

Pablo Latapí

Introducción

Suele aceptarse que, después de José Vasconcelos, ningún otro Secretario de Educación Pública, desde la creación de la SEP en 1921, ha dejado mayor huella en la educación mexicana que Jaime Torres Bodet. Esta apreciación suele referirse no sólo a las innovaciones y realizaciones en el sistema educativo, sino también a las orientaciones filosóficas y pedagógicas que han guiado la educación del país.

Aunque todas las comparaciones son injustas porque no pueden ponderar la diversidad de contextos en que actúan las personas, es indiscutible que el pensamiento de Torres Bodet - aunque no fuese sino por el hecho de ser él el autor material del texto del artículo 3o. constitucional actualmente vigente- ha tenido una especial trascendencia y, en no pocos aspectos, conserva actualidad tanto en el discurso político como en la práctica educativa. Las repetidas reformas de la educación nacional que casi todos los gobiernos han emprendido en los últimos 30 años se remiten obligadamente al texto constitucional y destacan su convergencia con los principios y orientaciones valorales de éste. Independientemente del texto legal, los historiadores conciden en que las orientaciones que Torres Bodet imprimió a la educación constituyen una "corriente nacionalista"

(Meneses 1988: 565), que ha dominado las tareas educativas en el país en las últimas cuatro décadas.

Reconstruir, ese pensamiento y apreciarlo críticamente es una tarea que reviste actualidad; es una manera de comprender mejor los orígenes de la actual filosofía educativa oficial. Esta actualidad se refuerza ante las recientes reformas al artículo 3o. con objeto de suprimir de él algunas de sus disposiciones contrarias al derecho a la libertad religiosa (Latapí 1992).

I. El funcionario

Antes de entrar en materia, es indispensable presentar de modo compendiado las realizaciones de Torres Bodet como secretario de Educación y como Director General de la UNESCO, pues su pensamiento está imbricado estrechamente con sus acciones, a veces como origen, a veces como resultado de ellas.

Jaime Torres Bodet (1) fue secretario de Educación Pública en dos ocasiones: la primera, del 23 de Diciembre de 1943 al 30 de Noviembre de 1946; fue el tercer funcionario en ese puesto durante el gobierno del Presidente Manuel Avila Camacho, sucediendo a Luis Sanchez Pontón y a Octavio Véjar Vázquez; la segunda, durante todo el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos (1 de Diciembre de 1958 a 30 de Noviembre de 1964). Entre ambos períodos fue Director General de la UNESCO del 26 de

Noviembre de 1948 al 26 de Noviembre de 1952.

En su primer periodo en la SEP realizó un gran esfuerzo por integrar la política educativa y darle coherencia. Gracias a la colaboración del magisterio que supo ganarse, al apoyo del Presidente Avila Camacho y a su visión de largo plazo, logró echar a andar y consolidar iniciativas muy importantes.

Su primera actividad consistió en organizar y lanzar la Campaña Contra el Analfabetismo, campaña que logró alfabetizar en dos años a 708,000 adultos y dejó inscritos a otros 732,000. A fines del sexenio, el Presidente decretó prolongarla como esfuerzo permanente.

Se preocupó desde el principio por organizar y elevar la calidad de la formación del magisterio. Para esto, a la vez que impulsó la educación normal, fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con objeto de facilitar su preparación y titulación a los maestros que ejercían sin título.

Organizó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares; con apoyo en sus trabajos logró implantar nuevos planes y programas en la primaria en 1944.

Estableció el Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares (CAPFCE), organismo que por muchas décadas habría de encargarse de la construcción de los locales escolares en toda la República.

En el campo de la cultura inició la Biblioteca Enciclopédica Popular que alcanzó a publicar más de 100 volúmenes y la obra "México en la Cultura".

Inauguró los edificios de la Escuela Normal, el Conservatorio Nacional de Música, la Normal Superior y la Biblioteca de México.

Por encargo del Presidente, elaboró el texto del artículo 3o. constitucional de 1946, texto que suprimió la enseñanza socialista (establecida en 1934) e inauguró la orientación democrática y nacionalista de la educación aún vigente. Las orientaciones de la parte doctrinal de este artículo, ya impregnadas del pensamiento democrático occidental que se iba difundiendo en los organismos internacionales en los primeros años de la posguerra, constituyen quizás el legado más permanente de su primer período en la SEP.

En su segundo período como secretario, puesto al que llegó en 1958, ya enriquecido con la experiencia del primero y de los años pasados en la UNESCO, su obra es aún más importante.

Vuelve a impulsar la Campaña Alfabetizadora, que se había institucionalizado en un sistema nacional de Patronatos de Alfabetización que coordinaban los centros alfabetizadores. Aunque entre 1950 y 1957 se había logrado alfabetizar a 1,937,147 personas, el índice de analfabetismo seguía siendo superior al

40%. Según las cifras oficiales, a fines del sexenio en 1964, se había abatido a 28.9%, aunque el número absoluto de iletrados disminuyó sólo ligeramente: de 10.3 a 9.2 millones.

Su preocupación se centró ahora en la enseñanza primaria, cuya cobertura, eficacia y calidad dejaban mucho que desear; las deficiencias se agravaban por el fuerte incremento demográfico. En los años 1952 a 1957 no se había logrado que se inscribiesen en primaria más que el 56.7% de la demanda, y de los inscritos se perdía por deserción cerca del 40% antes del sexto grado.

Para atender este problema el secretario formó una Comisión Nacional que había de elaborar el llamado Plan de Once Años. Este tendría por objeto "asegurar la resolución del problema de la educación elemental en México", si bien limitaba sus aspiraciones a la "demanda real", o sea, a los niños que efectivamente solicitarían tener acceso a la enseñanza.

El Plan propuso crear, en el período 1959-1970, 51,000 nuevas plazas de maestros y construir 39,265 aulas. Incluyó también el establecimiento de nuevas Escuelas Normales y la ampliación de las ya existentes y reforzó las actividades del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para la Titulación de los maestros.

