profesiones relacionadas directamente con lo educativo, se presenta como una necesidad de primer orden la incorporación de dicha problemática en la medida en que realmente se quiera la elevación real y sensible de su nivel académico.¹⁹²

Aunque la pluralidad epistémica en pedagogía enriquece el conocimiento de la realidad, ¿cómo aceptar una tradición que negaba a otra o quería sustituirla? Sin medir las consecuencias, en otro frente se usaba el lugar común de “hechos, no palabras”. Al concluir los ochenta, un investigador pedía reconocer los avances conceptuales de las Ciencias de la Educación. Tras señalar el narcisismo académico de un anónimo contrario, afirmó:

La educación no se ve como un problema conceptual, sino que el problema de las relaciones del conocimiento (y de sus tensiones) se reducen a un problema moral [...] En el caso de los especialistas en general existe desconfianza al colega, rivalidad, competencia, envidia e incluso desconocimiento [...] *Se ataca en privado, pero no se debate en público*. La palabra se ha convertido en infecunda en cuanto no lleva a un pensamiento. El problema

192 Alicia de Alba, intro. y sel., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, p. 10. Esta conceptualización se modificó epistemológicamente en *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (1990).

ha dejado de ser intelectual para convertirse en un problema de poder. Las posiciones se desprecian, el pensamiento religioso se ha instaurado donde debía privar un pensamiento un pensamiento analítico [...] Si algún prestigio hay detrás de estas palabras es necesario retornárselo a todos los que desde diversas trincheras nos ocupamos de la educación.¹⁹³

En la defensa de sus veinte años de investigación, Díaz denunció una rudimentaria reflexión educativa: “recientemente se han publicado dos versiones facsimilares escritas por médicos, e impresas por la secretaria [*sic*] de fomento a finales del siglo pasado y éste, bajo la denominación Tratado elemental de Pedagogía”.¹⁹⁴ El embate a la tradición clásica confirma lo dicho en su entrevista de 1990 y se repite en otros textos suyos donde ataca al que llamó paradigma *humanista, neohumanista, instrumentalista, experimental, idealista, positivista, neopositivista*, etcétera. Además de incurrir en confusión teórica¹⁹⁵, era irónico que denunciara ataques en privado, cuando fue él quien nunca refutó ni le replicó nada a Moreno.

En otro frente, la reflexión epistemológica se dirigió a una Teoría Social de la Educación, mientras se ampliaba el debate contra la pedagogía de la Modernidad, la razón instrumental y la racionalidad tecnoburocrática¹⁹⁶. Entre los “Argen-Mex”, unos se opusieron a la

193 Ángel Díaz Barriga, *et al.*, “El prestigio de las palabras”, en Ángel Díaz Barriga, *et al.*, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, pp. 11, 25 y 28. El subrayado es mío. Si Díaz estaba refiriéndose a Moreno (puesto que no lo cita, aunque sí a la Biblioteca Pedagógica que había publicado), es contradictorio que dijera aquello y jamás debatiera con alguien que lo corrigió públicamente y que le respondió uno de sus textos.

194 *Ibid.*, p. 14. El subrayado es del autor.

195 Enrique Moreno y de los Arcos, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, p. 7.

196 Carlos Hoyos Medina, coord., *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, pp. 9-39.

hegemonizante institucionalización de la pedagogía¹⁹⁷ y otros pensaron que al desenmascarar tal interés no se debía negar la legitimidad epistémica de ninguna tradición.¹⁹⁸ Últimamente, el grupo de epistemólogos de la UPN (vinculados, al menos, a uno de los “Argen-Mex”¹⁹⁹) apostó por una Ciencia Crítica de la Educación:

Se nos ofrece la opción de develar lo espurio del problema, en la maniobra de dirigir la atención a un simple cambio de nomenclatura, ya que sustituir “Pedagogía” por “Ciencias de la educación” no altera para nada la razón de ser de la primera pues con o sin ese nombre ha de continuar teniendo como objeto propio de estudio la educación (Moreno de los Arcos, 1989). Es verdad que todo ese conflicto se encuentra bañado de cuestiones teóricas y epistemológicas complejas, pero las mismas no son salvadas o disueltas con el recurso del simple cambio terminológico. Si se quiere ahondar en el problema del estatuto científico de la Pedagogía, el camino a recorrer ha de ser otro y no el trivial e inútil de someter a un rebautismo a la Pedagogía.²⁰⁰

197 Alfredo Furlán, “El campo de la intervención pedagógica”, en Ángel Díaz Barriga, *et al.*, *op. cit.*, p. 52.

198 Juan Geneyro, “Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria”, en Alicia de Alba, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, p. 97.

199 “Su mensaje [el de los autores del libro] es `Ustedes, pedagogos, para quienes es normal normar, no esperen tal cosa de la epistemología. Ella emerge frente a un campo científico constituido sustantivamente. No opera ni como demiurgo del rigor ni es su tabla de salvación. ´ [...] A los intelectuales del campo pedagógico nos reconfortan este tipo de acompañantes que se disponen a disfrutar los recodos de la búsqueda, aun sin tener la certeza de que se arribe al puerto deseado”. Alfredo Furlán, “Presentación”, en Monserrat Bartomeu, *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, pp. 8-9.

200 Monserrat Bartomeu, *et al.*, *op. cit.*, pp. 59-60.

Dichos epistemólogos defendieron la Ciencia Crítica de la Educación, pero cuestionar la tradición clásica era común por creerla obsoleta. Luego, entre las diversas posturas pro Ciencias de la Educación, unas se apagaron y otras se integraron a la pedagogía como Ciencia Sociocrítica. En tanto, quienes criticaban la tradición clásica y su unidad disciplinar omitieron que aquella no excluye la diversidad de perspectivas de estudio de la educación:

El fenómeno educativo, como es bien sabido, es de una gran complejidad y solamente puede ser explicado cabalmente si se consideran en los análisis los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, históricos y hasta pedagógicos que lo determinan. [...] [N]o sólo es justificable sino deseable que distintos profesionistas, incluso pedagogos, intervengan en su estudio.²⁰¹

Aunque se distanció del neokantismo, Moreno buscó reforzar la tesis de la coexistencia de vertientes disciplinares internas en un pluralismo epistemológico *sui generis*:

Yo creo que [decía Aguirre Lora] en todo ese juego de que la pedagogía pertenece a las humanidades —bueno, a filosofía y letras— o tiene que estar al lado de las ciencias sociales, se han perdido muchas cosas. Bueno [responde Moreno], mira, haz de cuenta que es una disciplina tan legítima tanto en las humanidades como en las ciencias sociales; hay una parte en la pedagogía que llamaría Meumann la puramente normativa, que es una parte filosófica, ésa es la parte totalmente humanística. Pero hay una parte científica que sí se relaciona con las ciencias sociales; el problema es que no alcanzas a comprender que la pedagogía es todas esas cosas simultá-

201 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 8.

neamente, es una disciplina científica en tanto que se ocupa de la realidad; es una disciplina tecnológica en tanto que busca producir a partir de la investigación nuevos desarrollos en la enseñanza; y una disciplina técnica. Las cuatro vertientes son legítimas.²⁰²

Las vertientes fueron explicadas diez años antes: “La pedagogía, de antiguo, ha sido concebida como la disciplina encargada de analizar y proponer las normas para el desarrollo de una buena educación tanto en el aspecto intelectual como en el moral y el físico”.²⁰³ El principio de la primera es pensar la educabilidad según un ideal formativo²⁰⁴ y por regular conceptos antes que prácticas, a la forma kantiana, se le denominó pedagogía puramente normativa.²⁰⁵

Fundadas en las didácticas especiales, la segunda vertiente es de tipo práctico y se centra en los procedimientos, técnicas, ejercicios y materiales que fomentan el aprendizaje de contenidos a enseñarse. La tesis de doctorado de Moreno demostró que, históricamente, la vertiente teórica y la práctica han disputado la legitimidad del estudio y orientación de la educabilidad más que las otras. Pero, ellas la disciplina estaba en franca renovación:

Tan reciente como el inicio [del siglo XX] es al advenimiento de otro tipo de pedagogía: la pedagogía como ciencia. Dejando a un lado la discusión en torno a los fines —que de todas suertes han llegado a ser legislados por los estados nacionales— los pedagogos científicos se ocupan esencialmente de

202 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 189.

203 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15.

204 Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, p. 6.

205 Ernst Meumann, *Pedagogía experimental*, p. 11.

tratar de conocer cómo y por qué ocurren los fenómenos de la realidad educativa.²⁰⁶

La tercera correspondía al estudio científico de problemas educativos y la cuarta a la creación de tecnología educativa (diseñadores de programas televisivos, materiales para telesecundarias, etcétera). A pesar de ser legítimas, cada una pertenecía a la disciplina, pero en los años aciagos de la polémica las instituciones que impartían estudios pedagógicos dudaron si seguían con la tradición clásica o la negaban a favor de las Ciencias de la educación. La estrategia de Moreno fue responder todo embate teórico y deshacer nudos gordianos:

Si bien los tratadistas [...] definen ahora la pedagogía como la ciencia de la educación, la verdad es que la metamorfosis de una pedagogía “puramente normativa” a una pedagogía científica aun no se ha completado. La libertad, casi poética, en el uso del lenguaje por parte de la pedagogía deontológica ha contaminado a tal grado a la pedagogía científica —a más de innumerables escollos metodológicos— que no resulta difícil coincidir con algunos epistemólogos cuando aprecian que la pedagogía es una protociencia.²⁰⁷

Según esto, sólo la tercera vertiente es dadora del estatuto disciplinar a la pedagogía. De ser así Moreno se contradijo, pues la unidad de la pedagogía exige reconocer su estatus disciplinar sin negar las demás. Al parecer, estaba defendiendo el valor epistemológico de tratadistas como Larroyo, Hernández Ruiz y Tirado Benedí, es decir,

206 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15. Las cursivas son mías.

207 *Idem*. Aunque no los nombra, tal vez se refería a los epistemólogos de la UPN.

sus maestros. En esos libros se pensó que vocablos como pedagogía, educación, enseñanza, y otros, tenían historia y su estudio era valioso para la formación pedagógica.

Como ciencia de la educación, la pedagogía debía “restaurar la propiedad de las palabras y, con ella, la claridad de las ideas”²⁰⁸, tal que la precisión terminológica procuraba evitar “interpretaciones erróneas y las discusiones bizantinas y estériles que, la mayor parte de las veces, gira[n] en torno a una palabra mal definida, a una frase tomada en sentido diferente o limitada de diversa manera por los contrincantes”²⁰⁹. En la polémica intentó restaurar la memoria profesional desde sus vocablos: empleó un método basado en una analogía arquitectónica (la ciencia es un edificio cuyo diseño requiere un plan maestro). Del análisis se aplicó criterios del lenguaje científico a la pedagogía y citó a varios autores: el epistemólogo neokantiano Alexandre Giuculescu, el filósofo y arquitecto romano Vitruvio (siglo I a.C.), los epistemólogos estadounidenses Thomas Kuhn (1922-1996) y Ernest Nagel (1901-1985), el epistemólogo argentino Mario Bunge (1919-), el sociólogo estadounidense Walter Wallace (1927-2015), y el entonces filósofo analítico mexicano Mauricio Beuchot (1950-). El análisis científico-humanístico tenía una argumentación neoclásica que procedió en tres movimientos: 1) la arquitectura del saber científico, 2) el lenguaje de la ciencia y 3) el lenguaje de la pedagogía. En el primer movimiento se aplicó una idea arquitectónica neokantiana al saber científico. Esto bastaba para refutar el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación:

Agrupar [...] bajo el rubro de ciencias de la educación a todas las disciplinas científicas que además de la pedagogía se ocupan

208 Santiago Hernández Ruiz, *Manual de didáctica general*, p. 7.

209 Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedí, *Compendio de la ciencia de la educación*, p. 55.

de algún aspecto relacionado con nuestro fenómeno no sólo es trivial sino inútil [...] Una designación tal de ciencias tan disím-bolas con objetos y teorías tan diversos carecería del sentido que tiene, por ejemplo, la reunión de especialidades, con obje-tivos comunes, como la denominada ciencias de la salud. [...] La única disciplina que se define como el estudio, o la ciencia, *de* la educación es la pedagogía. Todas las demás son ciencias *de* otra cosa. [...] Ninguna ciencia, salvo la pedagogía, incluye en su *definiens* la palabra educación.²¹⁰

Además de esa analogía, se usó otro recurso retórico, el *reductio ad absurdum*: si la solución de Ciencias de la Educación fue crear es-pecialidades o sub-disciplinas como sociología de la educación, psi-cología de la educación, que equivalían en la tradición pedagógica a sociopedagogía y psicopedagogía. Luego, aquellas Ciencias elevaron:

Al rango de ciencias autónomas la psicología de la educación, la sociología de la educación, la política educativa, la historia de la educación. [Empero, si] convertimos las ramas de una ciencia en ciencias autónomas, [...] tendremos que hacer desa-parecer a su ciencia madre porque carecería de objeto. Esto es, elevar a categoría de ciencias la psicología educativa, la laboral, la clínica y otras. [...] El asunto no parará aquí [...] ¿Por qué no considerar ciencias, por ejemplo, la psicología de la educación artística, la de la educación matemática y dividir éstas a su vez, en niveles escolares o contenidos particulares? [...] Lo más sensato parece ser olvidarnos de tal noción hasta que nos sea expuesta de manera congruente.²¹¹

210 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 8.

211 *Ibid.*, pp. 9-10.

Quienes apoyaron la negación de la pedagogía en pro de las Ciencias de la Educación ignoraron que su principio de no-especificidad los hacía defender una noción de ciencia construida equívocamente por parcelas inconexas de otras ciencias²¹². La pedagogía era una ciencia con poca salud epistemológica porque no supo resistir, igual que “organismos vivos, las edificaciones arquitectónicas o las construcciones científicas a las fuerzas hostiles del entorno”²¹³. La causa del desplome tuvo una explicación clásica:

Para aquilatar la normalidad de las teorías científicas puede echarse mano de los criterios ya propuestos por Vitruvio para el arte arquitectónico: firmitas (solidez), utilitas (utilidad) y venustas (belleza). Una buena teoría científica, del mismo modo que una buena edificación, debe reunir los tres criterios. La falta de alguno de ellos debilita la obra. [Luego] Una teoría científica puede transitar de la normalidad a un estado patológico en función de un conjunto de factores que afectan a uno, a dos o a todos los criterios establecidos. / Los factores de debilitamiento o desplome de la construcción científica pueden ser reducidos a tres categorías: a) las crisis, b) la endopatogénesis y c) la exopatogénesis.²¹⁴

El juicio de que los pedagogos técnicos le daban la científicidad a la pedagogía dista del resto del pensamiento de Moreno. En cambio, la crisis de la pedagogía tenía como correlatos dos versiones de la patogénesis. El primero, la endopatogénesis, se refería a vicios e incongruencia conceptual interna de los pedagogos. El segundo, la exopatogénesis, a la sustitución de nociones epistemológicas clási-

212 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 15.

213 *Ibid.*, p. 16.

214 *Idem.*

cas por otras impuestas desde instancias estatales o disciplinarias que también estudiaban la educación. Los indicadores de ambas estaban en los discursos educativos de su tiempo.

En el segundo movimiento se identificó a la ciencia con su función primordial, la mejora efectiva de la vida social. Una comunidad científica no cumple con esta función mecánica ni espontáneamente. Si una investigación comunica una verdad esotéricamente, no puede ser científica. Cuando una teoría se ha publicado, se le puede estudiar para confirmarla o refutarla. Así, el lenguaje científico es ideal porque evita la equívocidad del lenguaje ordinario.