Torres Bodet volvió también a ocuparse, con apoyo del

Consejo Nacional Técnico de la Educación (creado en el sexenio anterior), de la revisión de los planes y programas de estudio de la primaria, así como de la reforma de la educación normal. En estas tareas, el secretario desempeñó una clara función directiva, definiendo los objetivos de las reformas, supervisando los trabajos y motivando al magisterio y a la opinión pública a aceptar las innovaciones. Desde 1959 quedó implantada, en la educación pre-escolar y primaria, una reforma por áreas de conocimiento, al parecer basada en un oscuro autor norteamericano, J.M. Mursell que sugería estas 6 líneas de desarrollo curricular: pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad artística y coordinación motora. En septiembre de 1960 se introdujo también la reforma de los planes y programas de la secundaria, reduciendo el número de asignaturas a 6 al año más 4 actividades de carácter práctico (Latapí 1975: 1325).

Otra tarea de gran trascendencia consistió en elaborar y publicar los libros de texto gratuitos para la educación primaria, para lo cual fundó, el 12 de Febrero de 1959, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Esta iniciativa encontró fuerte oposición de parte de amplios grupos sociales que impugnaron el carácter obligatorio de los nuevos libros. El manejo del conflicto por parte del secretario no fue del todo afortunado. La polémica se prolongó hasta mediados de 1963 desgastando no poco la autoridad de Torres Bodet (Meneses 1986: 510-534).

Otro conflicto, aunque menor, tuvo que enfrentar el secretario con los egresados normalistas que se rehusaban a desplazarse a los lugares que les eran asignados; ante las reacciones de la autoridad educativa los líderes magisteriales exigieron la reducción del número de alumnos por grupo con objeto de aumentar las plazas en el Distrito Federal. Los inconformes montaron una guardia permanente en la SEP, que hubo de ser disuelta por la policía y los granaderos. Se inició una huelga de maestros y la confrontación se prolongó por varios meses hasta que el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación destituyó a los provocadores y las iras se calmaron.

Otras acciones importantes emprendidas por Torres Bodet fueron: el establecimiento de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y para el Trabajo Agrícola, el impulso a las Misiones Culturales que promovían el desarrollo en el medio rural, la aprobación por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en 1960, de un plan de reformas a la educación media que relacionó orgánicamente los dos ciclos de ésta, actualizó los planes de estudio del primero (que no se habían reformado desde 1944) y reestructuró el segundo en sus ramas universitaria y técnica. Además, acometió la reforma de la enseñanza normal, distinguiendo en ella dos etapas: una, cultural, de un año y otra, profesional, de dos; introdujo asignaturas complementarias opcionales para flexibilizar el programa y estableció un año de servicio social en las poblaciones que señalara la SEP. Se

fundaron además varias escuelas normales de carácter regional y se impulsó una reforma de los planes de estudio de la educación normal superior, incluyendo un doctorado.

Impulsó también Torres Bodet la investigación educativa, reestructurando el Instituto Nacional de Pedagogía y creando las primeras plazas de investigadores.

Entre ambos períodos en la SEP Torres Bodet desempeñó el cargo de Director General de la UNESCO durante 4 años, período en el que enriqueció su visión internacional de la educación, viajó ampliamente y estuvo en contacto con notables personalidades. Su programa inicial para la UNESCO enfatizaba los temas siguientes: la educación fundamental, que debería vincularse con la satisfacción de las necesidades humanas básicas de alimentación, vestido y vivienda; la extensión de la educación primaria obligatoria y gratuita; el impulso a la educación de la mujer; la educación general para fomentar un civismo a escala mundial; el intercambio internacional de profesores y estudiantes; la organización de seminarios y conferencias para intercambiar conocimientos científicos; los acuerdos sobre los derechos de autor; y el establecimiento de bases que garantizaran la circulación irrestricta de libros y periódicos. Promovió además el establecimiento de varios centros regionales de educación fundamental, el primero de los cuales fue el Centro Regional de Educación Fundamental Para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán: sus funciones se definieron como: formar profesores, producir materiales educativos, impulsar

investigaciones técnicas y prestar ayuda a las poblaciones tarascas del entorno (Cowart 1966: 39).

Los años en la UNESCO, si bien estuvieron llenos de actividades, encuentros con personalidades y viajes internacionales, fueron difíciles para Torres Bodet. El los calificò de "amargos" por la prepotencia de las naciones ricas, el egoísmo, los dobleces y la mezquinidad financiera; se sintió profundamente solo como si viviese en un desierto, el "desierto internacional". Escribió: "Amargos años viví en la UNESCO: los que enturbiaba la guerra fría. No era, entonces, aquella agencia de las Naciones Unidas ni la noble esperanza que su creación despertó, ni lo que es en la actualidad; un establecimiento próspero -perfectible, sin duda- pero coherente. Sin embargo, a través de millares de rostros y de incesantes consejos, promesas y exhortaciones, lo que advertí -en múltiples circunstancias- fue una trágica soledad. En las horas decisivas, tuve la impresión de encontrarme en un desierto. Los poderosos continuaban desarrollando su política de dominio, y los débiles dejaban que sus representantes hablasen de paz, sin asociarse valientemente, a fin de luchar para mantenerla." (Torres Bodet 1981, II: 3).

II. Su pensamiento sobre la educación

No son muchos los estudios que han intentado sistematizar las ideas de Torres Bodet sobre la educación. Sobresale el de Cowart (1963) al que seguiremos en sus líneas

principales. (2) Como fuentes para este intento, hay que seleccionar de las múltiples obras de Torres Bodet (3) las más relevantes. Es una fortuna poder contar, al lado de discursos temáticos expositivos y ensayos filosóficos en que asoman sus preocupaciones vitales y cuestionamientos existenciales, la narración biográfica que contextúa y explica sus acciones de político y funcionario.

Analizaremos, en primer lugar, la concepción filosófica de Torres Bodet sobre la persona humana y sobre el contexto cultural de su tiempo; enseguida, su pensamiento sobre la educación.

La persona humana

Sin ser un filósofo en sentido estricto, Torres Bodet intentó dar respuesta a preguntas fundamentales sobre el sentido de la vida y del hombre, la moral, el deber, la unidad de la persona, el tiempo y las circunstancias y retos del mundo contemporáneo. (4)

Nunca aparece en sus escritos un cuestionamiento respecto a la explicación última y absoluta de la vida humana. Se califica a sí mismo como "escéptico irreductible en asuntos de índole religiosa" (Torres Bodet 1981, II: 29) y trata siempre con respeto a quienes tienen convicciones religiosas auténticas, aunque a veces le parezcan un tanto incomprensibles, como en el caso de Vasconcelos. Considera al cristianismo, junto con las

humanidades greco-latinas, una de las raíces fundamentales de nuestra cultura. Si la tradición greco-latina, escribió, "ha inspirado nuestra inteligencia", "la filosofía piadosa del cristianismo impregna nuestra moral" (Torres Bodet 1983: 927).

Su visión del mundo se sustenta más bien en un naturalismo pragmático, en virtud del cual acepta los fenómenos físicos y espirituales sin necesidad de relacionarlos con una causa única y todopoderosa. Dentro de estos fenómenos está el hombre y, antes que nada, la experiencia del propio yo.

El individuo concreto, que es cada uno de nosotros, se experimenta a sí mismo como un conjunto de características físicas y espirituales (evita siempre afirmar el tradicional dualismo cuerpo-espíritu) que integran una totalidad. Es esta totalidad la que constituye la esencia del hombre, hecha de lo tangible y lo intangible y de sus cualidades y defectos, pero que debe ser transformada en una "unidad moral positiva" que es también la búsqueda de la propia identidad. Alcanzar esta unidad e identidad, que no son innatas, es la tarea del aprendizaje de todo individuo. Una vez alcanzadas, el esfuerzo debe orientarse a mantener un difícil equilibrio, propio de una personalidad madura y bien formada (Cowart 1963: 87). (5)

El esfuerzo por lograr esta unidad es el aprendizaje, el cual puede definirse como el tránsito de lo real a lo ideal. Lo real es el individuo, ejemplar de la especie "homo sapiens",

sumergido en el espacio y en el tiempo, y sujeto a la influencia de su medio físico y cultural; lo que lo hace humano, lo específico de su naturaleza, es el estar proyectado hacia el futuro. Para este proceso de aprender, dispone de la rica herencia del pasado y de una especial capacidad. Su herencia, tanto la individual como la grupal, le ofrece recursos inestimables: la tradición es indispensable en la búsqueda de la propia identidad. Su capacidad de aprender, por otra parte, se finca principalmente en el conocimiento, el cual recurre a la intuición y a las pruebas empíricas.

En su proceso de aprendizaje, el hombre goza de un cierto grado de libertad; gracias a ella puede ir dando respuestas a los retos que le plantea su existencia, (Torres Bodet 1981, I: 122 ss.)

Torres Bodet distingue tres capacidades que le parecen esenciales para ir logrando la deseada unidad moral: el pensar con independencia, el decidir a la luz de la justicia y el actuar con serenidad. Ejercitandolas es como el individuo va labrando su propia identidad en una "unidad moral positiva", en la que sus cualidades y defectos se integran armoniosa y equilibradamente.

El problema central en esta búsqueda es de índole moral: cómo definir la moralidad en su relación con la libertad y como ir actuando de manera coherente con esa moralidad (Cowart 1963: 97).

La conciencia de la responsabilidad personal provoca angustia; este sentimiento de angustia le es consustancial, independientemente de que la época actual la refuerce por características que mencionaremos más adelante; de la angustia se deriva un impulso instintivo para sobreponernos a ella: "La angustia es inseparable del hombre. Porque vivir es ser responsable. Y no hay responsabilidad que no empiece o no concluya en angustia." (Torres Bodet 1963: 763).

Para orientar la búsqueda de la propia unidad, es indispensable tener bien definido un ideal de perfección humana. Para Torres Bodet este ideal es el "hombre cabal", un hombre completo y equilibrado que ha logrado desarrollar al máximo sus capacidades y cuenta con una mente organizada. Este ideal lo concretó bellamente en la personalidad de Leonardo De Vinci, el hombre universal, a quien dedicó uno de sus mejores discursos (Torres Bodet 1965: 864-867, discurso del 15 de Abril de 1952). Este ideal educativo puede describirse en diez características: actitud general de integridad, autoestima, concepto noble de la existencia, virtud, dignidad, elegancia, sencillez, modestia, probidad y honorabilidad. El "hombre cabal" es una síntesis de la cultura general y la especialización técnica, un resumen personalizado de la cultura de su tiempo y una aportación positiva a la evolución de la humanidad. Las virtudes y defectos personales se articulan en él con lúcida coherencia en la deseada "unidad moral positiva", gracias a la cual puede contrarrestar constructivamente la angustia que le provoca su responsabilidad.

El ideal humanista universal que resume este "hombre cabal", se traducirá en las propuestas educativas de Torres Bodet del "mexicano ideal" y del "ciudadano del porvenir" que comentaremos más adelante.

El enfoque subjetivista y marcadamente individualista que adopta Torres Bodet es interpretado por Marie Vandenberg (1975) como producto de las influencias fenomenológicas y existencialistas (6) a las que estuvo expuesto y que ella cuidadosamente reconstruye. Esta autora ve rasgos innegables de existencialismo en su noción de angustia, en su sentimiento de soledad y alienación, en la impotencia ante la muerte y en la convicción de la imposibilidad de escapar a las propias determinaciones (ver el "laberinto de los espejos" de su poema "Laberinto"). En varios pasajes autobiográficos y poemas aparece el tema de la muerte omnipresente: vivimos dejando de vivir, somos proyecto y deseo más que realidad estable; sólo al morir llegamos a nuestro ser definitivo.