He aquí la simpatía por la filosofía analítica y antipatía por lenguajes no-científicos como la hermenéutica posmoderna, un caudal teórico de la pedagogía como Ciencia Sociocrítica. Ante las Ciencias de la educación no había término medio y la apuesta por nociones filosófico-analíticas del lenguaje le dio una idea a Moreno de lo que debía ser el lenguaje científico. Pero, no se le puede juzgar de filósofo analítico ortodoxo, porque ni Bunge ni Nagel hubieran aceptado el pluralismo o la prueba de hipótesis con criterios estéticos. En cambio, asumía que “una ciencia no es más que un lenguaje bien hecho”,²¹⁵ emulando a Condillac y su oposición a la metafísica escolástica en el siglo XVIII. Por eso, usó el §160 del filósofo francés: “la construcción

215 “El despliegue ó desenrollo de nuestras ideas y de nuestras facultades no se hace sino por medio de signos, y que sin ellos no se haría; que por consiguiente nuestro modo de racionar no puede corregirse sino corrigiendo el lenguaje, y que todo el arte se reduce á formar bien la lengua de cada ciencia”. Valentín de Foronda, *La lógica de Condillac, puesta en diálogo por D. Valentín de Foronda. 2ª edición corregida y adicionada*, p. 151. Moreno no cotejó esta cita y solo la copió sin más. Al menos entre Condillac y éste había un paralelismo: la crítica de Bunge al hegelianismo y la de Condillac a la metafísica medieval se parecían en su preferencia por la univocidad del lenguaje (claridad, precisión, y orden) frente a la equívocidad del mismo (confusión, imprecisión y desorden). El parecido con Moreno es razonable, prefiriendo la univocidad en lugar de la equívocidad.

de un idioma preciso y común que permitiera un aceleramiento del desarrollo teórico del área y condujera, finalmente, a su universalización”.²¹⁶ Expuesto el sentido de su idea de lenguaje pedagógico, procedió a señalar sus criterios de construcción:

- 1) Formalidad para detectar incongruencias lógicas y uso connotativo de las palabras. Por su alto grado de univocidad, este criterio es más compatible con las vertientes técnica y tecnológica, que con las vertientes teórica y práctica.
- 2) Traducibilidad para reconocer el grado de universalidad terminológica que permite la traslación o equivalencia de signos de un contexto a otro: “mientras menor esfuerzo de traducción y menor carga de contenidos culturales específicos posea una terminología científica, será en mayor grado comunicable y tendría más amplio rango de universalidad, lo que permitirá un ejercicio más vasto de la crítica”.²¹⁷
- 3) Flexibilidad para formular juicios de validez universal a situaciones y fenómenos varios: “la terminología científica, en suma, debe poderse aplicar indistintamente a formulaciones simples o complejas sin perder su connotación o haciendo depender los cambios de ésta de reglas indeterminadas”.²¹⁸
- 4) Simbolicidad para codificar significados por medio de símbolos. En particular, este criterio es el más abierto a las vertientes de la pedagogía, pues los vocablos de cada vertiente tienen sus propios universos de significación.

Los avances terminológicos de la física o matemáticas no se comparaban con una disciplina incapaz de elaborar un idioma co-

216 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 17.

217 *Idem*.

218 *Idem*.

mún, por ende, el primer movimiento (la arquitectura del saber científico) mostró un plan factible para crearlo. El segundo movimiento (el lenguaje de la ciencia) se debía construir unívocamente y la equívocidad debía evitarse, pues la salud teórica de la pedagogía se desplomó y los síntomas eran excesos terminológicos causados por episodios de endopatogénesis y exopatogénesis. Ante la negación del estatuto disciplinar había un diagnóstico pesimista con ligeras posibilidades de recuperación. Fue así que el Doctor Moreno aplicó el tercer movimiento: “A diferencia de otros sectores de la ciencia, como la sociología o la llamada politología, en los cuales se puso en boga un lenguaje abstruso —quizá para dar la impresión de mayor profundidad—, en el nuestro se optó por el lenguaje absurdo”.²¹⁹ Vocablos agotados de significados impedían crear teoría pedagógica y bastaban tres ejemplos de la endopatogénesis: “aprendizajes”, “autoaprendizaje” y “sistemas escolarizado/abierto”. En torno al primero, ¿por qué pluralizar un término ya pluralizado? Sobre el segundo, ¿el vocablo no era más bien una redundancia? Y finalmente, ¿existía un sistema no escolarizado dentro del sistema escolarizado? Algo similar sucedía con la exopatogénesis:

Los agentes patogénicos externos podrían clasificarse, por su origen, en tres grupos: los derivados de idiomas vernáculos distintos del nuestro, los que provienen de otras disciplinas científicas y los que se originan en el propio objeto de estudio de la pedagogía, esto es, en nuestro sistema educativo. [Y por mencionar algunos ejemplos] No sólo hemos visto adquirir carta de naturalización a anglicismos como “educacional” —que nada añade a nuestro objetivo educativo, de desinencia castiza—, sino que la noción de investigación pedagógica tiende a desaparecer, en beneficio de “investigación educativa”, debido

219 *Ibid.*, p. 18

a que el idioma inglés apenas empieza a distinguir entre la disciplina, pedagogía, y el fenómeno, educación. [...] Tenemos, en consecuencia, términos injustificadamente introducidos, como *test*, *stress*, *guidance* o *curriculum*, que, a diferencia de fútbol, tenían claros equivalentes en nuestro idioma: prueba, tensión, orientación y plan de estudios.²²⁰

La patogénesis se retrae reflexionando vocablos de uso común. La tendencia a nombrar a placer un objeto vuelve ambiguos a los niveles de educación (formal, no-formal e informal), sin saber que el prefijo IN- equivale al prefijo NO-, luego, *no-formal* e *informal* son sinónimos. En disciplinas como pedagogía las aplicaciones eran factibles debido al alto grado de univocidad del plan, su argumentación científico-humanística, su análisis de vocablos no pensados y la actualización de la tradición clásica en torno a las vertientes técnica y tecnológica. Todo ello le reserva al texto “El lenguaje de la pedagogía” un lugar en la historia de la pedagogía como el primer ensayo de un vocabulario profesional cuyo fundamento se fijó en *Pedagogía y Ciencias de la educación* (1990):

Cual si fuese pecado intentar desentrañar los misterios de los fenómenos educativos, de manera imperceptible, sutil, se ha colado entre los especialistas de nuestra construcción una serie de neologismos, anglicismos y barbarismos que tornan en casi imposible el diálogo entre ellos mismos. / Muchas de tales nociones son fácilmente desechables. Basta poseer un mínimo de conocimiento pedagógico e idiomático. Otras, en cambio, precisan un análisis más riguroso y una formación más sólida en la rica tradición pedagógica nacional e internacional de que somos producto.²²¹

220 *Idem.*

221 Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y Ciencias de la educación*, p. 5.

Ante el largo y accidentado camino de la institucionalización de los estudios pedagógicos fue, Moreno reafirmó la unidad disciplinar. La unidad-diferencia de vertientes convivió con sus detractores en el clima intelectual de la polémica. Ante ello, publicó su diagnóstico, ensayó hipótesis de validez histórica y validó conjeturas sobre el estatus epistémico de la Pedagogía.

3.3 Investigación pedagógica (con énfasis en la pedagogía experimental)

Su vocación por la pedagogía experimental lo convirtió en un especialista y catedrático solicitado. Aún con las complicaciones en la inserción laboral, halló espacios laborales negados a otros miembros de su generación. ¿Cuál era la causa?

Duele saber, aunque fuerza es admitirlo, que la [...] pedagogía es poco conocida en general y poco apreciada en los ámbitos de la vida académica. [...] Amén de las confusiones terminológicas que la aquejan [...], padece, más que de una indefinición en cuanto a su esencia, de un exceso de posibles significados que, sin ser inexactos y sin excluirse entre sí, legitiman la pregunta: ¿qué es finalmente la pedagogía?²²²

Los pedagogos no pueden delegar la construcción de su disciplina a otros. Tampoco pueden ignorar que una ciencia empírica no puede validar *a priori* sus paradigmas. Sea como arte, técnica, teoría, filosofía y ciencia, la pedagogía estaba en camino a ser una disciplina, aunque otros no compartieran tal convicción. En *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica* analizó el juicio de la pedago-

222 Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas...*, p. 5.

gía como ciencia empírica. Al publicarse primero en el *unomásuno*, su versión final (1993) tuvo idéntico contenido, pero con aparato crítico visible donde, por primera vez, se expone su visión sobre la vertiente técnica. El debate fines *versus* medios de educación, o pedagogos teóricos *versus* pedagogos prácticos, es tan importante para la historia de la pedagogía que se les considera como únicas vertientes. Esto es inexacto porque a los pedagogos técnicos se les excluyó de los manuales de historia de la pedagogía.

En los ochenta, Moreno publicó un texto sobre el desarrollo histórico de la pedagogía experimental, porque no compartió la noción de pedagogía experimental de quienes, como Abbagnano, la deshistorizaban o la limitaban solo a Montessori o Decroly²²³. La historia de la pedagogía ha de reconocer el lugar de la experimentación desde inicios del siglo XIX hasta el racionalismo crítico²²⁴, sin omitir su relación con las otras vertientes: 1) los pedagogos teóricos, que reflexionan y observan al objeto de estudio teleológicamente; 2) los pedagogos prácticos, que diseñan técnicas, procedimientos o materiales que posibilitan el aprendizaje; 3) los pedagogos técnicos o científicos, que delimitan experimentalmente problemas de realidad educativa; y finalmente, 4) los pedagogos que desarrollan tecnología educativa. La tendencia disciplinar de los pedagogos técnicos era fundar una ciencia de la educación, por ello analizó, según la noción kuhniana de paradigma, los enfoques metodológicos predominantes en el desarrollo de la pedagogía como ciencia.

La construcción histórica de su mirada era muy poco estudiada, pero identificó ejes según paradigmas. A diferencia de otros, el experimental tiene por principio la univocidad, es decir, los pedagogos

223 Cfr. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, pp. 655-688.

224 Libertad Menéndez, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, pp. 17-127.

experimentales jamás validan *a priori* sus postulados: “la conversión de la pedagogía en ciencia positiva de carácter experimental [...] formaba parte del *zeitgeist* de la época de Kant, pero es a éste a quien debemos su primera formulación productiva”²²⁵. De esta época proviene Fisher (1890-1962), como pionero, y Binet (1857-1911) junto con Simon (1872-1961). Todos eran los primeros clásicos de la pedagogía experimental.

Las investigaciones de Binet y Simon ofrecieron una doble vía de escape a quienes se preocupaban por encontrar una aproximación científica a los problemas de la educación. / Por un lado, se convirtió la medición de las características psicopedagógicas en una compleja y refinada técnica que produjo [...] una enorme cantidad de pruebas para detectar las más variadas características diferenciales de los hombres. Encontramos [...] instrumentos para medir no sólo la inteligencia [...], sino factores específicos de ella como el razonamiento verbal, el numérico, el mecánico, etcétera. [...] La investigación pedagógica, por otro, empezó a trabajar por primera vez sobre bases firmes y pronto proliferaron tanto los reportes de investigaciones realizadas como los manuales que hacían asequibles al común de los pedagogos las nuevas técnicas heurísticas.²²⁶

La aparición de instrumentos y manuales acrecentó la metodología desde los clásicos de la pedagogía experimental (Meumann, McCall, Buyse, Claparède), con base en la estadística descriptiva. Pero esta tradición tenía varias interpretaciones de sus paradigmas. El primero fue el fisheriano, con sus exactos pero primitivos instrumentos

225 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 16-17.

226 Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*, p. 9.

de medición. El segundo inició con Campbell (1916-1996) y Stanley (1918-2005), donde al afinar técnicas e instrumentos, acuñaron tres categorías para diseños de investigación con criterios de validez avanzada: preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales. El tercero, de la estadística no paramétrica, y el cuarto, matemática moderna aplicada a la educación, tenían plena vigencia en la época del autor. Aunque su desarrollo se había estancado al llegar las Ciencias de la educación, los clásicos de la pedagogía experimental podían pensar la educación:

La labor desarrollada durante el presente siglo ha sido en verdad grande aunque sea mucho más lo que queda por hacerse. Quizá pronto otros especialistas que han visto tales trabajos con escepticismo o ironía comprendan que lo que hay detrás de todo esto es el intento del hombre por explicar y transformar uno de los procesos más complejos y más importantes de su vida: su propia educación.²²⁷

En la polémica Pedagogía *versus* Ciencias de la educación, la pedagogía experimental fue vista como positivista y como racionalidad instrumental sin comprenderla históricamente. No obstante, ella era una vertiente legítima de la pedagogía y tenía el poder, por ejemplo, de guiar la creación de planes y programas de estudio o dedicarse a la planeación educativa.

3.4 Orientación educativa

Su interés data de su juventud y se diluyó con los años. Para Guillén, la relación de Moreno y este campo era de sado-masochismo, siem-

227 *Ibid.*, p. 19.

pre queriendo reivindicar la figura del orientador²²⁸. Sin tener la profundidad teórica de las líneas anteriores, este tópico devino de su idea de pedagogía experimental y el contacto con los Galvis. Además de su labor administrativa en DGOSS, sus aportaciones a la orientación educativa fueron tres: 1) reseñas de los eventos relacionados con el campo, 2) el diseño e implementación de instrumentos psicopedagógicos para el enfoque llamado Orientación universitaria u Orientación Integral, y 3) un plan de estudios que proponía una Maestría en Orientación Educativa, pero que nunca se implementó. Ambas investigaciones fundaron en la UNAM el enfoque de Orientación Universitaria (o Integral), cuyo fin era mejorar la formación universitaria con una sólida cultura científico-humanística²²⁹. En torno a la primera aportación remitiremos al lector a los textos ya citados y en cuanto a la segunda, Moreno relató las peripecias para diseñar el Inventario de Diagnóstico Diferencial. Primero, se le pidió a orientadores experimentados un listado de:

Problemas que con mayor frecuencia presentaban los alumnos que acudían a consulta individual. Con esos listados se logró formular una serie de reactivos. [...] La aplicación experimental del cuestionario a una muestra de 500 casos permitió realizar correcciones y preparar el conocido Inventario DD-2. [...] Los primeros tratamientos estadísticos [...] permitieron construir dos nuevos cuestionarios: el Inventario DDP, que era la versión definitiva del instrumento para el bachillerato, y el Inventario DD-3, que era el cuestionario experimental para la licenciatura.²³⁰

228 Benito Guillén, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 26.

229 *Ibid.*, pp. 171-172.

230 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 173-176.

Además de la ENP, hubo repercusiones en otras instituciones: escuelas secundarias del interior del país (no nombradas), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de San Carlos de Guatemala y el Sistema de orientación educativa de Nicaragua. Esta línea técnica muestra la influencia de su pensamiento más allá de México, debido a la recomendación de su instrumento a la Organización de los Estados Americanos:

No obstante que en mayo de 1970 se suspendió la construcción del sistema [...] tuvo repercusiones nacionales e internacionales [...]. El Proyecto Especial de Educación Tecnológica, por ejemplo, que forma parte del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA (para México y países de Centroamérica) publicó en 1979 un pequeño libro intitulado *Sistema de orientación educativa integral* en el cual se recoge con algunas modificaciones nuestro sistema basado en el Inventario DD-2 y lo propone para su uso en los países que integran el Proyecto.²³¹

Al fundarse la Asociación Mexicana de Orientadores Profesionales (AMPO) en 1979, González Tejada creó la Orientación Educativa Integral y Moreno se sumó: “En 1969 la formulación teórica de esta nueva idea había logrado tomar forma definitiva, gracias al trabajo en colaboración de Julio González Tejada (a la cabeza), Pablo Manzanares, Alfonso Millán, Juan Saldaña, Antonio Delhumeau y otros”.²³² Esta tercera aportación atañe a un plan de estudios que no fue llevado a la práctica y cuya autoría compartió con el psicólogo educativo Antonio Gago, fundador del CENEVAL y Director General del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Su-

231 *Ibid.*, p. 176.

232 *Ibid.*, p. 172.

perior A.C. (COPEEMS). También colaboraron dos discípulos suyos, Benito Guillén y Pilar Martínez:

El conocimiento de que en otras universidades se han realizado esfuerzos similares por crear una maestría en orientación nos llevó al convencimiento al maestro Gago y a mí de que el esfuerzo de que años atrás habíamos realizado podría ser útil a otras personas, si se conociera. [...] Cabe ahora hacer algunos apuntamientos. En primer lugar, debe ser visto este proyecto como lo que es, un proyecto. En segundo lugar, se trata de la publicación de un documento histórico [...]. Estamos convencidos [...] de que el proyecto [...] puede servir a alguna otra institución como base para sus trabajos, aunque sea, al final, para hacer exactamente lo contrario.²³³

El texto detalla la fundamentación, estructura académica, requisitos de ingreso y egreso, además de mecanismos de evaluación de su funcionamiento, actualización y características de operatividad del proyecto. Su conciencia histórica sobre la pedagogía experimental le dio claridad para impulsar la formación de orientadores, aunque todo quedara en papel.