Desde esta perspectiva, Vandenberg concluye: "Como un escéptico irreductible, no pertenece ni a la tradición atea del existencialismo ni a las filas de los creyentes comprometidos. Sus escritos dejan traslucir huellas ocasionales del "dualismo cristiano" de Antonio Caso, pero sin convicciones religiosas firmes. Sin embargo, fue un hombre que vivió conforme a sus convicciones; un hombre que tomó decisiones y riesgos calculados". Sobre su muerte añade: "Podría decirse que su

suicidio fue el último de los riesgos que tomó: creyó que había hecho lo mejor al cumplir con sus responsabilidades hacia los demás, y que merecía un pequeño descanso. La muerte era sólo un último papel opaco que había que levantar ciudadanosamente para revelar la calcomanía que estaba abajo." (Vandenbergh 1975: 299, traducción nuestra).

Siendo innegables los rasgos de la filosofía de Torres Bodet que lo emparentan con el existencialismo, sólo habría que notar que en él ni la angustia ni la inevitabilidad de la muerte ni los elementos absurdos de la existencia desembocaron en actitudes nihilistas o pesimistas; la valoración de la vida y de lo que tiene de positivo fue un saldo evidente, tanto en su pensamiento como en sus acciones.

El contexto

Si la angustia es consustancial al hombre por el hecho de su conciencia responsable, la realidad contemporánea la agudiza en forma extrema. Torres Bodet la califica como "un símbolo universal de estos tiempos". El siglo XX ha impuesto un estilo de vida cuyas características provocan angustia: la prisa, la impaciencia, la superficialidad, el miedo a la extinción colectiva, el afán irracional de lucro y la fe en los logros de la tecnología sin comprenderla, desembocan en "la angustia de nuestro tiempo".

En particular, un progreso material mal asimilado y la incomprensión de los hechos científicos en los que se basa nuestro estilo de vida (actitudes que recuerdan las antiguas prácticas de "brujería tribal") nos han conducido a una profunda falta de cultura (Torres Bodet 1983: 772). Las conductas humanas se han vuelto más automáticas y más desprovistas de sentido; el hombre contemporáneo ha renunciado a pensar por sí mismo. Esto produce un profundo desequilibrio moral.

Además, el progreso técnico ha requerido una especialización excesiva de parte de los científicos y profesionales, lo cual conduce a abandonar la aspiración suprema de la cultura que es la de comprender la totalidad (Torres Bodet 1983: 767 ss.). La formación especializada tiende a descuidar el desarrollo de los aspectos espirituales, sobre todo cuando se orienta exclusiva o predominantemente al progreso material. El especialista carece de "unidad interior", renuncia al equilibrio adecuado entre sus elementos materiales y espirituales y, por tanto, a la aspiración de llegar a ser un "hombre cabal". Por ello no puede hacer frente a la angustia y se convierte en un "hombre medio".

Este "hombre medio" -concepto muy importante en la crítica al Zeitgeist que elabora Torres Bodet (1983: 791 ss.)- es el individuo que no puede superar la angustia que lo asedia, para hacer su vida y afirmar su autonomía. Es el que sucumbe al reto de la dificultad y se deja arrastrar por el pánico masivo; el que reacciona instintivamente a la angustia del ambiente erigiendo un

muro entre sus creencias y sus acciones. Es un hombre sólo en medio de la muchedumbre.

El "hombre medio" logra así escapar a los problemas sociales de su tiempo, pero a costa de vivir en un aislamiento trágico respecto a su sociedad y a su historia. Está "expulsado de su conciencia" por miedo a reconocerse como es en realidad: un hombre sin ilusión y sin perdón. (Torres Bodet 1987: 86).

Por su aislamiento de la historia, ha perdido la conciencia de su pasado y toda confianza en su futuro. Dejó de comprender la función de su memoria y de utilizar su capacidad de previsión; inmerso en el presente, se asemeja a un "fugitivo" que, para escapar de la policía, se ha subido a un tren cuya dirección ignora. En consecuencia, carece del sentido de realización (Torres Bodet 1983: 792).

El siglo XX ha ensanchado la brecha entre el destino personal del individuo y la abundancia de medios materiales de la civilización. Ha, además, reducido los márgenes de la libertad individual, principalmente al generalizar el trabajo automatizado y al manipular los medios de comunicación con fines publicitarios. La publicidad actual, que se impone a nuestra mente y nuestros sentimientos, representa un fenómeno más peligroso que las indoctrinaciones del pasado, ya que estas últimas, basadas en una autoridad, no impedían que los hombres siguieran pensando con libertad; la publicidad, en cambio, induce

al hombre a tomar determinadas decisiones sin que se dé cuenta de ello.

Hay que ver en el "hombre medio" contemporáneo un factor importante de la desintegración gradual que está experimentando la humanidad actual. ¿Qué hacer ante esta crisis? Torres Bodet propone, en primer lugar, intentar devolverle al "hombre medio" el sentido del sentimiento, del deseo, para que supere su indiferencia y su temor. Inculcarle, además, los "antídotos del miedo": la confianza en sí mismo y en sus capacidades junto con el sentimiento de su responsabilidad personal. Y ofrecerle oportunidades de verdadera educación. (Coward 1963: 133).

b) Su pensamiento educativo

Para ordenar los conceptos de Torres Bodet sobre educación, expondremos primero sus ideas sobre la naturaleza de ésta y su carácter moral, así como sobre el proceso de aprendizaje y sus métodos; enseguida el perfil del maestro que esboza; y finalmente el ideal educativo que propone.

Naturaleza y funciones de la educación

En la tarea que cada persona tiene que emprender, de transitar de lo real a lo ideal a través del aprendizaje, se inscribe la educación. Este es un proceso necesario, que abarca toda la vida del individuo y del grupo; en su acepción más

general, se identifica con la suma total de la experiencia.

Dentro de esa totalidad conviene distinguir, por una parte, la educación interna que se orienta a lo emotivo, lo intuitivo, el sentimiento; y la externa, referida a la interacción del individuo con su medio. Por otra parte, la educación formal que tiene por objeto el aprendizaje dirigido y normado por objetivos, y la informal que comprende los aprendizajes no predefinidos ni dirigidos (Cowart 1966: 109).