3.5 Bibliografía pedagógica

La formación de estudiantes, docentes e investigadores es imposible sin un acervo bibliográfico adecuado, por ende, se deben seleccionar, criticar y catalogar obras clásicas y contemporáneas. Pero la constitución de éste suele estar influida por crisis disciplinares, el mercado

233 Enrique Moreno y Antonio Gago, *Maestría en Orientación Educativa. Proyecto de creación*, p. 9.

editorial, tendencias y modas. Al final, su diseño en pedagogía produjo este tópico, coincidiendo con la instauración del neoliberalismo.

En plena crisis económica, las editoriales no publicaron textos que se superaran su austero presupuesto. Los textos pedagógicos fueron relegados del plano editorial y se dio pauta a que otros, de tipo “*best-seller*”, se apoderaran de las estanterías. Paralelamente, desde la década anterior había aumentado el número de jóvenes interesados en carreras universitarias. Para atender la demanda de pedagogía, la UNAM creó el SUAFFYL y dos planteles en Naucalpan y Nezahualcóyotl: las ENEP Acatlán y Aragón. Además, en los setenta y ochenta aumentaron las instituciones públicas y privadas que impartían pedagogía, ciencias de la educación o, más bárbaramente, educación. Aquí Moreno se preguntó: ¿de qué tipo de acervo bibliográfico debían disponer las generaciones juveniles que eligieron estudiar pedagogía?

Infelizmente, la producción bibliográfica de nuestra disciplina que es más abundante refleja dos tendencias que parece necesario atemperar. Por un lado, atenuada la inclinación al reduccionismo psicológico en pedagogía, nos encontramos ante el ascenso de la corriente de pensamiento que prácticamente reduce todo análisis de la educación al estudio de las condiciones sociales y económicas en las que se gesta. Por otra parte, la propia demanda laboral ha llevado a nuestros egresados al desempeño de actividades técnicas como el diseño de planes de estudios, la elaboración de objetivos educativos o la evaluación del rendimiento escolar, la bibliografía pedagógica se ve así orientada, mayoritariamente, hacia estas cuestiones y se pierde paulatinamente el interés por el conocimiento histórico del pensamiento tanto nacional como universal.²³⁴

234 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 162.

Cuando se necesitaba bibliografía pedagógica, escasearon textos, apoyo, edición, difusión y publicación, mientras predominaba la literatura instrumentalista de corte psicologista, sociologista y técnico-educativa. En torno a la bibliografía de historia de la educación y de la pedagogía se introdujeron textos, como *Historia de la pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi o *Historia de las ideas pedagógicas* de Moacir Gadotti, cuyos traductores tenían escasa o nula formación pedagógica y también los libros originales tenían detalles heurísticos, interpretativos o estilísticos que aún no han sido analizados. Su recepción en la comunidad pedagógica fue nutrida, algo que Moreno lamentó cuando en décadas pasadas los pedagogos editaban, difundían y estudiaban obras clásicas básicas para la formación e investigación pedagógicas:

El primer cuarto de este siglo fue testigo del laudable esfuerzo que un grupo de pedagogos españoles realizó para hacer asequibles en nuestra lengua los clásicos de la pedagogía, fundamentalmente en las Ediciones de la Lectura. Tiempo después, uno de ellos –Lorenzo Luzuriaga–, refugiado en Argentina, fundó la Biblioteca Pedagógica que, aunque no ha ofrecido nuevos títulos desde hace varias décadas, sigue siendo fuente de consulta obligada. Fuera de estos dos importantes antecedentes es de este modo esporádico que las editoriales ofrecen obras de pedagogos del pasado.²³⁵

Paralelo al crecimiento de otra editorial española, Ediciones de la Lectura nació por el pedagogo español Domingo Barnés y un equipo de pedagogos-traductores como María de Maeztu y Lorenzo Luzuriaga. Entre los títulos de pedagogía publicados por este proyecto sobresalen *Pedagogía derivada del fin de la educación* y *Bosquejo de un curso*

235 *Ibid.*, p. 163.

de pedagogía de Herbart, *Ensayos pedagógicos* de Montaigne, *Pensamientos acerca de la educación* de Locke, *Levana o teoría de la educación* de Richter, *Historia de la pedagogía* de Monroe, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* de Pestalozzi, *Pedagogía social* de Natorp, *Educación y sociología* de Durkheim, entre otros. ¡Esto explica la remembranza!, pero faltaba más.

Un colaborador de Ediciones de la Lectura, Luzuriaga, tuvo la conciencia histórica para emprender editorialmente algo similar en Argentina, país de su exilio. Como proyecto alterno de la editorial Losada, la Biblioteca Pedagógica publicó títulos como *Las ciencias del espíritu y la escuela* de Spranger, *Pedagogía experimental* de Meumann, *La escuela y la psicología* de Claparède, *El niño y el programa escolar* de Dewey, *Antología de Herbart* y *Antología de Pestalozzi* (ambos con selección de Luzuriaga), *Fundamentos de un sistema de pedagogía* e *Historia de la pedagogía* de Dilthey, *Historia de la educación y la pedagogía* de Luzuriaga, *Educación y vida* de Mantovani, entre otros. Eran otros tiempos y otras las necesidades, donde los títulos considerados clásicos iban de la mano con antologías e historias de la pedagogía.

Solo una tradición pedagógica sólida puede emprender proyectos editoriales. De igual manera, un título pedagógico se traducirá bien sólo cuando se le contextualiza según la lengua de destino y su lenguaje pedagógico. Desde luego, la labor de traductores como Luzuriaga no fue perfecta, pero debe ser retomada para criticar a las editoriales que no apuestan por colecciones de clásicos pedagógicos sino por selectos títulos que aseguran éxito de venta y no tanto el estudio de nuestras tradiciones disciplinares. Con base en ello, la empresa de Moreno vale como tal porque se si se hiciera hoy estaría condenada al fracaso.

En tiempos de carestía económica en el apoyo editorial, tomó como modelo a la Biblioteca de Luzuriaga y creó la Biblioteca Pedagógica de la UNAM, pretendiendo editar obras clásicas poco conocidas. Aunque hubo un convenio con el Fondo de Cultura Económica (FCE), esto no fue posible, pues el proyecto se quedó en la UNAM,

contó con el concurso de varios especialistas (filósofos, filólogos, historiadores, etcétera) y este fue su plan original:

La colección consta de cuatro series: *universal* (los clásicos extranjeros de la pedagogía); *mexicana* (obras fundamentales de pedagogos mexicanos); *histórica* (historias de la educación y la pedagogía) y *documental* (documentos importantes para el estudio de la educación). Dentro de la primera serie se encuentran en proceso: Plutarco, Bacon, Diderot y una antología de los clásicos griegos y latinos. Flores, Ruiz, Hernández y Torres Quintero son algunos autores de la serie mexicana. La sección histórica incluye, entre otros, a Compayré, Monroe, Chávez y García Icazbalceta. Finalmente, se ha traducido —por ofrecer algún ejemplo de la serie documental— la legislación napoleónica sobre la universidad francesa.²³⁶

Ambiciosamente abarcaba títulos ignorados por otras editoriales y periodos históricos importantes (Grecia y Roma clásicas, Humanismo renacentista, Ilustración y Porfiriato) donde tuvo lugar la edad dorada de la pedagogía mexicana. ¡Por primera vez en la historia general de la pedagogía se consideraba que, editorialmente, esta tradición tenía algo valioso que decir, ya sea textos clásicos o historias de la educación y la pedagogía! Estos fueron los primeros títulos:

- 1) *La educación de los niños* de Plutarco; prólogo, traducción y notas de Juan Reyes.
- 2) *Escritos pedagógicos* de Francis Bacon; prólogo, selección, traducción y notas Graciela Hierro.
- 3) *Tratado elemental de pedagogía*, de Manuel Flores; intr. de Héctor Díaz Zermeño.

236 *Ibid.*, pp. 163-164. Las cursivas son del autor.

- 4) *Tratado elemental de pedagogía*, de Luis Ruiz; intr. de Héctor Díaz Zerméño.

El proyecto quedó incompleto por razones desconocidas, tal vez fue cancelado. No existe en México algo semejante, ni siquiera la Biblioteca de Educación y Pedagogía del FCE porque su fin no es publicar, editar y difundir literatura pedagógica clásica, solo textos contemporáneos. Si el proyecto hubiese tenido más apoyo, se hubiera publicado textos de San Jerónimo, Erasmo o Jesualdo, o bien, de Carrillo, Menéndez de la Peña o Vasconcelos (desde luego, puros varones, porque Moreno solo reconoció como pedagogas a las que se formaron en el Colegio de Pedagogía). Siguiendo con la especulación, tal vez se pudieron haber publicado documentos históricos el Códice Mendocino o los dictámenes de los Congresos de Instrucción Pública. Lo cierto es que su amor por los textos pedagógicos lo compartía con colegas y amigos interesados, como el Dr. Francisco Ziga, con quien organizó la *Exposición de Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970* en la Biblioteca Nacional.²³⁷

3.6 El Disparatario pedagógico

Moreno tributó su vida a la academia, pero en él no todo fue seriedad ni encierro monacal. Las aciagas jornadas laborales requerían un rato de solaz, ya sea por leer un poema que le recordaba a su padre o por usar poesía para criticar la liberalidad terminológica “casi poética” de sus detractores. No solo eso, en otra parte del texto de 1990 usó un *reductio ad absurdum* para refutar el principio de no-especificidad en las Ciencias de la Educación. ¿Cómo lo hacía?

237 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 22.

El método de enseñanza del Dr. Moreno lo podría clasificar como el “irónico golpeador”, su ironía a veces imperceptible, otras veces demasiado ácida, provocaba el reto, el desafío de superar la propia ignorancia. [...] Su inicial e irónica frase de “en este curso los voy a alfabetizar” no siempre fue bienvenida, para unos despertó el reto y el coraje para entrarle al estudio y la discusión. Yo pienso que su intimidatoria forma de propiciar la discusión: “¿ya leyó, a ver dígame que entendió?”, ante el regularmente estupor y silencio del interlocutor, iniciaba con las consideraciones que permitían a sus alumnos recobrar el aliento y comentar y distinguir lo relevante del tema tratado. Siempre he tenido la impresión de que a pesar de su buen sentido del humor y lo ameno de sus exposiciones, quien más se divertía con sus clases era él mismo, de ahí que un tema recurrente de sus charlas eran las mil anécdotas derivadas de esas sesiones.²³⁸

Más allá de su característica erudición, un ingrediente primordial de su formación fue el buen humor como recurso para evidenciar la ignorancia suya, la de sus alumnos y la de sus colegas. Pero poner la inteligencia al servicio de la ironía no era algo nuevo, pues el recurso lo aprendió de la tradición clásica:

La juventud es una cosa fácil de modelar y blanda, y los conocimientos se infunden en sus almas aún tiernas; mas todo lo que es duro difícilmente se ablanda. [...] Cuando hayan alcanzado la edad de estar puestos bajo los pedagogos, entonces hay que tener mucho cuidado de la institución de éstos para que no confíen inadvertidamente los niños a esclavos, o a extranjeros, o a inconstantes; pues lo que sucede a muchos es demasiado ridículo. [...] Es necesario, por tanto, que el excelente pedagogo de los niños sea por naturaleza tal cual fue Fénix, el pedagogo de Aquiles.²³⁹

238 Benito Guillén, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, p. 24.

239 Plutarco, *Sobre la educación de los niños*, 7-9.

Inculcado por su padre, la tradición jocosera revela otra faceta dedicada a evidenciar la charlatanería y la pedantería. ¡Y de quién más pudo aprenderlo sino de Luciano de Samosata: “¿Puedes decirme, Filocles, cuál es la causa que induce a muchos al deseo de mentir, hasta el punto que gozan contando falsedades y prestando especial atención a quienes narran cosas de este tipo?”.²⁴⁰ En la actual comunidad académica, mientras unos se ganan la vida honestamente, otros truecan ignorancia barata por estímulos económicos, fama y distinciones. Igual que en el testimonio de “E11M29396”, Moreno defendió a la UNAM como lugar para pensar libremente.

Moreno quería “ser uno mismo en todo momento”,²⁴¹ por eso compartía el remedio para aquellos que su fama se la deben a las mentiras: “Por Zeus [...] en verdad que merecían ser azotados en las nalgas con una sandalia de oro, como los niños, los que se muestran escépticos y, ante la pura verdad, se comportan con tanta desvergüenza”.²⁴² Repudió toda “afición natural, aunque corrupta, hacia la propia mentira”,²⁴³ aprendiendo de la burlonería contra los que afirman que “el hábito no hace al monje, y los hay vestidos con hábito monacal que tienen de todo menos de monjes”.²⁴⁴ Nada más contrario a Luciano, Rabelais y Moreno que ese ejército de catedráticos pedantes, sedientos de popularidad universitaria llamados *mateólogos*. Siguiendo esta tradición, ahora entendemos sus ácidas palabras dirigidas a Díaz Barriga:

Quien intente leer el texto completo habrá de transitar un canal preñado de escollos. El primero lo constituye el lenguaje. / Originalmente intenté, con el concurso de colegas lingüistas y filólogos,

240 Luciano, *Obras completas I*, [“El aficionado a las mentiras”], I, 1.

241 Eugenio Camarena, *Investigación y Pedagogía*, p. 247.

242 Luciano, *op. cit.*, I, 28.

243 Francis Bacon, *Escritos pedagógicos*, p. 115.

244 François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*, p. 3.

determinar en qué idioma está escrito el texto. La primera hipótesis es que se trataba de una lengua romance –llena de anglicismos– tan próxima al español que podía leerse casi de corrido. La conclusión final, empero, es que se trata simplemente de español mal escrito.²⁴⁵

¡La corrupción de la vida académica se debe a la fe ciega en los que se presumen críticos!: “Basta [...] en nuestro medio, que alguien critique cualquier aspecto de nuestro sistema educativo o escolar para que, de entrada, se le conceda la razón. Parecería que quien critica no puede equivocarse”.²⁴⁶ Ante eso, Moreno se opuso categóricamente. Ni extranjero ridículo, ni amante de las mentiras, ni mateólogo sorbonista, ni doctor seudopedagogo que ve en John Dewey una tabla de salvación.²⁴⁷ Ser partidario del rigor metodológico y tener buen humor muestra una personalidad *rara avis* en pedagogía que, sin duda, propondría hoy una toma masiva de agua de eléboro como remedio a la pedantería y la charlatanería de aquellos que, como dijera Hutchins: están tan lejos de Sócrates. Advertido el lector, degustemos el buen humor del Disparatario pedagógico, un tópico “*cuyo propósito central era disminuir un poco el aburrimiento a que conducían los otros tópicos sin apartarse totalmente de ellos*”.²⁴⁸ El nombre de la sección obedece al rigor propio de un ferviente amante de la precisión terminológica en castellano y del buen decir pedagógico:

En algunos países este tipo de dislates se recogen en publicaciones que podríamos llamar disparatarios pedagógicos. (Recojo el neologismo disparatario porque, en primer lugar, el vocablo disparatario parece destinado a los discursos que

245 Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 16.

246 Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, p. 9.

247 Robert Hutchins, *La Universidad de Utopía*, p. 121.

248 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 8.

contienen muchos yerros involuntarios y no a recopilaciones premeditadas de éstos y, segundo, porque su desinencia parece tan clara y tan castiza como las de diccionario, inventario, recetario, cedulario).²⁴⁹

Sin el afán de sustituir la lectura de este tópico, compartimos una selección de fragmentos:

[“Antología del disparate”:] Recuerdo que en una reunión de profesores universitarios el maestro José Luis González refería que en una ocasión, al preguntar quién había sido la más importante poetisa española de los Siglos de Oro, recibió como respuesta: “Lupe de Vega”.²⁵⁰

[“Anécdotas infantiles”:] “Soy moreno y no sólo de los arcos, sino de todo lo demás, y casé con rubia de ojos verdes. Mis hijos son, por tal razón, o blancos o rubios. No presté atención a esta circunstancia hasta una ocasión que recogí a este mismo hijo de la guardería de la UNAM. Mientras viajábamos en el automóvil, Enrique me platicaba de sus compañeros, particularmente de Elías, “un negrito muy chistoso”. ¡Ah!, ¿es negrito?, pregunté. Pasó el índice de su mano izquierda por el dorso de la mano con que asía yo el volante y respondió: “Bueno... como de tu raza”.²⁵¹

[“Equívocos”:] No hace muchos años comíamos en Monterrey con Graciela Hierro, colega de la Facultad de Filosofía y Letras, y su marido Jorge Matte, oriundo de Chile. Me permitía intro-

249 *Ibid.*, pp. 50-51.