La educación formal, que hoy en día se lleva a cabo en enormes sistemas educativos, además de ser una ayuda a cada individuo, es también un instrumento de reforma social. Pero para ser eficaz tiene que ser coherente con las metas que la sociedad se propone alcanzar. Los planes y programas de estudio deben ser propuestos a la sociedad, discutidos con los ciudadanos, sobre todo con aquellos que han de participar en su aplicación. No hay que olvidar que la escuela es un espejo de la vida; ella recoge las conductas sociales del entorno; en ella es posible que la sociedad se autoanalice. (Torres Bodet 1983: 790).

Puesto que la escuela es para aprender conductas y conocimientos, se requiere contar, por una parte, con orientaciones morales y, por otra, con una teoría del conocimiento.

La moral es indispensable. Antes que nada somos seres con un deber que cumplir. Por esto, la conducción de la política

educativa incluye una orientación moral inescusable. En su primer mensaje a los maestros, el 24 de diciembre de 1943 (Torres Bodet 1981, I: 221 y 1965: 415 y 1983: 930), afirmaba que: "mientras que la secretaria de Educación no sea un órgano efectivo de definición para la moral pública, llamarla "de Educación" constituirá a lo sumo un alarde retórico intrascendente".

La unidad del hombre es fundamentalmente una "unidad moral", pero lograr esta unidad, particularmente en el mundo contemporáneo, se ha tornado muy difícil. La crisis actual es "una crisis de valores" (Torres Bodet 1983: 778); hay que "luchar por devolver al hombre el sentido -y el gusto- de la responsabilidad personal." (Torres Bodet 1983: 772). La norma moral es "comportarnos como deseáramos que se comportaran todos nuestros iguales" (TB 1965: 432).

El conocimiento, por otra parte, para Torres bodet, se basa en la experiencia de los sentidos, la cual debe ser convalidada por el individuo a través de experiencias satisfactorias, que son criterio de validez; esto constituye un largo proceso en el que el individuo se apoya en la intuición no menos que en pruebas empíricas. La primera es indispensable, pues hay campos en los que la experiencia no puede probar la validez del conocimiento; es el orden subjetivo, principalmente el de los valores.

En el proceso de aprender, como ya se indicó, el gran recurso es la tradición. Torres Bodet cita este bello pasaje de Simone Weil: "No poseemos más vida que los tesoros del pasado que asimilamos y recreamos... De todas las necesidades del alma, la más vital es la del pasado." (Torres Bodet 1983: 783). De aquí la importancia de acceder a las fuentes de la tradición, que son principalmente los autores clásicos.

Torres Bodet insiste en el esfuerzo que significa aprender. No aprendemos por decreto; es una tarea eminentemente personal.

El único conocimiento relevante es aquel que descubrimos por nosotros mismos. Por esto, es indispensable aplicarnos a aprender con dedicación y disciplina. La escuela debe ofrecer al alumno la oportunidad de enfrentarse a dificultades para que vaya adquiriendo la necesaria disciplina. Evitará fomentar una comodidad o facilidad engañosas que puedan amortiguar la "energía animal" del ser humano, es decir su capacidad de enfrentarse a situaciones cambiantes. Así entendida, la disciplina es algo digno; el deber cumplido, la tarea lograda son una forma de belleza.

En cuanto a los métodos de enseñanza, Torres Bodet se pronuncia a favor de la exposición clara y precisa, que resalte lo sustancial y prescinda de lo superfluo y que ponga de relieve las interrelaciones entre los temas. Prefiere los métodos activos y globalizadores (que ya había introducido su antecesor) porque

contribuyen a despertar "la inteligencia, la imaginación y el admirable poder creativo" de los alumnos (Torres Bodet 1965: 445).

Estas consideraciones se refieren a la educación como proceso individual. Pero Torres Bodet contempla también la educación como empresa política, objeto de los sistemas educativos. Estos son, para él, instrumentos de reforma social y deben estar inspirados por ideales.

Aún antes de ir a la UNESCO, Torres Bodet, que venía de la Secretaría de Relaciones Exteriores, estaba familiarizado con las preocupaciones internacionales que llevaron al establecimiento del sistema de Naciones Unidas y a la vinculación de la educación con el mantenimiento de la paz. Ya en 1944, previendo el fin de la Guerra, escribía: "Si la victoria ha de garantizar los preceptos en cuyo nombre lucharon los pueblos libres, la primera norma que las naciones señalarán a su educación será la de convertirla en una doctrina constante para la paz. La segunda norma radicará en fomentar una educación para la democracia, lo mismo en el plano de las relaciones entre los países, que en el de las relaciones entre los ciudadanos de cada país; y la tercera norma consistirá en hacer de la educación una preparación real para la justicia. Porque mientras las libertades se consignan en los tratados y en las constituciones como facultades desprovistas de realidad, y mientras no se otorgue a los individuos de los países posibilidades fecundas para

ejercerlas, la paz y la democracia continuarán en peligro de perecer." (Citado en Gómez 1965: 102). Estas mismas orientaciones aparecen en sus discursos (Ver el de 3 de Febrero de 1944).

Vinculaba así Torres Bodet los ideales de la convivencia pacífica, la democracia y la justicia, que poco después habría de incorporar al texto del artículo 3o. Constitucional. Este pensamiento internacionalista es una orientación fundamental de la educación mexicana, en contrapunto con la enérgica afirmación de la peculiar tradición cultural de México y del carácter popular de su educación.

El maestro

La función del maestro es, para Torres Bodet, moral e intelectual (Cowart 1963: 120 y Torres Bodet 1965: passim sobre todo los Discursos del Día del Maestro).

En lo moral, debe ser ejemplo vivo de los ideales que se propone inculcar. Su cualidad principal es la responsabilidad, en virtud de la cual se hace acreedor a la confianza pública (Torres Bodet 1965: 627, discurso del 19 de Marzo de 1945).

Esta responsabilidad se debe traducir, en la práctica cotidiana del maestro, en comprensión del alumno, atención a sus peculiaridades y dedicación a las tareas de su oficio. Los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, para que muestren su deseo y su capacidad de conquistar

y merecer su independencia. Deben ser apoyados con dulzura y firmeza en el lento proceso de su maduración, hasta que lleguen a ser "hombres cabales" (Torres Bodet 1965: 593).

En el plano del conocimiento, los maestros requieren actualizarse y perfeccionarse continuamente. Sus conocimientos deben ser profundos con el fin de que puedan presentarlos a los alumnos de una manera pedagógica y facilitar su asimilación.

Además de estas funciones, el maestro tiene una especial función cívica que cumplir ante sus alumnos y ante la comunidad, función que es reiterada en varios de los discursos pronunciados el Día del Maestro y en otros (Torres Bodet 1965: 623; 630; 432). El maestro representa a la Patria; es su obligación llevar el mensaje y los valores de México hasta los más remotos rincones del país (Torres Bodet 1965: 583; ver el discurso del 15 de Mayo de 1944).

El maestro rural es, con frecuencia, un importante recurso para el desarrollo de la comunidad: "consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria." (Torres Bodet 1965: 564).

Torres Bodet estableció algunas orientaciones generales para el maestro (Coward 1963: 121): 1) Debe "despertar las almas"; 2) Nunca lastimar o injuriar a los alumnos, ni ser causa de que éstos se desvían en su búsqueda de libertad; 3) Mostrar

respeto por las diferencias de personalidad de sus educandos; y 4) Inspirar un sentimiento de solidaridad social entre el individuo y su familia, entre la prosperidad de cada familia y el progreso del país y, para esto, promover la participación de todos en las tareas que mejoren los niveles de vida de las comunidades. Insistió también en la importancia del ejemplo -el maestro debe vivir lo que enseña (Torres Bodet 1965: 432 ss.)- y en su función para lograr la unión de todos los mexicanos (Torres Bodet 1965: 601).

El ideal educativo para México

Como responsable de la educación nacional, Torres Bodet propuso el ideal al que debía tender la actividad educativa del país. Lo hizo especialmente en tres ocasiones: al elaborar el texto del artículo 3o. de la Constitución que el Congreso aprobó en 1946, al describir al "mexicano ideal" y al proponer el "ciudadano del porvenir". El estudio de estos dos últimos textos -que complementan el texto constitucional- es indispensable para quien desee profundizar en los valores proclamados que formalmente han guiado la educación mexicana en el último medio siglo. (7).

En la parte doctrinal del artículo 3o. de 1946 (de cuya elaboración trata en 1981 I: 396 a 410), confluyen valores humanistas muy apreciados por Torres Bodet, principios de la tradición ideológica del Estado mexicano e ideales que empezaban a proclamarse en los medios internacionales de la posguerra.

Estas últimas ideas fueron conocidas por Torres Bodet particularmente en la Conferencia de Londres de 1945 en la que se aprobó la UNESCO y a la que asistió Torres Bodet. La ideología internacionalista a la que aludimos había sido reforzada por la victoria de las potencias aliadas y fue propuesta como medio para garantizar la paz mundial a través de la vigencia de la justicia, la libertad y la democracia, para un mundo apenas salido de la catástrofe bélica y de la experiencia de los regímenes totalitarios.

El esquema conceptual del texto constitucional es el siguiente:

En su parte introductoria y primer párrafo principalmente, se establecen los fines de la educación y los criterios que habrán de normarla.

Los fines pueden reducirse a dos (Villoro 1964):

- Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano:
- Fomentar en el educando, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

El primero de los fines queda normado por dos criterios:

- Un criterio de laicidad que implica que la educación sea

ajena a toda doctrina religiosa y que combata la ignorancia y sus efectos.

- Un criterio científico (que se aplica a toda educación), que implica que ésta se base en los resultados del progreso científico y luche contra la ignorancia y sus efectos.

Otros tres criterios se ofrecen para normar el segundo fin (o sea el fomentar el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia):

- Un criterio democrático. La democracia se considera, al respecto, de tres maneras: como estructura jurídica, como régimen político y como sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Estas tres acepciones de la democracia suponen: el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, y la comprensión de nuestros problemas sin hostilidades ni exclusivismos.

- Un criterio nacionalista, que supone tanto el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo (mediante el interés general de la sociedad y el aprovechamiento de los recursos del país), como también la defensa de la independencia política y el aseguramiento de la independencia económica.

- El criterio del fomento de la mejor convivencia humana, que implica varios de los criterios anteriores, como la dignidad humana, los ideales de fraternidad e igualdad, el mejoramiento constante, etc.

Este conjunto de valores y virtudes constituye el ideal que Torres Bodet propuso a la educación nacional.

III. Reflexiones Críticas

A pesar del esfuerzo por sistematizar el pensamiento de Torres Bodet sobre la educación, puede decirse que no hay en él una trabazón interna entre sus diversos elementos ni un principio unitario que lo constituya en una verdadera filosofía de la educación. Esto no obstante, ha sido un pensamiento que, en sus tesis principales, ha servido para guiar por décadas a la educación mexicana. Por ello conviene considerarlo críticamente, comentando algunas de sus características y señalando sus deficiencias o lagunas, con el fin de comprender mejor su origen y su alcance. En esta óptica haremos tres reflexiones.

a) Un legado personal, más que un sistema conceptual

No siendo Torres Bodet un filósofo en sentido estricto, sus ideas sobre la educación no son consecuencia de una visión del mundo ni están referidas a un sistema conceptual claramente caracterizado. La presentación hecha en la I Parte (o la de su principal sistematizador, Cowart (1963) en la que me he apoyado), intenta establecer un puente entre la "filosofía de la vida" que aparece en los escritos más filosóficos de Torres Bodet y sus ideales sobre la educación. Este puente es tenue; casi se reduce a ubicar a la educación como el gran medio para que el ser

humano logre transitar de lo "real" a lo "ideal" y alcance esa "unidad moral positiva" -síntesis de sus cualidades y defectos- en que consiste su identidad. Pero, una vez que el puente nos deja en el terreno de la educación, no hay mucho, en la manera de concebir ésta, que pueda remitirse a los enfoques filosóficos fundamentales del autor. Las características que Torres Bodet atribuye a la educación no provienen estrictamente de su propia filosofía de la vida; tampoco de una síntesis refleja de determinados autores o escuelas de la Pedagogía, con las que no parece haber estado muy familiarizado. Su origen es, más bien, la experiencia personal del autor. Al leer estas ideas, uno evoca necesariamente el proceso educativo de este escolar y académico, hombre de extraordinaria tenacidad y perseverancia que, a través de un esfuerzo disciplinado y de circunstancias muy particulares, alcanzó su "unidad moral" a través de su educación.