250 *Ibid.*, pp. 50-51.

251 *Ibid.*, p. 102.

ducirlos en el variado mundo de la cocina norteña y, en particular, la que puede degustarse en la cálida ciudad regiomontana. La conversación tenía ese tono ligeramente afectado propio de personas que empiezan a conocerse y se hablaba, naturalmente, de fritada, de cortadillo, chinchulines, de arracheras y otros cortes de la carne. En cierto momento inquirí por el platillo típico de Chile. “El cochayuyo” –me respondió Jorge. Como es natural quedé *in albis*.²⁵² Proseguí el interrogatorio para indagar de qué se trataba: “Son algas” –fue la nueva respuesta. Debí dudar, al menos. Pero no fue así. Verdaderamente intrigado, sin perder el tono ligeramente rebuscado, hice la fatal tercer [*sic*] pregunta: ¿De vaca?²⁵³

[“El arte de preguntar”:] Quizá la más ardua tarea que enfrentan los profesores de metodología de la investigación en pedagogía y otras ciencias sociales sea convencer a los aprendices de investigador que interpelar a sus semejantes es la más incierta, arriesgada e infecunda senda que pueden tomar para descubrir verdades acerca de los seres humanos. Cuesta en verdad trabajo persuadir a los alumnos que la primera regla para la construcción de un cuestionario es no hacerlo. Que la segunda, si no es posible acatar la primera, es aplicarlo en forma experimental antes de utilizarlo ampliamente y, siempre, con una clara idea de cómo se trabajarán los resultados.²⁵⁴

[“El arte de definir”:] *Definir*, nos dice el *Diccionario de la lengua española*, es “fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa”.

252 Moreno sufrió de vitíligo.

253 *Ibid.*, p. 142.

254 *Ibid.*, pp. 177-178.

La tarea [...] podría no parecer excesivamente compleja. Sin embargo, especialistas en lógica, epistemólogos, juristas, lexicógrafos e investigadores de muchas disciplinas se encuentran justamente preocupados [...]. Al parecer, sólo los especialistas en educación —particularmente quienes estudiaron carreras que originalmente nada tenían que ver con ella— son los únicos inmunes a tal desasosiego.²⁵⁵

Más que catalogarlos serioburlescos, destacamos el sentido pedagógico de los fragmentos: el primero, expresa su erudita capacidad para justificar un neologismo; el segundo, su fascinación por la imaginación infantil; el tercero, muestra que en la cotidianidad se puede apreciar la belleza de los fenómenos lingüísticos; el cuarto, aplica la ironía a su propia labor docente e investigativa; y el quinto, también atañe a la ironía, pero aplicada con sutileza a la comunidad pedagógica. En suma, usó la ironía —recurso habido en la tradición clásica— para recordar que la pedagogía es una forma de vida profesional seria pero placentera.

3.7 Historia de la educación y de la pedagogía

Las seis líneas previas develan la complejidad de un pensamiento crítico y jovial, construido sobre una conciencia histórica firme. Moreno estuvo rodeado de historiadores (su padre, su hermano y sus maestros), por ello no fue casual que su primer texto fuera un análisis de *La filosofía náhuatl interpretada desde sus fuentes*. Tampoco es casual que publicara, junto con León-Portilla y su hermano Roberto, dos libros de texto que alcanzarían la 25ª ed. (*México y el mundo contemporáneo*) y la 14ª ed. (*Culturas, sociedades y naciones*). Esta voca-

255 *Ibid.*, p. 232.

ción dio lugar a sus reflexiones sobre la historia de la educación y la pedagogía.

La historia de la educación, sea general o de carácter especial, nos habla del devenir temporal de las instituciones educativas, de su organización interna, de las técnicas educativas utilizadas, etcétera. *La historia de la pedagogía*, por el contrario, *es la historia de las ideas que sobre la educación han formulado los diferentes autores*. Para la historia de la pedagogía poco importa que un proyecto educativo haya quedado en la pura formulación, aun de carácter utópico, o que haya sido llevada a la práctica. Las ideas en torno a la educación son, de todas formas, su principal contenido.²⁵⁶

En la entrevista que le hizo Aguirre Lora (1998), Moreno corroboró el potencial de esta importantísima distinción conceptual. Frente a los historiadores que no saben de pedagogía, en la formación pedagógica son prioridades la conciencia histórica, la memoria de la profesión y el estudio de la tradición clásica. En ese sentido, cuando Aguirre le preguntó cuáles eran sus aportaciones historiográficas le contestó:

Yo creo que no he aportado nada; he escrito en materia de historia una especie de historia del Colegio de Pedagogía; a partir del vigésimo aniversario publiqué una serie de artículos basados en documentos que se produjeron al inicio de la pedagogía asistemática. Me he metido un poco en la historia del examen, por motivos colaterales. Creo que es lo único.²⁵⁷

256 Enrique Moreno y de los Arcos, "Presentación", en Héctor Díaz Zermeño, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, pp. 9-10. Las cursivas son nuestras.

257 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 190.

Por el trigésimo aniversario del Colegio, entre el 12 de enero y 9 de marzo de 1985, relató su fundación en nueve entregas semanales. El relato seguía el texto *Orígenes de la pedagogía en México* (1982) donde afirmó que pese a las “grandes dificultades y no pocas carencias y merced al esfuerzo solidario de sus adeptos, nuestra pedagogía se ha abierto paso hasta llegar a ser, en estos momentos, una profesión con aleccionador pasado, no mal presente y excelente futuro”.²⁵⁸ En ese texto explicó cómo se recibió el legado de un vocablo que se remitía el ayo manumitido de la Grecia y Roma clásicas, que fue reinterpretado por Clemente de Alejandría para referirse a Dios como pedagogo, pero luego fue retomado por los humanistas renacentistas hasta que Immanuel Kant escribiera un primer tratado de Pedagogía y contribuyera a que la tradición alemana la fundamentara como ciencia.

Según Moreno, este legado fue retomado en México por un neokantiano, Francisco Larroyo, pero afirmaba que antes de crearse el Colegio de Pedagogía, el vocablo había sido usado para nombrarse en los primeros tratados pedagógicos de Flores y Ruiz, para convertirse en cursos impartidos en la Escuela Normal y en la UNAM.

Ahora bien, restaba conocer las nueve lecciones del pasado pedagógico que representaba el Colegio: I) su inicio incierto como cursos esporádicos dados por positivistas mexicanos, Manuel Flores y Luis Ruiz, II) ambos ligaron el rumbo de la disciplina al proyecto de universidad de Justo Sierra, después de arduas polémicas sobre su legitimidad epistémica, III) que halló su lugar en la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), fue avalada por la legislación universitaria pero nadie los impartió, IV) hasta que, en 1913, Ezequiel Chávez enseñó los primeros cursos con el nombre de *Ciencia y arte de la educación, psicología y metodología*, V) pero fue hasta 1921, que se creó una

258 Enrique Moreno y de los Arcos, “Orígenes de la pedagogía en México”, *E+A*, p. 76.

subsección de Ciencias y Artes de la educación dentro de la ENAE que, en 1924, se dividió en tres secciones: la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior, en ésta última se dieron cursos pedagógicos hasta 1934 que la Normal Superior perteneció a la SEP, pero, entre 1935 y 1954 se ofertaron dichos cursos como Maestría en Ciencias de la educación en FFyL, VI) hasta que, en 1955, Azuela cambió los departamentos en colegios y se creó al Colegio de Pedagogía para formar profesionales de Maestría y Doctorado en la organización de escuelas, en investigación pedagógica y la preparación de maestros de nivel secundaria y superior; VII) en 1959, siendo Larroyo director de FFyL, se inaugura la Licenciatura en Pedagogía con un plan de estudios que fue sustituido por uno nuevo en 1966, VIII) el plan 1967 fue modificado en 1973 para afianzar la moderna concepción de disciplina y un campo laboral que se extendía, más allá de la docencia, hacia la didáctica, la investigación pedagógica, la tecnología educativa, la orientación educativa, etcétera, de manera que, IX) la historia del Colegio representa el camino de la pedagogía para consolidarse como disciplina de excelencia para resolver problemas educativos más urgentes del México contemporáneo.²⁵⁹

Por un lado, Moreno no explicó en ese relato la importante participación de las primeras catedráticas mexicanas también conocidas como kindergártneres. Si bien esto fue medianamente señalado por Menéndez,²⁶⁰ los estudios pedagógicos tuvieron en las alumnas de Chávez una relevancia teórica que debe estudiarse. Por ejemplo, Moreno pasó por alto que una kindergártner, Bertha von Glumer, editó en la UNAM la autobiografía de Friedrich Froebel, un clásico de la pedagogía. También omitió que Estefanía Castañeda impartió entre 1933 y 1934 unos cursos de kindergártneres universitarias que estu-

259 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, pp. 107-132.

260 Libertad Menéndez, *El amanecer de la pedagogía*, p. 23 y ss.

diaban clásicos de la pedagogía como Montaigne, Froebel y Pestalozzi, en una formación distinta a la normalista.²⁶¹

Por otro lado, Moreno y Aguirre concuerdan en que una de las ideas que ayudaban a consolidar la disciplina era el proyecto editorial de la Biblioteca Pedagógica UNAM. Y es que su producción historiográfica fue diversa: junto con los artículos del *unomásuno* estaba su historia del Colegio, desde su fundación hasta su consolidación como primera institución de ese tipo en México. A raíz de este trabajo, se le puede catalogar con el resto de textos historiográficos en dos grupos: 1) de historia de la educación (su artículo de Las Casas) y 2) de historia de las instituciones educativas (el de la fundación de la Real Universidad de México y el de Henríquez Ureña sobre la universidad como república aristocrática).

Con base en ello, los demás textos sobre historia de la pedagogía pueden catalogarse en dos grupos: 1) historia de las ideas pedagógicas por instituciones (el de la fundación del Colegio) e 2) historia de las ideas pedagógicas por autores (Kant, Diderot, Herbart, Comenio, Natorp, Rollin y Vasconcelos). Su publicación no siguió un orden como tal, pero resaltamos la conexión de estos autores e ideas con su pensamiento para explicar, desde diferentes aristas, la complejidad de la profesión pedagógica y la necesidad de restaurar la memoria histórica. También puede considerarse en la categoría historia de las ideas pedagógicas a los artículos donde abordó la Universidad de Utopía en Campanella:

Estos proyectos educativos ideales [...] resultaron ser no sólo de interés, sino verdaderamente ilustrativos de la marcha histórica del pensamiento acerca de la educación por llevar implícita, casi en todos los casos, una crítica a los sistemas escolares

261 Cfr. Candelario Reyes, *Estefanía Castañeda. La vida y obras de una gran kindergartner*, p. 367.

que les eran contemporáneos y contener el germen de ideas pedagógicas o didácticas que habrían de adoptarse en el futuro. Puede resultar atractivo, entonces, presentar de manera paulatina algunos de estos planes de educación.²⁶²

Su colateral historia del examen se refiere a *Examen de una polémica “en relación al” examen*, donde aplicó conocimientos de Historia de la educación, Epistemología, Literatura, Sociología, Historia universal y mexicana, etcétera. Su fin era entablar el diálogo con Ángel Díaz-Barriga, autor de *El examen. Apuntes para su historia* (1993), algo que nunca sucedió.²⁶³ ¿Qué habrá pensado el interpelado sobre el resultado del examen que se le aplicó?:

El examen ha concluido. En mi opinión, a un investigador que hace historia sin consultar fuentes primarias, que cree en lo que afirman textos sin aparato crítico, que cita incorrectamente, que afirma sin asomo de duda, deberíamos poder aplicarle la recomendación de los maestros doradores: “buelva a aprender hasta que sepa.”²⁶⁴

Si bien *Examen de una polémica “en relación al” examen* sigue el estilo del disparatario pedagógico, también es la más extensa aplicación de su propuesta de lenguaje pedagógico, aunque se puede catalogar en el rubro historiográfico por su apartado “Apuntes para una historia del examen”. El ensayo de historia de este instrumento continúa la línea historiográfica iniciada en las publicaciones del *unomásuno*, pero reela-

262 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 195.

263 Para librar la polémica tomó como modelo de polemista a Popper y usó dos tesis suyas. No obstante, el prototipo de “pedagogo” popperiano habremos de buscarlo en Felix Von Cube y su libro *La Ciencia de la Educación*.

264 Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 82.

bora sus apuntes históricos de los materiales didácticos y los de una sub-línea que denominaremos historia de la idea de plan de estudios. Luego, ¿cuál era el fin de la historia de la educación y la pedagogía como tópico de su pensar?

¿Tú crees que se configure de alguna manera una historia de la educación en particular en el Colegio de Pedagogía?

Creo que se ha dispersado en relación con la pedagogía de ese entonces [...] Están los formados, digamos, a la manera tradicional-clásica, que saben estadística, y están los que se instalaron en la ruptura epistemológica en esas otras cosas, que yo veo de manera muy distinta: yo tengo el problema de explicar a mis alumnos que nadie los va a contratar para que les rompan la epistemología, pues se les contrata para otras cosas, y que la ruptura epistemológica tiene un problema de lo más parecido a lo que se llega cuando se rompe un tepalcate. ¡No se hace cosa nueva! *Estamos teniendo una formación muy dispersa en pedagogía*, [...] se están haciendo los exámenes generales de calidad profesional [...]. Y nosotros, el Colegio de Pedagogía, junto con el CENEVAL y el Centro de Investigación y Teoría Pedagógica, estamos ya revisando el Consejo Técnico para crear el examen general de calidad profesional para pedagogía. Este examen no tiene que ver nada prácticamente con lo que es el mercado de trabajo; lo que estamos tratando de *hacer es incidir sobre los planes de estudio*. ¿Qué es lo que debe saber un pedagogo?, lo mínimo que debe saber es pedagogía, debe saber quién es Comenio, quien es Platón y qué dijo Aristóteles en materia de educación.²⁶⁵

La reticencia de Moreno a las Ciencias de la educación explica su respuesta. En tanto, no hallamos información sobre aquel examen

265 Esther Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 188. Las cursivas son nuestras.

general de calidad profesional para la pedagogía. Por una razón de *ethos*, se explica que el conocimiento histórico de clásicos, como Comenio, Platón o Aristóteles, oriente la formación pedagógica actual. En su faceta de historiador de la pedagogía, afrontó la preterición histórica, la inconciencia histórica y la formación pedagógica disipada. De ahí su genuina vocación historiográfica, su acervo cultural y su trayectoria académico-administrativa contra aquellos que, asumiéndose críticos, reclamaban el derecho de orientar la formación pedagógica y la construcción histórica y epistemológica de la disciplina: “Debemos [...] procurar alcanzar una preparación tan sólida que nos permita hacer análisis precisos y así estar en capacidad de hacer una buena crítica de la crítica”.²⁶⁶

Y es que otro campo de injerencia fue el diseño de los programas de Historia de la educación y la pedagogía 1 y 2 (relacionado con la Historia Universal, desde las primeras civilizaciones hasta el siglo XXI) e Historia de la educación y la pedagogía 3 y 4 (relacionado con la Historia de México, desde Mesoamérica hasta la educación neoliberal). Con toda seguridad, esos programas son algo de lo más valioso (y aun no estudiado) en su legado como historiador de la disciplina y su objeto de estudio, porque aún se implementan actualmente, aunque actualizados, en el plan de estudios vigente de pedagogía (2010).

266 Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, p. 40.

4. REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DEL HISTORIADOR DE LA PEDAGOGÍA DESDE EL PENSAMIENTO DE MORENO Y DE LOS ARCOS

[Aguirre:] *Creo que ahí está presente [en la historia de la educación] la idea de pedagogo, humanista y formado en un campo más amplio que el actual.*

[Moreno:] Sí, mucho de lo que hacemos tiene explicación histórica y si no somos conscientes de eso, los clásicos dicen que la historia está condenada a repetirlo [*sí*]. [...] Decía el maestro Hernández Ruiz que cada vez que uno creyera tener una idea original, volviera a los clásicos, que ahí estaba, ¡y tiene toda la razón!²⁶⁷

La historia nunca se repite porque cada hecho es único e irreductible. Así, el estudio de los textos clásicos es valiosa para la formación pedagógica, porque restaura la memoria histórica y fortalece la identidad profesional. Ningún texto tiene el mismo valor, pero todos integran un patrimonio susceptible de selección, interpretación y crítica. Siendo la historia “una recuperación selectiva, adecuada a los intereses del presente para obrar sobre el porvenir”,²⁶⁸ se adquiere un deber de memoria contra la acrítica memoria del poder. Así, clasificada su obra

267 Esther Aguirre, *op. cit.*, p. 184. Las cursivas son de la autora.

268 Enrique Florescano, *La función social de la historia*, p. 97.

y distinguidas sus líneas de pensamiento en problemas generales, nos hemos percatado, por ejemplo, cómo encaró problemas específicos desde la escritura histórica:

Sería tan largo como doloroso abundar en ejemplos de cómo nuestra disciplina y nuestro idioma, en general, han presentado poca resistencia a la invasión de innecesaria terminología extranjera, particularmente la inglesa. No sólo hemos visto adquirir carta de naturalización a anglicismos como “educacional” -que nada añade a nuestro objetivo educativo, de desinencia castiza-, sino que la noción de investigación pedagógica tiende a desaparecer, en beneficio de “investigación educativa”, debido a que el idioma inglés apenas empieza a distinguir entre disciplina, pedagogía, y el fenómeno, educación. / En buena medida esto obedece a que los buenos traductores [...] no han sido requeridos para la traslación al español de los textos extranjeros. Tenemos, en consecuencia, términos injustificadamente introducidos, como *test*, *stress*, *guidance* o *curriculum*, que, a diferencia de fútbol, tenían claros equivalentes en nuestro idioma: prueba, tensión, orientación y plan de estudios.²⁶⁹

En el apartado dos punto cinco señalamos que el Centro de Investigaciones Pedagógicas no tuvo el apoyo que sí tuvieron otros Centros de Investigación. Los segundos fueron semilleros de nuevas ideas educativas e incorporaron literatura pedagógica de otras tradiciones, incluyendo la anglosajona. Para Moreno, la invasión de términos injustificados e intraducibles era signo de una crisis disciplinar que afectaba el desarrollo de la teoría pedagógica y que se explicaba indagando desde la historia presente su introducción:

269 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 6.

En gran medida el problema se origina en los países de habla inglesa, en los cuales [...] el vocabulario común de la pedagogía de la gran mayoría de los idiomas europeos inicia apenas su difusión. Otra parte de la culpa la tienen los poco versados traductores de las obras pedagógicas que nos llegan, cada vez en mayor número, del más influyente de los países de idioma inglés: Estados Unidos. Pero quizás, la falta fundamental es la *acrítica aceptación*, por parte de quienes debieran ser especialistas en el vocabulario de su disciplina, de *términos que no tienen justificación en nuestro idioma*. / Sería fácil atribuir a la influencia de otros profesionistas los orígenes de la confusión, pero se faltaría a la verdad. Los principales culpables somos quienes hemos hecho de la pedagogía una profesión.²⁷⁰

Los involucrados en alterar el lenguaje pedagógico eran tres: 1) autores de obras pedagógicas en lengua inglesa, 2) sus traductores y 3) especialistas hispanoparlantes que incorporaron los textos traducidos a su literatura especializada. Los primeros no usaban vocablos con historia propia, como pedagogía o plan de estudios, sino *education* y *curriculum*. Los segundos, al carecer de formación pedagógica (y hasta filológica), omitieron las diferencias históricas de los contextos lingüísticos. Los terceros eran más responsables que los otros, porque su deber era usar rigurosamente vocablos como herramientas de sus investigaciones.

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la del *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestras pérdidas y, en ánimo de aquilatar nues-

270 Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 26. Las cursivas son mías.

tras posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.²⁷¹

Acorde con sus criterios del lenguaje pedagógico (apartado 3.2), el modelo de traducción idóneo era el unívoco y se apegaba a una norma lingüística: “es necesario castellanizar –en lo ortográfico– todo vocablo extranjero de utilidad que carezca de equivalencia precisa, pero que no hay que inventar nuevos términos para aquellos de los cuales carecemos y nos resultan indispensables. En casos de correspondencia unívoca no hay razón para hacer concesiones a otros idiomas”.²⁷² Sin omitir esta mirada, analizaremos cómo pensaba Moreno en términos historiográficos, más específicamente, como historiador de las ideas pedagógicas. Si bien su obra perteneciente a esta categoría no fue extensa, sus problemas abordados partieron de análisis y críticas de ideas según sus circunstancias. Por ende, hay que juzgar su función asumida por su reflexividad.

Usando su erudición, rigor metodológico e ironía, Moreno escribió sus textos dotándole de un potencial para abrir una línea de investigación sobre vocablos propios de una vida profesional. En el capítulo anterior esbozamos una interpretación histórica limitada a la obra escrita accesible. Pero, especialmente en la última línea-eje parece haber sido la llave para posicionarse en la polémica más importante en historia de la pedagogía mexicana. A continuación, detallaremos qué tratamiento dio a las fuentes históricas, cómo las interpretó y qué fines persiguió su estilo de narración pedagógica.

271 Enrique Moreno y de los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p. 1.

272 Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, p. 8.

4.1 Sobre la selección de las fuentes

La heurística es vital para la historia de la pedagogía porque origina todo análisis y crítica de escritura histórica: “En materia de investigación histórica lo relevante son las fuentes y su adecuado uso. Los juicios sobre la calidad de un trabajo histórico se hacen a partir del análisis del aparato crítico que, naturalmente, contiene las fuentes utilizadas”.²⁷³ Por su padre aprendió a pensar históricamente (llegando a ser tan erudito como él), en su formación fueron centrales las lecciones de sus maestros transterrados Tirado Benedí y Hernández Ruiz, pero a continuación mostraremos que aprendió los rudimentos formales por su maestro Larroyo.

Sostenemos lo anterior por tres razones: 1) el artículo “Los orígenes de la pedagogía en México” (1982) de Moreno estaba dedicado a Larroyo (quien falleció en 1981), 2) la utilización de las *Historias* de su maestro desde su primer texto publicado hasta su tesis de doctorado, 3) su respuesta a una pregunta de Aguirre (1998):

De nuestros viejos maestros del Colegio de Pedagogía, ¿Cuáles consideras tú que son los que han hecho una aportación interesante en este campo [la historia de la educación]?

Pues creo que los dos más importantes serían Francisco Larroyo, que escribió tanto una *Historia general de la pedagogía* como una *Historia comparada de la educación en México* y mi padre, Roberto Moreno García, que escribió *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, una historia universal de

273 Enrique Moreno y de los Arcos, *Crítica de la crítica*, pp. 33-34. En efecto: “Sin documentos podría haber historia, más sin heurística, sin búsqueda, no habría historia posible”. Álvaro Matute, *Heurística e historia*, p. 12.

la educación superior. Fíjate, es un libro documentado, con lecturas.²⁷⁴

El libro de don Roberto es un texto que citaba directamente textos clásicos, porque tenía conocimiento preciso de ellos. Pero su padre no indicó en este texto, ni en otro, los criterios para seleccionar fuentes, los mecanismos usados para leerlas o el tipo de narración que tramó. Aunque si retomó del texto recordado en la entrevista el interés erudito por valorar históricamente la educación superior:

La cultura no pertenece exclusivamente a ningún país ni a ninguna clase social; es el acervo común formado con la contribución de millones y millones de hombres de todos los países y de todos los tiempos. Cada generación recibe esa herencia junto con el deber ineludible de defenderla y enriquecerla. [...] En el aumento del caudal de la cultura la educación superior tiene la mayor responsabilidad. Mejorarla y hacerla llegar a las mayorías de la población es el deber de todos los hombres que han aceptado, como la razón suprema de su existencia, la felicidad de la estirpe humana.²⁷⁵

Ese libro se publicó en 1945, en plena guerra mundial. Enrique Moreno tenía casi dos años de edad y seguramente fue consciente en su formación universitaria de cómo su padre lo escribió, qué libros usó de su biblioteca personal o las que frecuentaba. Por este libro, también aprendió el valor de citar bien, con un aparato crítico que acompañe al lector como segunda narrativa, con la autenticación de fuentes usadas y con un estilo narrativo latinoame-

274 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, p. 180.

275 Roberto Moreno y García, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, p. 476.

ricanista crítico. Pero de eso no tenemos reflexión alguna y solo lo podemos intuir.

Todo lo contrario sucedió con Larroyo, pues retomó su método de las unidades históricas, cuyas fuentes predilectas eran materiales usados por el historiador de la pedagogía para reconstruir su pasado. Tales eran de dos tipos: 1) restos directos o materiales arqueológicos, paleográficos y diplomáticos (códices, utensilios, juegos, edificios, costumbres, monedas, documentos públicos y privados, etcétera.) y 2) restos indirectos como memorias, crónicas, anales y obras del pensamiento universal. En el segundo grupo están las obras clásicas de la pedagogía:

La *República* y las *Leyes* de Platón, la *Ética* y la *Política*, de Aristóteles, la *Educación del orador*, de Quintiliano, la *Ciudad de Dios*, de San Agustín, *De magistro*, de Santo Tomás; el *Deber de conducir los niños a Cristo*; la *Casa Giocosa*, de Victorino da Feltre; el *Tratado de la enseñanza*, de Vives, los *Ensayos* de Montaigne, la *Didáctica Magna*, de Comenio; los *Pensamientos sobre la educación*, de Locke; el *Discurso del método*, de Descartes; el *Tratado de la educación de las niñas* de Fenelón; la *Conduite des Écoles*, de Juan Bautista de la Salle; la *Pedagogía*, de Kant; el *Emilio*, de Rousseau; *Como Gertrudis enseña a sus hijos*, de Pestalozzi; la *Pedagogía General*, de Herbart; *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, de P. Gregoir Girard; la *Enseñanza universal* de Jacotot; *El siglo de los niños*, de Elena Key; *La escuela y la sociedad*, de Dewey; el *Concepto de la Escuela del Trabajo*, de Kerschensteiner; la *Escuela Activa*, de A. Ferriere; la *Pedagogía social*, de Natorp; *La Medida del Desarrollo Mental en los niños*, de Binet; la *Psicología del Niño* y *Pedagogía experimental* de Claparede.²⁷⁶

276 “El Mahabarata, el Ramayana, la *Iliada*, la *Odisea*, el *Antiguo* y el *Nuevo Testamento*, el *Corán*, el *Talmud*, la *Divina Comedia*, el *Quijote*, *Hamlet*, el *Fausto*, *Las Mujeres Sabias* y demás”. Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, p. 45.

En México, esta fue la primera perspectiva que situaba a la Heurística en la centralidad del quehacer histórico-pedagógico y su tendencia planteada explicar cómo la consolidación de la disciplina es paralela al aumento de las obras científicas y la disminución de las literarias. Bajo esta noción, el estatus de obras como la *Iliada* y el *Ramayana* fue cediendo hasta que pensadores, como Pestalozzi o Herbart, encauzaran la narración de su práctica al rigor y el método. Si la pedagogía debía ser una disciplina por vía científico-humanística, para Moreno era válido usar fuentes literarias desde una lógica experimental:

Tengo en preparación un ensayo [...] sobre la relación entre la ciencia y el arte. He dividido tal artículo en dos partes. La primera de ellas, *De la belleza de los objetos científicos*, se ocupa de analizar, a partir de la noción antropológica de la *complejidad innecesaria*, las causas de fabricación, bajo ciertas formas y con ciertos adornos, de los objetos destinados a la investigación científica que los convierte en objetos bellos. La segunda, *De la científicidad de los objetos bellos*, trata de analizar la posibilidad y la legitimidad de utilizar obras de arte de todo tipo como evidencia empírica para la prueba de hipótesis científicas.²⁷⁷

Si en *Hacia una teoría pedagógica* se validó un conflicto histórico de dos modelos, la heurística larroyista era insuficiente para rastrearlo en textos como *Odas* de Píndaro u *Oliver Twist* de Charles Dickens. El empleo de fuentes literarias fue determinante en otras obras como *Plan de estudios* y “*Curriculum*”, “Sobre el vocablo pedagogía”, “La crisis de la pedagogía” *Examen de una polémica “en relación al examen”* y *Crítica de la crítica*, pero en el resto se prefirieron las fuentes científicas como *Pedagogía y Ciencias de la educación*, *Maestría de Orientación educativa: Proyecto de creación* y *Sobre la universidad*.

277 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 13.

Moreno usó diccionarios especializados (sean de autoridades, enciclopédicos o de Pedagogía), textos de corte educativo o pedagógico (de naturaleza científica o literaria; clásicos o contemporáneos; antologías o historias de la educación, de la pedagogía o de la cultura), legislación educativa (reglamentos y planes de estudio), pinturas, obras de literatura universal (poemarios, novelas y cuentos), restos arqueológicos y memorias de eventos académicos. Aunque es imposible detectarlos, también confesó haber recurrido a la oralidad (por medio de entrevistas): “he interrogado los últimos años, en muchos sitios, peluqueros, jardineros, pescadores, mecánicos, coheteros, médicos y todo tipo de profesionistas”²⁷⁸. Las Ciencias de la educación pudo haberle traído una crisis personal en torno a uno de los efectos por su introducción en México: la ocultación, desaparición o menoscabo de las fuentes con las que se formó. Así, al volverse hegemónica aquella tradición en el ambiente académico y dominar el nuevo mercado editorial, atestiguó la destrucción de fuentes de la tradición clásica:

El control del pasado y de la memoria colectiva por el aparato del estado actúa sobre las “fuentes”. Muy a menudo, tiene el carácter de una retención en la fuente... Secreto de los archivos, cuando no destrucción de los materiales embarazosos. [...] Unas veces se mutila y deforma, otras veces se hace silencio completo. [...] La *ocultación* es uno de los procedimientos más corrientes en este dispositivo de control del pasado por el poder. Es pasado se un importuno del que hay que desembarazarse.²⁷⁹

278 *Ibid.*, p. 19.

279 Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, pp. 33-34.

En su papel de nuevo *Tlacaélel*, los científicos de la educación intentaron (a veces con éxito) ocultar las fuentes históricas clásicas y promovieron relegarlas al olvido.

Una característica, al parecer común, de quienes tienen la posibilidad de intentar algún cambio en algún sector de la educación es la de considerar —al modo de Tlacaélel²⁸⁰— que la historia se escribe no sólo *ad libitum*, sino a partir de hoy. De tal suerte, no parecen sentirse obligados a explicar el origen histórico de las reformas —que generalmente constituyen un retorno— que proponen.²⁸¹

Esto sucede con el historiador de la educación y la pedagogía que sesga la interpretación de fuentes históricas y obstaculiza la restauración de una memoria crítica. Importa recuperar las fuentes históricas clásicas para confrontar las historias hegemónicas y acríticas.

4.2 Sobre el método de interpretación histórica

Fue un acierto heurístico señalar a las fuentes clásicas como materia prima de la historia de la educación y la pedagogía. Dado que algunas pertenecen al género epistolar, los textos literarios son igual de sig-

280 Creador de una visión místico-guerrera, Tlacaélel consolidó el poderío mexicano forjando “una ‘conciencia histórica’ [...]. Para esto, reunió [...] a los señores mexicanos. De común acuerdo se determinó quemar los antiguos códices y libros de pinturas de los pueblos vencidos y aun los propios de los mexicanos, porque en ellos la figura del pueblo azteca carecía de importancia. Implícitamente se estaba concibiendo la historia como un instrumento de dominación”. Miguel León-Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, pp. 91-92.

281 Enrique Moreno y de los Arcos, “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, p. 5.

nificativos que los científicos para plantear hipótesis, aunque también provienen de diversos orígenes (administrativos, didácticos, lingüísticos, históricos, etcétera). Pero, ¿qué mecanismos empleó para leerlas?