A esta experiencia vital podemos referir características como las siguientes: el aprecio del pasado y de la tradición, en lo que se advierte su formación clásica; las tres capacidades que hay que ejercer para alcanzar la unidad moral (pensar con independencia, decidir a la luz de la justicia y actuar con serenidad) de las que da muestras en sus escritos; el sitio central de la problemática moral - como construcción de la propia moral en conjunción con la experiencia de la libertad y como esfuerzo de coherencia de la conducta personal con ese orden moral-; el origen del conocimiento a partir de las percepciones sensoriales que van siendo convalidadas por experiencias satisfactorias; el papel de la intuición como

principio de conocimiento de las realidades subjetivas, sobre todo en la formación de los valores; el esfuerzo que supone el aprendizaje, dado que es siempre un descubrimiento personal; la dedicación y la disciplina como condiciones esenciales de éxito; etc. Detrás de todas estas tesis, lo que hay no son principios o teorías sobre la educación que Torres Bodet hubiese asimilado o sintetizado en un cuerpo de conceptos teóricos, sino las experiencias concretas de su trayectoria personal.

Otro tanto puede decirse acerca de sus ideas sobre el maestro, la escuela o los métodos de enseñanza. Mucho de lo que él sostiene es de simple sentido común: que el maestro requiere actualizarse continuamente, que debe combinar la comprensión con la firmeza y educar con el ejemplo, etc.; o corresponde a las orientaciones generales de la "escuela activa" que inspiraba por esos años la cultura normalista, por influencias de Dewey y de otros autores. Su opción por los métodos globalizadores en la primaria -ya se ha mencionado- es más bien una ratificación de decisiones tomadas por su antecesor y recomendadas por sus asesores.

Si se quisiese, podrían encontrarse en él reminiscencias de Comenio, Herbart o Pestalozzi; pero ciertamente no aparece ni familiarizado ni interesado en la historia de las ideas pedagógicas; tampoco tomó posición por alguna de las teorías que en su tiempo se debatían en el campo de la psicología del aprendizaje: psico-dinámicas, conductistas, cognoscitivistas, utilitaristas, psico-analíticas o genético-estructuralistas.

Podría inclusive afirmarse que no consideró la educación una ciencia, sino más bien una práctica que requería habilidades profesionales y conciencia moral.

En suma, desde el punto de vista pedagógico, las ideas de Torres Bodet no son consecuencia necesaria de su filosofía de la vida ni reflejan influencias características de algún teórico de la educación; son más bien síntesis de la experiencia de una gran personalidad.

Esto vale, en mi opinión, también para aquellos conceptos en que Torres Bodet parece ser más original. Dos son los ejemplos principales. Primero, sus ideas sobre la escuela mexicana, en cuanto instrumento para formar una conciencia nacional y sobre el maestro como representante de la Patria hasta en las poblaciones más apartadas. No es difícil ver en esta concepción resabios tanto de antiguas ideas republicanas cuanto del nacionalismo revolucionario enfatizado por Vasconcelos, a quien Torres Bodet trató de cerca, como su secretario particular en la Universidad y al frente del Departamento de Bibliotecas en la SEP. Esto no significa que la idea no tenga soporte en otras experiencias personales de Torres Bodet como lo fueron sus giras por el interior del país, sus contactos con profesores rurales de la época de los maestros "misioneros" o sus convicciones sobre la importancia del sentido nacionalista para la unión de los mexicanos.

El otro ejemplo sería el de la ideología internacionalista que aparece en la parte doctrinal del artículo 3o. y en su descripción del "mexicano ideal". Proponer que la escuela deba estar al servicio de la paz, de la democracia y de la justicia, obedece ciertamente a una convicción propia del tiempo de la guerra y posguerra, que tiene en Torres Bodet varias raíces: su participación en el Gabinete durante los años de la Guerra Mundial; su familiaridad con las ideas que dan origen a la UNESCO, su experiencia de diplomático, sus intervenciones internacionales como secretario de Relaciones Exteriores, y su visión cultural muy abierta a Europa. Pero esta doctrina internacionalista no es una consecuencia lógica de su pensamiento educativo, sino también producto de vivencias personales bien asimiladas.

Estas consideraciones podrían hacerse extensivas, en parte al menos, a los grandes principios doctrinales que sustenta el artículo 3o., como son: el carácter laico de la educación, la exclusión de la Iglesia, su carácter popular, democrático y nacionalista o su regulación por los resultados del progreso científico. Detrás de cada uno de estos principios hay experiencias nacionales, tesis del Estado Mexicano o compromisos políticos de éste que no tienen que ver directamente con una determinada filosofía pedagógica, sino con propósitos sociales o políticos que se adjudican a la tarea educativa para hacer avazar al país por cauces determinados. Torres Bodet participa de estas convicciones, en parte por vivencias personales y en parte por sus lealtades de funcionario.

En suma, el pensamiento educativo de Torres Bodet es una síntesis ecléctica que refleja, en el ámbito propiamente pedagógico, experiencias personales del autor convertidas en convicciones y principios orientadores del desarrollo de la persona; y en el ámbito político-social de la educación orientaciones tanto internacionales como propias del Estado Mexicano que el autor transforma también en convicciones personales y ayuda a plasmar en la normatividad constitucional.

b) Un ideal educativo con tenues referencias a la problemática social.