La reconstrucción de la historia es incomprensible sin un ordenamiento de los hechos que ponga de relieve los grandes periodos de la vida de la cultura, que divida enteramente todo el pretérito [...] La lógica llama unidades históricas a estos cortes de desenvolvimiento humano. La unidad histórica es un conjunto de sucesos orgánicamente enlazados, un grupo de acontecimientos unidos en tal forma que dan la impresión de un tejido compacto de quehaceres sociales.²⁸²

Este método historicista crítico superaba la periodización lineal por edades (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) y combinaba operaciones lógicas e historiográficas. Como reminiscencia del método de las unidades históricas, en obras como *Hacia una teoría pedagógica* o *Plan de estudios y "Curriculum"* se tomaron unidades como el Medievo, el Humanismo renacentista y la Educación Nueva, pretendiendo captar los tres factores que delimitan toda interpretación histórica: "a) El factor pragmático, o sea la eficacia e influjo del hecho pedagógico en sociedad. / b) El factor histórico-social, esto es, el alimento del que se nutre el proceso educativo en cada lugar y tiempo. / c) El factor progresivo, vale decir, el avance didáctico y dialéctico, el acierto pedagógico que viene a superar precedentes ideas o instituciones".²⁸³ La consideración de la educación como hecho es axial para referirse a restos, imágenes o vestigios concretos, pero los hechos no se interpretan por sí mismos ni los datos valen independientemente de los intereses del historiador de la educación y la pedagogía:

282 Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, pp. 39-40.

283 *Ibid.*, p. 41.

La faena educativa se mueve siempre ante fines que se han de cumplir, ante ideales que deben ser realizados, y la ciencia de la educación debe y tiene que indicar la ruta para alcanzar tales designios. Desde este punto de vista, la pedagogía es el problema de la realización de los valores, la teoría que trata de fijar los recursos más seguros y eficaces para introducir al educando en el reino de los bienes. / La poca importancia que se ha venido dando a la inseparable relación entre hecho educativo y valores culturales, fue siempre un obstáculo para comprender con hondura el papel que juegan en la historia y teoría pedagógica la idea de *concepción del mundo y de la vida* y la del *tipo histórico de educación*.²⁸⁴

Los estudios de Moreno sobre autores (Kant, Natorp, Diderot, etcétera) partían de una selección de obras clásicas suyas, pero contextualizadas en torno a los conflictos de su época, las influencias ideológicas del sector social donde vivieron y, sobre todo, los problemas educativos o pedagógicos que encararon. Era su principal preocupación alcanzar en la intención de los textos clásicos, a conciencia de que algunos estudiosos contemporáneos ayudarían en tal propósito. En general, solía citar a historiadores como Henri Marrou, Paul Monroe, Edmundo O’Gorman, Wilhelm Dilthey, Miguel León-Portilla, Lorenzo Luzuriaga y al propio Larroyo.

Su citación constante de diccionarios especializados da cuenta de una tendencia al univocismo, pero toda la contextualización de obras se inclinaba procedimentalmente al historicismo larroyista,

284 *Ibid.*, p. 43. Las cursivas son del autor. Asimismo, un tipo histórico es “un modo de vida de un pueblo en un lugar y tiempo, una manera concreta de comprender y valorar el mundo, de un grupo de hombres, una forma de conducta humana, en suma, un estilo de cultura”. *Ibid.*, p. 5.

aquel que equilibró relativismo diltheyano y neokantiano.²⁸⁵ Él no interpretó la historia de la pedagogía como un neokantiano, basándose exclusivamente en legislación educativa (que los historiadores, como Larroyo, daban mayor preponderancia por ser los productos culturales más elevados).

Otra diferencia en torno a Larroyo es que jamás intentó deducir leyes históricas de validez universal, pues prefirió captar el movimiento histórico de una idea según el contexto en que se formó. En suma, el método ecléctico de Moreno combinó explicación y comprensión. Comprensión porque su lectura de fuentes estaba orientada a la entender tipos históricos y concepciones de mundo y vida. Explicación porque supo combinar dichos juicios con la construcción de hipótesis, conjeturas y refutaciones (tal y como sucedió con *Hacia una teoría pedagógica* o *Plan de estudios* y “*Curriculum*”).

4.3 Sobre los rasgos narrativos de la historia de vocablos

En la obra historiográfica de Moreno es recurrente una forma de argumentación de tipo retórico y lógica para lograr la refutación de tesis que a veces se podían identificar bien en un texto, pero no siempre era tan clara su diferenciación. Un ejemplo de lo primero es la refutación del principio epistemológico de las Ciencias de la educación en Gaston Mialaret y uno del segundo es la refutación de la falacia criticista del examen en Ángel Díaz Barriga. En textos como

285 “Una vez más se edita esta HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA, y una vez más se pone la obra bajo la advocación de Guillermo Windelband. El patrocinio se explica y se justifica. W. Windelband y W. Dilthey han sido, en los años recorridos hasta ahora, del siglo XX, los mejores historiadores de las ideas. Del primero, el autor ha recibido influencias perceptibles en orden al método ideográfico de las concepciones del mundo y de la vida, del segundo, en lo que atañe al concepto de tipo histórico”. *Ibid.*, p. 7.

Pedagogía y Ciencias de la educación o Plan de estudios y "Currículum" nos percatamos de que la trama preferida provenía de las controversias y suasorias romanas:

Para capacitar a los jóvenes, en los litigios de carácter jurídico, se proponían controversias en las cuales los alumnos debían defender la causa de una de las partes del conflicto. [...] El éxito de la técnica dependía de que en la escuela fueran simuladas detalladamente todas las condiciones de los juicios reales. [...] Las declamaciones de la época clásica, lejos de ser un género limitado e infecundo, dieron rienda suelta a la fértil imaginación de los profesores. Las controversias que se aprendían en la escuela incluían toda suerte de situaciones insolutas o fantasiosas: historias de piratas, tiranicidios, raptos, pócimas milagrosas, remedios de pestes, suicidas salvados contra su voluntad. Las controversias traspasaban, en ocasiones, el género meramente legal y llegaban a sumar la actividad detectivesca.²⁸⁶

Las suasorias y controversias fueron técnicas didácticas usadas en la Roma Clásica para ejercitar la elocuencia. La primera consiste en una oración persuasiva o deliberativa interesada en aconsejar para el futuro y disuadir sobre el pasado.²⁸⁷ La segunda era más compleja y tenía fines forenses o judiciales. Debido al éxito de estas técnicas, en el humanismo renacentista se crearon algunas como la legendaria *Paries palmatus* (*La pared y la mano ensangrentada*):

Quintiliano dejó escrita solamente la defensa del muchacho ciego. Al alborar el siglo XVI Tomás Moro, interesado en que sus hijos conocieran [...] la oratoria clásica, pidió a Juan Luis

286 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, pp. 104-105.

287 Marco Fabio Quintiliano, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, III, VIII, 6.

Vives que asumiera la defensa de la madrastra. Vives se rehusó en principio alegando -con toda justicia- que no sólo se le enfrentaba con uno de los más famosos oradores de la antigüedad, sino que debía hacer suya la causa más difícil. Accedió [...] a ocuparse del asunto y nos legó una muy interesante defensa de la inconsolable viuda basada, fundamentalmente, en el argumento de que en la oscuridad de la noche los papeles se truecan: el ciego ve, mientras el que ve es como ciego.²⁸⁸

Los materiales didácticos fue un tópico del pensamiento de Moreno y está presente en casi toda su obra. Aunque en sus textos jamás indica como escribiendo una suasoria o controversia, la noción quintilianista de suasoria está implícita en *Hacia una teoría pedagógica* (donde habla de dos modelos antagónicos), *Plan de estudios* y “*Curriculum*” (en torno a dos conceptos antagónicos), *Examen de una polémica “en relación al examen”* (donde Moreno defiende su idea de examen frente a la acítica de Díaz Barriga) o *Pedagogía y Ciencias de la educación* (donde defiende su idea de pedagogía como disciplina frente a su negación epistemológica proveniente de referentes franceses, ingleses y mexicanos). Los textos de Moreno retoman del modelo quintilianista cinco rasgos estilísticos: el breve proemio (casi encabezado), su apelación a la benevolencia (intercalada con ironías), la introducción de temas externos a la cuestión (epistemológicos, bibliográficos, etcétera), el exhorto por la tradición clásica (y disuasión de las Ciencias de la educación) y una deliberación final dada por un honorable erudito.²⁸⁹

Sin ignorar las intencionalidades de las obras citadas, y si bien los textos menos conocidos publicados en el *unomásuno* tendieron ocasionalmente al estudio monográfico, podemos entender sus grandes obras como modernas suasorias cuyo trasfondo es problematizar el

288 Enrique Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica*, p. 106.

289 Marco Fabio Quintiliano, *op. cit.*, III, VII, 7-13.

futuro de la formación pedagógica teniendo como plataforma principal a la historia de la disciplina y de su objeto. Sin querer destruir campos epistémicos distintos a la pedagogía clásica, su propósito era ejercitar la crítica, y la crítica de la crítica, en la comunidad pedagógica, consciente de que un texto no modifica la realidad, pero sí la interpretación que se tenga de ella.

Moreno usó ironías, paradojas, *reductio ad absurdum*, paráfrasis, digresiones, símiles y más figuras para refutar referentes de las Ciencias de la educación en México. Él ejercitó la memoria, la deliberación y el ingenio en sus modernas suasorias se tramaron para remediar la crisis disciplinar desde sus cuatro causas: facundia irrestricta (uso equívoco del lenguaje), preterición histórica (escritura presentista de la historia), confusión teórica (clasificación vaga de enfoques) e incuria metodológica (construcción descuidada del objeto de estudio). Ya que no hay formación pedagógica sin memoria histórica, la preterición histórica las obstaculiza.

El relato histórico acrítico es un instrumento usado por las Ciencias de la educación para justificar una reforma educativa. Sus miembros destruyen fuentes e inventan otras para suprimir la pedagogía clásica. Importaba recuperar vocablos clásicos para la formación pedagógica, porque su historia orientaba la construcción de conocimiento crítico. Sean como símbolos de pensamiento y como materiales didácticos, los textos de Moreno servirían para ejercitar el pensar histórico, diríamos hoy, bajo la premisa de que “no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello”.²⁹⁰

290 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, p. 23.

4.4 Al buen historiador, pocas palabras

[Aguirre Lora:] *¿No crees que es importante que el pedagogo recupere el espacio que le corresponde en la dimensión histórica de lo educativo?*

[Moreno:] Yo estoy de acuerdo; lo que me preocupa más es que el pedagogo se forme con una buena técnica de investigación documental porque es lo que nos está fallando a los pedagogos y a los sociólogos que se meten a hacer historia, la formación metodológica. Ni siquiera saben citar bien a veces... Aquí deberían fomentar más la formación metodológica en historia.²⁹¹

Perteneciente a una de las primeras generaciones que consiguió el grado de pedagogo, Moreno sorteó todo tipo de dificultades relacionadas con el ejercicio profesional en sus múltiples facetas. Una de ellas fue la de historiador de la educación y de la pedagogía. Vivió en una época donde se desconoció su profesión y no se valoraban los textos historiográficos. Su vida muestra que la formación histórica del pedagogo no puede quedar en desconocedores de la disciplina que abandonan sus principios éticos y juzgan obsoletos a los textos clásicos.

Entre las dificultades de su infancia, los bienes culturales de su entorno lo impulsaron determinadamente. Todo comenzó con la diferencia que hizo un curso de Grecia y Roma, diseñado por un padre que desconocía la teoría curricular, pero tenía eruditos conocimientos didácticos e historiográficos. La conciencia histórica de Enrique Moreno se formó en la lectura de clásicos y se fortaleció al ejercitar la crítica de sus maestros transterrados, que conocían las tradiciones pedagógicas, en especial la alemana.

291 Esther Aguirre Lora, *Tramas y espejos. Los constructores de las historias de la educación*, p. 190.

Después de ser docente de primaria, habiéndose formado en la Escuela Normal, tomó el camino universitario de la pedagogía e incursionó en el campo laboral de su tiempo. Al respecto, fue crucial el primer plan de estudios de Pedagogía porque le mostró cuatro orientaciones de desarrollo profesional: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar y Teoría, filosofía e historia. Siguiendo la cuarta orientación se especializó en Metodología de la investigación e Historia de la educación y pedagogía. Apreció los clásicos en la cátedra y los difundió en la radio y el periódico. Con pasiones y claroscuros, fue un catedrático con un legado dedicado a la docencia, investigación y difusión cultural, siendo formador de pedagogos, aunque también enseñó a científicos y humanistas por igual. Como investigador tuvo momentos agrídulces, pues el prestigio de sus cursos metodológicos contrasta con el cierre del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, del cual casi no se sabe nada.

Más allá de la UNAM, influyó en instituciones de formación pedagógica, como la UANL y la UV. Vivió una crisis social, educativa y disciplinar que producía una formación dispersa y la proliferación de torres de Babel. Ante ello, decidió mejorar la formación histórica e incursionó en la escritura histórica de vocablos significativos para la disciplina, en la narración de la fundación del Colegio de Pedagogía en la UNAM y en la explicación del arribo de saberes pedagógicos a nuestro país. Su obra historiográfica fue casi ignorada, a pesar que sus ideas fundamentaron una postura en torno a la polémica pedagogía *versus* ciencias de la educación.

En pro de los clásicos, y usando recursos poéticos y analíticos, su modo de historiar la disciplina combinó univocismo (casi positivista) y multivocismo del historicismo que fue el paradigma dominante en sus textos. Tuvo algunos detractores, pero en especial a uno de ellos lo señaló como charlatán, debido a que se hacía pasar por historiador de la pedagogía y emitía juicios sesgados. El ejemplo más claro de cómo tales juicios afectarían a los estudios pedagógicos

era la propuesta de cambiar la denominación clásica de *Pedagogía* por *Ciencias de la educación* en el plan de estudios de pedagogía de la UNAM: ningún cambio de denominación es ideológicamente inocente, porque Moreno entendía que un vocablo simboliza toda una concepción de mundo y vida históricamente situada.

En la polémica pedagogía-ciencias de la educación evidenció los errores de miradas científico-educativas heurísticamente maniqueas, interpretativamente vagas y estilísticamente llenas de anglicismos, neologismos y barbarismos. Con su vocación de historiador refutó juicios acrítricos y tuvo la oportunidad de decirle al charlatán que “buelva a aprender hasta que sepa”²⁹². Pero la producción pseudo-historiográfica de éste no representa a la tradición socio-crítica ha hecho en torno a la memoria histórico-educativa, las nuevas fuentes de la cultura escolar y la filosofía crítica de la historia: el historiador de la educación y la pedagogía contemporáneo tiene el compromiso de asimilar el legado de Moreno siempre y cuando se comprometa a conocer también textos de María Esther Aguirre, Susana Quintanilla, Enrique González o Belinda Arteaga (y muchos más de México) a la par de Antonio Viñao, Agustín Escolano, Nicolás Arata, Myriam Southwell (y un largo etcétera de Latinoamérica y Europa).

Moreno vivió los reveses del mercado editorial pedagógico mexicano en su máximo esplendor, a veces sorteándolos con relativo éxito en la publicación de la Biblioteca pedagógica UNAM y otras con negativas de editoriales como el Fondo de Cultura Económica. Aunque hubo un comentario esporádico sobre la publicación de los tratados escritos por pedagogos positivistas, en realidad su obra historiográfica no tuvo réplica de ninguno de sus antagonistas, ni Díaz Barriga, ni Sánchez Puentes, ni Santoni. Habrá que dudar de todo co-

292 Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*, p. 82.

mentario sobre el pensamiento de Moreno que sea chisme de pasillo y no una tesis o hipótesis de investigación.

El espíritu anti-preterición con el que se escribió su obra intentó ensayar una polémica es único en la historia del pensamiento mexicano y universal, porque tuvo la capacidad retórica y lógica de refutar juicios históricos acrílicos. En ese sentido, los comentarios de sus antagonistas son imposibles de tomarse en serio y si se juzga a Moreno sin leerlo, damos un viejo consejo: “El recto juez no debe calificar a los escritores, por lo que omiten, sino por lo que dicen”²⁹³. Sin duda, se puede dudar de las omisiones de Moreno, pero primero habrá que comprender las circunstancias que vivió y los límites conceptuales de su obra. Un ejemplo de ello fue su nulo interés en escribir historia de las educadoras y las pedagogas mexicanas. Nos parece increíble que esto haya sido así, a pesar de que fue amigo y colega de Graciela Hierro, filósofa e historiadora feminista de la educación, a quien invitó como catedrática en el Colegio de Pedagogía. Tampoco debemos ser tan duros con Moreno porque Hierro fue central en la traducción, edición y publicación de los *Escritos pedagógicos* de Francis Bacon y éste constituye un texto valioso y casi ignorado en la historia de la disciplina.

La deficiente comprensión de su pensamiento historiográfico provino de la ignorancia. Resta investigar cómo fue percibido en los que llamó *los enemigos de dentro y fuera de la pedagogía* que buscaron releer fuentes históricas y vocablos clásicos. Frente a las acusaciones de positivista, idealista, romántico y obsoleto, Moreno ejercitó su ingenio sabiendo que no detendría totalmente la decadencia del vocabulario pedagógico. Enfrente la labor con un pesimismo moderado, pero defendiendo la tradición pedagógica clásica desde el Colegio de Pedagogía, donde participó en el diseño e implementación del plan

293 Polibio, *Historias*, IV, 5.

de estudios que duró más de tres décadas, con sus modificaciones y adaptaciones que pueden faltan estudiarse.

Una de ellas es el diseño de los programas de las asignaturas Historia de la educación y la pedagogía, 1, 2, 3 y 4 en la UNAM (las dos primeras de carácter Universal y las dos últimas de México). No solo lo aprendido con su maestro Francisco Larroyo le sirvió para la escritura histórica, sino que también fue la base para aquellos programas. Acaso su labor habrá de ser analizado a detalle en relación con sus fracasos como la Maestría en Orientación educativa, que no fue total porque la publicación del proyecto de creación dejó un antecedente.

Una derrota frente al psicologismo y sociologismo imperante en el ambiente universitario lo convenció de que las bibliotecas pedagógicas personales debían tener clásicos como el *Tratado elemental de pedagogía* de Ruiz (1900), que fue el primer estudio historiográfico-pedagógico mexicano²⁹⁴. Moreno apoyó un canon de autores nacionales e internacionales, considerando a los primeros con idéntico valor que los segundos. Este es un acontecimiento muy significativo para la historia de la disciplina, que, lamentablemente, hoy se ve muy lejano de replicar considerando la cerrazón de las editoriales mexicanas hacia los clásicos de la pedagogía y las historias de la educación y la pedagogía no reeditadas.

Esta labor bibliográfica (la última netamente pedagógica que se haya realizado en México), tuvo por correlato su erudito y ácido humor. Usando recursos retóricos, como el *reductio ad absurdum* y la ironía, respondió al menosprecio de la labor historiográfica y la minusvaloración del lenguaje pedagógico. Los tiempos han cambiado y hoy es imposible defender la misma validez universal que él suscribió. Empero, sus criterios epistemológicos se inclinaron a veces al univocismo y otras al pluralismo, en un equilibrio inusual entre buen

294 Cfr. Luis Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, pp. 215-341 [cap. XXI “Historia de la pedagogía”].

humor y seriedad profesional que lo caracterizó como historiador de la educación y de la pedagogía.

Interesado en dar a conocer ambas, le importó más que se comprendieran sus diferencias, la primera remitida a prácticas y la segunda a ideas. Aunque esto lo convirtió *de facto* en un historiador de las ideas como Larroyo, no hizo la necesaria reflexión heurística, metodológica o filosófica que lo catalogaría dentro de la historia de las ideas de corte latinoamericanista a la que pertenecen Mario Magallón, Leopoldo Zea o Francesca Gargallo. Aun así, Moreno puede ser visto como historiador de las ideas *sui generis* por apelar a las ideas como materia prima de la historia de la pedagogía, por haberse formado historiográficamente con Larroyo y por defender vasconcelianamente la tradición pedagógica hispanoamericana.

Narrativamente, su obra dejó una crítica a la preterición histórica y la falta de formación metodológica en la comunidad pedagógica mexicana. En su fundamentación combinó elementos teóricos de la Filosofía analítica, Neokantismo y Estética, es decir, argumentos epistemológicos de ciencias sociales y humanidades. Evitando adoptar el univocismo al que se aferró ocasionalmente, pretendiendo explicar y comprender la razón de que hiciera historia de vocablos como *pedagogía* y *plan de estudios*.

La historia de nuestras ideas pedagógicas ha tenido un limitado desarrollo en México y ha recibido casi nula atención en la comunidad pedagógica e historiográfica actual. Los casi cincuenta años de producción historiográfica de dicha perspectiva permitieron diseñar principios, métodos e ideas que habilitaron un espacio singular para formar historiadores *ex profeso*: las asignaturas de Historia de la Educación y la de Pedagogía en la licenciatura y los Seminarios de Textos clásicos de la pedagogía en el posgrado. Esto aprendió Moreno de Larroyo, aunque su formación como historiador presentó huellas conceptuales significativas de su padre y sus maestros transterrados.

En torno a su perfil como historiador, Moreno hizo un trabajo

heurístico notable al seleccionar fuentes científicas y literarias. No obstante, cometió irregularidades como omitir la explicitación de sus presupuestos conceptuales, analizar su relación con los debates historiográficos de su tiempo y dejar constancia del tipo de procedimientos usados para actualizar su forma de historiar ideas. Su historia del Colegio de Pedagogía es una síntesis bien lograda que indica vetas todavía inexploradas como el tipo de formación que se impartió o las ideas de Flores, Ruiz, Chávez, Larroyo que impulsaron la investigación pedagógica mexicana.

El pensamiento crítico en pedagogía no es monopolio de agrupaciones científico-sociales (como la Escuela de Frankfurt) ni pertenece solo a quienes se hacen llamar a sí mismos pedagogos críticos. No obstante, pensar la historia críticamente implica pensar críticamente las aportaciones de pedagogos como Moreno. Habrá que construir una historia plural donde se reconozcan nuestras primeras historiadoras-pedagogas que concibieron a la historia como “el conocimiento del pasado que permite una mejor comprensión del presente y da la posibilidad de resolver los problemas actuales”²⁹⁵.

Hoy podemos actualizar la moreniana unidad de nuestras ideas pedagógicas hacia una historia no-androcéntrica que reconoce en la cultura femenina un auténtico paradigma para comenzar a abatir la domesticación²⁹⁶. Sin pretender una posición feminista²⁹⁷, no podemos pensar una historia de las ideas pedagógicas sin recuperar y seleccionar reflexivamente fuentes, como las vinculadas a nuestras ideas femeninas. Recuperando los *restos* de un pasado que se resiste, no podemos interpretarlos históricamente sin nuestras pensadoras de la educación como Dolores Correa, Laura Méndez de cuenca, Bertha von Glumer, Estefanía Castañeda, Paula Alegría, Dionisia Za-

295 Paula Alegría, *La educación en México antes y después de la conquista*, p. 11.

296 Graciela Hierro, *De la domesticación...*, pp. 13-15.

297 Graciela Hierro, “Género y desarrollo pedagógico”, *Paedagogium*, p. 20.

mora, Emilia Elías, etcétera, como tampoco podemos prescindir de textos como *La ciudad de las damas* de Christine de Pizan, *Reflexiones sobre la educación de las hijas* de Mary Wollstonecraft o *Acerca de la educación soviética* de Nadia Krupskaja.

Una historia de la pedagogía contemporánea puede escribirse retomando la teoría de los modelos didácticos a sabiendas de que queda mucho por investigar: desde figuras como los *teachcan* (o pedagogos llamados por Francisco Hernández), la idea de plan de estudios en la *Respuesta a Sor Filotea* de Sor Juana Inés de la Cruz, las ficticias *Confesiones de un pedagogo* a mediados del siglo XIX, la masculinización de la teoría pedagógica paralela a la feminización del magisterio a finales de ese siglo, los aportes de nuestras kindergártneres universitarias, etcétera.

Esta reelaboración histórica de la teoría de los modelos mejoraría nuestra comprensión de los mismos, aún sin profundizar en la posible presencia de un tercero: el híbrido. Los defensores del modelo artesanal han criticado a la escuela por su propensión a la homogeneización, al intelectualismo, al burocratismo y a la desarticulación con la comunidad, el trabajo y las personalidades de educandos y educadores. En cambio, los defensores de la escuela arremeten contra el taller señalando su tendencia a la desintegración, al irracionalismo, al inmediatismo y a la desconexión de los ambientes de aprendizaje locales y globales.

Un ejemplo reciente de crítica al taller o a la escuela se han suscitado en torno al llamado modelo *Aprende en casa*, implementado por la SEP durante la pandemia. El desconocimiento de las funciones sociales del taller y la escuela en México no favorece hoy una conciliación de sus virtudes sino una mescolanza de vicios, pues la homogeneización, la desintegración y los problemas antedichos siguen en las aulas, en las mentes de quienes estudian históricamente el fenómeno educativo y en quienes, como autoridades, no tienen consciencia histórica. En la misma línea presentista,

basta mencionar que el empobrecimiento de nuestro bodetiano legado de libros de texto gratuito es producido por la desmemoria histórica del actual Director de Materiales Educativos y de sus predecesores.

El pensar pedagógico mexicano, auténtico por sus problemas e ideas, responde al compromiso de formarse su propia memoria, que hasta ahora no se ha elaborado profesionalmente o se ha hecho acríticamente. Todo afán analítico-crítico de nuestras ideas pedagógicas apuesta por una revaloración de sujetos históricos, una rememoración de elementos culturales para la construcción de proyectos educativos contextualizados y la habituación a pensar utópicamente nuestra realidad de cara a la memoria única del Estado y las memorias fragmentarias que brotan a su alrededor. ¿Qué vigencia han perdido las palabras de un Vasconcelos cuando afirmó que: “La civilización está en una encrucijada, puede desembocar en la guerra o exterminio total, como bien puede llevar a la paz y al bienestar; o caer en la dictadura y el fascismo o progresar por la vía del desenvolvimiento democrático”²⁹⁸

La encrucijada permanece tanto como la incertidumbre de sobrevivir en un sistema educativo inestable, ingobernable y enfermo que, además, desprecia las narrativas históricas que encauzarían su desinfección, restauración y saneamiento. La pandemia de COVID-19 ha dejado de manifiesto que las autoridades educativas solo pretenden actualizar los medios ideológicos para mantenerse en el poder por el resto del presente sexenio, actitud casi idéntica a los periodos encabezados por los últimos titulares de la SEP. Entre la homogeneización y fragmentación pedagógicas se precisa una narrativa desmodelizante de la escolarización actual, que no descubra el hilo negro y el agua tibia o crea que, sin conciencia histórica al-

298 Mario Magallón, *Filosofía política de la educación en América Latina*, p. 78.

guna, el modelo artesanal es la solución, cuando lo ideal es aceptar una equilibrada hibridación.

La historia de las ideas pedagógicas aquí esbozada espera construirse colectivamente, pues no existe formación, narración o memoria que se forme con una sola mente, con un solo cuerpo, sino que todos aquellos que se apoyen mutuamente y alcancen la belleza del pensamiento propio unido en una voluntad plural contra el autoritarismo y la disgregación. Para escribir esta historia será preciso tener cerca la obra historiográfica de Moreno, pues sus textos se usaron para retraer torres de Babel en la teoría pedagógica. Interpretativamente, usó el método de unidades históricas como método histórico de comprensión, pero lo ajustó con procedimientos lógico-histórico para equilibrar significados literales y simbólicos. Esta aplicación ecléctica es doblemente auténtica: primero, por asimilar su legado historiográfico a su alcance, y segundo, por responder a la necesidad de retomar nuevas fuentes históricas, de renovar la interpretación de las mismas y priorizar la formación histórica en cada pedagogo.

Al respecto, la intención del autor fue comprender los significados históricos de cada vocablo perdido en el lenguaje pedagógico mexicano. De estilo polémico, sus textos históricos generalmente tomaron de modelo narrativo a las suasionas y, probablemente, los escribió así para que fuesen usados como materiales didácticos para mejorar la enseñanza de la pedagogía retomando el valor de la retórica en la formación del juicio prudencial y la deliberación. Cuando fuera rétor, Moreno trató de incentivar el pensamiento histórico en la resolución sutil de problemas planteados entre dos posiciones teóricas contrarias.

Un caso sin solución, como el desplazamiento de fuentes históricas y vocablos clásicos, abre la posibilidad de que los lectores interpreten tal problema desde la historia de la pedagogía. Esta operación historiográfica exigía ingenio, un elemento ineludible para mejorar la formación pedagógica y concebir a “los materiales didácticos como

el punto focal de interés investigativo y acción pedagógica”.²⁹⁹ Con ello debe entenderse que Moreno impulsaba la formación de pedagogos como historiadores de su disciplina y la educación, aunque juzgaba también relevante formar pedagogos que supieran pensar históricamente, sin necesariamente dedicarse a un campo poco apoyado en México, pero cuyas investigaciones iluminan la realización de proyectos educativos acordes con la realidad nacional.

La forma predilecta de hacer historia es escribirla, por eso estamos convencidos de que la historia de la pedagogía podría tener un excelente desarrollo en caso de asimilar teorías como la de los modelos didácticos en investigaciones históricas futuras. En este rubro, su honestidad y rigor metodológico destacaron, aunque su postura no fuera compartida o, siquiera, estudiada por colegas y antagonistas. Sin duda, él fue un historiador chapado a la antigua:

El mejor historiador debe venir de su casa equipado con estas dos cualidades fundamentales: inteligencia política y capacidad de expresión [...]. Así debe ser para mí el historiador: intrépido, incorruptible, libre, amigo de la libertad de expresión y de la verdad, resuelto [...] a llamar a los higos, higos, al casco, casco, que no rinda tributo ni al odio ni a la amistad, ni omita nada por compasión, pudor o desagrado, que sea un juez ecuánime, benévolo con todos para no adjudicar a nadie más de lo debido, forastero en sus libros y apátrida, independiente, sin rey, sin que se ponga a calcular qué opinará éste o el otro, sino que diga las cosas como han ocurrido.³⁰⁰

299 María Guadalupe García Casanova, “Enrique Moreno y de los Arcos: de su interés por los materiales didácticos a la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria”, en García Casanova, Guadalupe y Renato Huarte Cuéllar, coords., *Enrique Moreno y de los Arcos: Vida, pensamiento y obra de un pedagogo comprometido*, p. 40.

300 Luciano, *Obras completas III* [“Cómo debe escribirse la historia”], I, 34 y 41.

Su estilo de historiar ideas apelaba a la corrección metodológica, la claridad conceptual y la belleza argumentativa. Esto nos recuerda jamás claudicar en cultivar la historia de la educación y la pedagogía para mejorar la formación pedagógica. Pero debe plantearse en el futuro próximo la necesidad de editar y difundir la obra escrita de Moreno para las generaciones futuras que deseen formarse como historiadores de la educación y la pedagogía, o bien, para que aprendan a pensar históricamente siendo diseñadores de planes de estudios, capacitadores, evaluadores docentes, orientadores educativos, asesores, investigadores, editores y más pueden ejercitar dicho pensar para evitar la desmemoria y la preterición históricas.

La obra de Moreno da cuenta de que la conciencia crítica se ejercita con un amor invencible a clásicos, como a Quintiliano. El buen decir habrá de sonar virtuosamente, como ruido de fondo, cada vez que enseñemos y aprendamos a pensar históricamente. Quien carece de memoria, carece de prudencia. Quien carece de prudencia, no puede deliberar. Y quien no delibera carece de ingenio en el pensar, virtud necesaria para mejorar la formación desde la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Los oradores clásicos supieron incentivar el pensar crítico a través de materiales didácticos como las suasorias:

Así, con estos relatos minúsculos, Moreno mostraba un ejercicio didáctico que requería de los estudiantes romanos desarrollar un escrito litigioso de una de las partes involucradas, ¡qué mejor muestra de material didáctico! [...] Con estos textos los estudiantes del posgrado podíamos observar la importancia del diseño docente de ejercicios y actividades lo suficientemente retadores para el ingenio de sus educandos.³⁰¹

301 María Guadalupe García Casanova, “Enrique Moreno...”, en García Casanova, María Guadalupe y Renato Huarte Cuéllar, coords., *Enrique Moreno y de los Arcos: Vida, pensamiento y obra de un pedagogo comprometido*, p. 31.

En un pasado aciago, hubo un pedagogo auténtico que escuchó el llamado de la pedagogía. Estudió en la UNAM y se hizo uno con el Colegio de Pedagogía. Hoy no podemos comprender su vida al margen de esta institución, ni la vida de esta institución al margen de Moreno. Al pasar los años, se distinguió de sus amigos y colegas por reformar la formación pedagógica desde un pensamiento científico-humanista. Más allá de sus detractores, que concibieron obsoletos a su mundo y sus ideas, Moreno decidió defenderse tomando la palabra, sus clásicos y las enseñanzas de maestros. Así se formó un historiador de la pedagogía auténtico.

FUENTES CONSULTADAS

- [ANÓNIMO], “Homenaje”, *Paedagogium Revista mexicana de educación y desarrollo*, México, Año 5, núm. 26, Ene-Feb 2006.
- AAVV, *La UNAM en la historia*, México, UNAM, 2011.
- AAVV, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994.
- ABBAGNANO, NICOLA y ALDO VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, trad. Jorge Hernández Campos México, FCE, 1964.
- AGUIRRE LORA, ESTHER, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, UNAM/Plaza y Janés, 1998.
- , *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2005.
- , coord., *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México, UNAM/CONACYT/Díaz de Santos, 2013.
- ALBA, ALICIA DE, REC. Y PRES., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, 1987.
- ALBA, ALICIA DE, Y CARLOS HOYOS MEDINA, coords., *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*, México, UNAM, 2021.
- ALEGRÍA, PAULA, *La educación en México antes y después de la conquista*, México, SEP, 1963.
- Anuario de pedagogía. Año I*, México, UNAM, 1962.
- Anuario de pedagogía. Año III*, México, UNAM, 1964.
- ADRIANA ARPINI, comp., *Otros discursos. Estudios de Historia de las Ideas Latinoamericanas*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2003.

- ARREOLA CORTÉS, RAÚL, *La poesía en Michoacán. Desde la época prehispánica hasta nuestros días*, Morelia, Fimax, 1979.
- BACON, FRANCIS, *Escritos pedagógicos*, trad. Graciela Hierro, México, UNAM, 1986.
- BARRAGÁN LOMELÍ, MARÍA, *Hechos relevantes de la historia del unomásuno (1977-1983). Viacrucis de un proyecto periodístico* (Tesina), México.
- BARROS, CARLOS, *et al.*, “Historia a debate. Manifiesto historiográfico”, *Revista d’Historia Medieval*, Compostela, no. 12, 2002.
- BARTOLACHE, JOSÉ IGNACIO, *Mercurio volante*, Intr. y sel. Roberto Moreno, México, UNAM, 1993
- BARTOMEU, MONSERRAT *et al.*, *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio la Identidad de la Pedagogía. Interrogantes y Respuestas*, México, UPN, 1995.
- , *et al.*, *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, México, UPN, 1995.
- BAZANT, MÍLADA, ed., *Laura Méndez de Cuenca. Su herencia cultural*, Zinacantepec, Siglo XXI/Gobierno del Estado de México, 2008.
- , “Retos para escribir una biografía”, *Secuencia*, no. 100, enero-abril, 2018.
- BEUCHOT, MAURICIO, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, FCE, 2008.
- , *Hermenéutica analógica y filosofía de la historia. Del fragmento como símbolo del todo*, México, UNAM, 2011.
- , *Racionalidad analógica en la filosofía mexicana*, México, Torres editores, 2012.
- BORGES, JORGE LUIS, *Obras completas. 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
- BLOCH, MARC, *Apología para la historia o el oficio de historiador. Edición anotada por Étienne Bloch*, México, FCE, 2001.
- CALVINO, ÍTALO, *¿Por qué leer a los clásicos?*, Barcelona, Tusquets, 1993.

- CAMARENA, EUGENIO, *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*, México, Gernika, 2002.
- CARNOY, MARTIN, *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1990.
- CARPY NAVARRO, CLARA ISABEL, coord., *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*, México, CONACYT/UNAM/Díaz de Santos, 2011.
- CASO, ANTONIO, *Obras completas X. El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores. La filosofía de la cultura y el materialismo histórico*, pról. Margarita Vera, comp. Rosa Krauze, México, UNAM, 1985.
- CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO, *Crítica de la razón latinoamericana. Crítica de la razón latinoamericana*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 1996.
- CHÁVEZ, EZEQUIEL, *Las cuatro grandes crisis de la educación en México*, México, Asociación Civil Ezequiel A. Chávez, 1967.
- CHESNEAUX, JEAN, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, trad. Aurelio Garzón, México, Siglo XXI, 2000.
- CIVERA, ALICIA, et al., coords., *Debates y desafíos de la historia de la educación*, México, ISCEEM/Colegio Mexiquense, 2002.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, *El pedagogo*, intr. Ángel Castiñera, trad. Jorge Sariol, Madrid, Gredos, 1988.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, UNAM, 1990.
- , et al., *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Dilema, 1989.
- DÍAZ ZERMEÑO, HÉCTOR, “Neoliberalismo y educación. El origen, su desarrollo y sus implicaciones propositivas en la UNAM”, *Paedagogium*, México, núm. 13, 2003.
- , *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*, México, UNAM, 1991.

- DOSSÉ, FRANÇOISE, *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*, México, Universidad iberoamericana, 2007.
- DUCOING, PATRICIA, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, México, UNAM, 1990.
- DURÁN, TERESITA, “Colegio de Pedagogos de México. 25 aniversario”, *Paedagogium*, Segunda época, México, Año 6, Núm. 30 nov-feb, 2007.
- ESCAMILLA, JESÚS Y ALBERTO RODRÍGUEZ, *El Método Biográfico en la Investigación Socioeducativa*, México, UNAM, 2010.
- Fernández, Estela y Adriana Arpini, “Actualidad de Gaos para nuestra historia de las ideas”, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, no. 28-29, 1992.
- FLORESCANO, ENRIQUE, *La función social de la historia*, México, FCE, 2012.
- FORONDA, VALENTÍN de, *La lógica de Condillac, puesta en diálogo por D. Valentín de Foronda. 2ª edición corregida y adicionada*, Madrid, Benito Cano, 1800.
- FRÍAS, LEONARDO, “Filosofía y Letras reconoce a sus mejores tesis”, *Gaceta UNAM*, México, no. 5259, 9 de diciembre de 2021.
- GAOS, JOSÉ, “Notas sobre historiografía”, *Historia mexicana*, México, vol. I, 1960.
- GALENA, PATRICIA, coord., *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*, México, UNAM, 1989.
- GARCÍA CASANOVA, GUADALUPE, “Enrique Moreno y de los Arcos: de su interés por los materiales didácticos a la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria”, *apud* Guadalupe García Casanova y Renato Huarte Cuéllar, coords., *Enrique Moreno y de los Arcos: Vida, pensamiento y obra de un pedagogo comprometido*, México, UNAM, 2020.
- GARCÍA CERDA, PÓLUX, “El diálogo como material didáctico. Una aproximación al texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar”, *De raíz diversa*, vol. 6, no. 11, ene-jun, México, 2019.

- GARCÍA JURADO, FRANCISCO, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, México, UNAM, 2016.
- GONZALBO, PILAR Y ANNE STAPLES, coords., *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal/COLMEX, 2012.
- GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO, *Las nuevas ciencias y humanidades. De la academia a la política*, México. UNAM/Anthropos, 2004.
- GUILLÉN, BENITO, “Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium Revista mexicana de educación y desarrollo*, México, Año 5, núm. 26, Ene-Feb 2006.
- HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO Y DOMINGO TIRADO BENEDÍ, *Compendio de la Ciencia de la educación*, 3ª ed., México, Lib. Herrero, 1958.
- HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO, *Manual de didáctica general*, México, Fernández Editores, 1972.
- , *Teoría general de la educación y la enseñanza*, México, Porrúa, 1980.
- HIERRO, GRACIELA, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, Torres editores, 2010.
- , “Género y desarrollo pedagógico”, *Paedagogium*, México, no. 16, año 3, 2003.
- HOYOS MEDINA, CARLOS, COORD., *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, 1990.
- ILICH, IVÁN, *La sociedad desescolarizada*, México, J. Moritz/Planeta, 1985.
- JUÁREZ, FERNANDO, *Pedagogía: ¿disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto*, Barcelona y Culiacán, Pomares/UAS/Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 2007.
- KOSELLECK, RENHART, “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al *Diccionario* histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana”, Luis Fernández Torres, traducción y notas, *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, no. 223, 2009.

- LARROYO, FRANCISCO, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1944.
- , *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1945.
- , *Vida y profesión del pedagogo*, México, UNAM, 1958.
- , *La filosofía iberoamericana*, México, Porrúa, 1969.
- LATAPÍ, PABLO, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Revista Mexicana de investigación educativa*, México, vol. 13, no. 36, ene./mar., 2008.
- LEÓN-PORTILLA, MIGUEL, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, México, FCE, 1981.
- LÓPEZ AUSTIN, ALFREDO, coord., *El modelo en la ciencia y la cultura*, México, UNAM/Siglo XXI, 2005.
- LUCIANO, *Obras completas*, Tomos I y III, intr. J. Alcina, trad. Andrés Espinosa, Madrid, Gredos, 1999.
- LUZURIAGA, LORENZO, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, 20ª ed., 1980.
- MAGALLÓN, MARIO, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, UNAM, 1993.
- , *Pensar esa incómoda posmodernidad*, Morelia, Jitanjáfora, 2002.
- , *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*, México, UNAM, 2007.
- , *José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana*, México, UNAM, 2007.
- MARÍN, ÁLVARO, “El debate teórico en torno a la educación”, www.upn303.com/files/debate_teorico.doc [revisado el 19/02/18].
- MARTÍ, JOSÉ, *Nuestra América*, México, UNAM, 1978.
- MARTÍNEZ, PILAR, “La enseñanza de la pedagogía. Antecedentes”, *Paedagogium*, México, año 2, núm. 7, 2001.
- , “Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en México I. Vida y obra”, *Paedagogium*, México, Vol. 2, Núm. 10, 2002.

- , “Semblanza biográfica del Doctor Enrique Moreno y de los Arcos”, *Paedagogium*, México, Núm. 25, 2005.
- MATUTE, ÁLVARO, *Heurística e historia*, México, UNAM, 1999.
- , *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo, (1911-1935)*, México, FCE, 1999.
- , *El historicismo en México. Antología*, México, UNAM, 2002.
- MENÉNDEZ, LIBERTAD, *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*, México, UNAM, 1995.
- , *El amanecer de la pedagogía*, México, UNAM, 2005.
- MEUMANN, ERNST, *Pedagogía experimental*, trad. Ramón Ruiz, Buenos Aires, Losada, 1966.
- México a través de los informes presidenciales*, México, Secretaría de la Presidencia, 1970.
- MORENO Y GARCÍA, ROBERTO, *Desarrollo y orientaciones de la educación superior*, México, SEP, 1945.
- MORENO GARCÍA, ROBERTO Y MARÍA DE LA LUZ LÓPEZ, *Educación audiovisual*, 6ª ed., México, Patria, 1982.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE, “La educación del adolescente náhuatl” (I), *Pedagogía*, Núm. 1, sep-oct, 1965.
- , “La educación del adolescente náhuatl” (II), *Pedagogía*, Núm. 2, ene-feb 1966.
- , “Comparación entre las leyes fundamentales de educación de México, Alemania Occidental y Alemania Oriental”, *Pedagogía*, Núm. 3, mar-abr, 1966.
- , “Los orígenes de la pedagogía en México”, *Enseñanza más aprendizaje. Revista de la Escuela normal Superior de Nuevo León*, México, No. 5, Sep. 1982.
- , “El lenguaje de la pedagogía”, *Omnia*, México, Vol. 2, núm. 5, 1986.
- , *Sobre la universidad*, México, UNAM, 1987.
- , *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*,

- México, UNAM, 1990.
- , *Crítica de la crítica*, México, UNAM, 1990.
- , *Pedagogía y Ciencias de la educación*, México, UNAM, 1990.
- , *Plan de estudios y “Curriculum”*, México, UNAM, 1990.
- , *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*, México, UNAM, 1993.
- , *Examen de una polémica “en relación al” examen*, México, UNAM, 1996.
- , *Hacia una teoría pedagógica*, México, UNAM, 1999.
- , “PAEDAGOGIUM”, *Paedagogium*, México, núm. 1, 2000.
- , “La crisis de la pedagogía”, *Paedagogium*, México, Núm. 11, 2002.
- , “Seminario de Pedagogía Universitaria”, *Paedagogium*, México, núm. 12, 2003.
- MORENO, RAFAEL, “Introducción”, en Horacio Cerutti, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas)*, México, UACM, 2007.
- OLIVERA, ALICIA *et al.*, coords., *Historia e historias: cincuenta años de vida académica del Instituto de Investigaciones Históricas*, México, UNAM, 1998.
- PALTI, ELÍAS JOSÉ, *¿Las ideas fuera d lugar? Estudios y debates en torno a la historia político-intelectual latinoamericana*, Prometeo, Buenos Aires, 2014.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Mayo de 2016.*
Revisado en <https://www.uv.mx/sea/files/2012/10/PlanEstudiosPedagogia2016.pdf>
- Pedagogía y Ciencias de la Educación Entrevista 2* (Canal Rafael Olea)
https://www.youtube.com/watch?v=9sYA1p_ezCk.
- Pedagogía y Ciencias de la Educación Entrevista 3* (Canal Rafael Olea)
<https://www.youtube.com/watch?v=RJioFyCZ-Wg>.
- PERALTA, ALEXANDRA, “El papel de los clásicos en la pedagogía. Indagaciones en la obra de Enrique Moreno y de los Arcos”, *El*

correo del maestro, núm. 235, Dic. 2015.

- PÉREZ ONTIVEROS, JUAN, “Escuela de graduados. Reseña histórica”, *E+A. Enseñanza más aprendizaje*, México, núm. 5, Mayo, 2003.
- PIÑERA, DAVID, coord., *La educación superior en el proceso histórico de México*. T. III., México, Universidad Autónoma de Baja California, 2001.
- PONTÓN RAMOS, CLAUDIA, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM, 2011.
- PLUTARCO, *Sobre la educación de los niños*, Trad. Juan Reyes, México, UNAM, 1986.
- POLIBIO, *Historias. Libros I-IV*, trad. M. Balasch, Madrid, Gredos, 1999.
- QUINTANILLA, SUSANA coord., *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995.
- QUINTILIANO, MARCO FABIO, *Sobre la enseñanza de la oratoria*, México, UNAM, 2003.
- RABELAIS, FRANÇOIS, *Gargantúa y Pantagruel*, 6ª ed., México, Porrúa, 2013.
- RAMOS, SAMUEL, *El perfil del hombre y la cultura en México*, Madrid, Espasa Calpe, 1951.
- REYES, ALFONSO, *Obras XIV. Memorias*, México, FCE, 1990.
- RICOEUR, PAUL, *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2000.
- ROJO, LUIS ARTURO, “De la historia de las ideas a la Historia conceptual: Hacia una hermenéutica Historiográfica Posgaosiana”, *Nómadas*, no. 16, 2002.
- REYES, CANDELARIO, *Estefanía Castañeda. La vida y obras de una gran kindergartner*, Ciudad Victoria, Secretaría del Estado de Tamaulipas, 1988.
- ROIG, ARTURO, *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 1993.
- ROJAS, ILEANA, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/COMIE, 2005.

- ROJO, GRINOR, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. Vol. I. El siglo XIX*, Santiago, LOM ediciones, 2011.
- ROMERO NOGUERÓN, MARÍA, “El Centro de Estudios Pedagógicos, A. C.”, *PEDAGOGÍA*, México, I, Núm. 1, Sep-Oct, 1965.
- ROMERO, JOSÉ LUIS, *Sobre la biografía y la historia*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1945.
- RUIZ, LUIS, *Tratado elemental de pedagogía*, Intr. y notas Héctor Díaz, México, UNAM, 1986.
- SANDOVAL MONTAÑO, ROSA, *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)* (tesis de licenciatura).
- SANTONI, ANTONIO, *La nostalgia del maestro artesano*, trad. Esther Aguirre, México, UNAM, 1994.
- SOLANA, FERNANDO, *Tan lejos como llegue la educación*, México, FCE, 1982.
- URSÚA, NICANOR, *et al.*, *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*, México, Coyoacán, 2004.
- VASCONCELOS, JOSÉ, *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México, Trillas, 2007.
- YÁNEZ VILALTA, ADRIANA, coord., *Homenaje a Ricardo Guerra*, México, UNAM, 2009.

Fondos documentales

- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Fondo “Esther Zúñiga”.
- Dirección General de Personal UNAM*, Carpeta MOAE431115, MORENO Y DE LOS ARCOS, ENRIQUE; No. exp. 37397.

Pedagogía e historia en Enrique Moreno y de los Arcos

Editado por la **Asociación Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México, A.C.**,

se terminó de imprimir en diciembre de 2023, en los talleres de

Grupo Espinosa,

Centeno 195, valle del Sur, en Iztapalapa, Ciudad de México,
México, con un tiraje de 50 ejemplares.

Diseño editorial (2023) y de portada por **Alejandra Escamilla**



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México