El ideal que propone Torres Bodet como meta a la que debe aspirar el desarrollo de cada persona también merece una reflexión. Sus textos sobre el "mexicano ideal" y el "ciudadano del porvenir" -y si se quiere también su descripción del "hombre cabal" en su discurso sobre Leonardo de Vinci- confluyen en el enunciado inicial del artículo 3o. que establece que la educación "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

La ambiciosa y vaga meta del "desarrollo armónico de todas las facultades" y el fomento de la comprensión internacional fueron ideales educativos que habrían de quedar

consagrados, dos años después de la aprobación del artículo 3o., en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU con palabras muy semejantes (art. 26,2): "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". El "amor a la Patria" es la única adición sustancial, en el texto constitucional, a estos grandes enunciados de los fines de la educación.

Tómese en cuenta que ni el texto del art. 3o. de 1917 ni el de 1934 se habían preocupado por definir un ideal educativo. El primero se limitaba a declarar que "la enseñanza es libre" y a ratificar su orientación laica, y el segundo a declararla socialista, ajena a toda doctrina religiosa y orientada a "crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social". Fue una innovación incorporar al texto constitucional el objetivo general de la educación de la persona, así como varios criterios más específicos para orientarla, como son, además de la laicidad, el criterio democrático, el nacionalista, el de la convivencia pacífica y las alusiones a algunos derechos humanos fundamentales (dignidad de la persona, integridad de la familia, fraternidad e igualdad jurídica). (8)

Dejando aparte el texto constitucional que, por su carácter, debe mantenerse en un alto nivel de generalidad, cabe preguntarse si las formulaciones de los objetivos de la educación que aparecen en los escritos de Torres Bodet (en los textos ya mencionados y en varios discursos) fueron y son suficientemente adecuados a la realidad mexicana. Yo he hecho el intento de leer la descripción del "mexicano ideal" imaginando que se refiere a un francés, alemán o chino, y encuentro que, aunque sí se enfatizan en ella el carácter perfectible de nuestra democracia, la salvaguarda de nuestra identidad política y social y la colaboración al progreso del país, todas las demás virtudes ahí propuestas son aspiraciones universales.

Son escasas, por lo demás, en la obra de Torres Bodet, referencias a los lacerantes problemas de nuestra sociedad: la injusticia en la distribución de los bienes, el racismo disimulado y la marginación de los indígenas, la explotación de los débiles, la corrupción institucionalizada, la impunidad o la falta de un sistema democrático de gobierno. Con muchos de estos problemas es probable que el autor no tuviese -ni por el ambiente social de su familia, ni por su formación marcadamente académica ni por los medios en que se desempeñó como diplomático o funcionario- un contacto directo. Críticamente, por tanto, es válido señalar la ausencia de estas referencias en el ideal educativo que propone.

No hay contradicción, por lo demás, entre este

señalamiento y el carácter "nacionalista y popular" de la educación que asienta el texto constitucional. El nacionalismo de la educación se considera principalmente como la relación de esta con el aprovechamiento de nuestros recursos y la defensa de nuestra independencia económica; y su carácter popular consiste en su apertura a todos por su gratuidad y en concebirla como un medio de movilidad y cohesión social.

No aparece en los escritos de Torres Bodet una concepción del sistema educativo como parte integrante del sistema social, no obstante que, desde la década de los 50, los organismos internacionales (particularmente la UNESCO), al avanzar la idea de la planificación educativa y difundir las primeras investigaciones sobre los aspectos económicos de la educación, insistían en una concepción semejante. "En vano se busca -señalé en 1975 sobre el segundo período de Torres Bodet- indicios de algún estudio sobre la relación entre la escuela y los procesos sociales, su efecto en la estratificación y movilidad sociales y su incidencia en la distribución del ingreso. En vano se busca un análisis científico de las causas del desperdicio escolar que conduzca a acciones programadas para lograr disminuirlo. En vano se buscan estudios serios sobre la formación cívico-política impartida en relación con la estructura política del país, o sobre las pautas a que se ajusta la asignación de los recursos financieros. La óptica de todas las reformas hechas está limitada por las responsabilidades directas del "ramo" de Educación Pública, entendido como un sector de actividades aislado del resto" (Latapí 1975: 1326).

Se han criticado los escritos autobiográficos de Torres Bodet por carecer de referencias críticas: "La lectura de ciertos fragmentos -dice Octavio Paz- parece un aburrido paseo por una interminable galería en cuyos muros cuelgan retratos de celebridades oficiales" (Paz 1992: 16). Quizas sea válido apuntar una crítica semejante a su formulación de los ideales educativos, en cuanto están contaminados de la perspectiva autojustificadora del servidor público. Así como en los relatos autobiográficos se depura a los personajes con la intención de hacerlos pasar limpiamente a la historia (a ellos y de paso a su narrador), así en la descripción de los objetivos educativos hay un cierto maquillaje de la dramática situación nacional a la que esos objetivos debieran estar referidos. Parece que con razón podría pedirse a un secretario de Educación de los años 40 y 60, una visión menos irénica y más comprometida con los problemas sociales del país.

c) Una contradicción entre los principios internacionales y las intolerancias internas

Fué afortunado que, a través de la experiencia internacional de Torres Bodet, los principios del derecho internacional y el propósito de salvaguardar la paz que los vencedores abanderaron en los años inmediatos de la posguerra se viesen reflejados en nuestra legislación educativa. Torres Bodet concibe a la educación, en numerosos pasajes, como un instrumento

para la paz y la concordia internacionales.

Esto no obstante, uno se pregunta qué tan coherente resulta este pensamiento con la realidad del país en esos años. Me refiero en concreto a dos aspectos: el de nuestra democracia política y el de la tolerancia ante el innegable pluralismo de nuestra sociedad.

Aunque al afirmar la contribución de la educación a la democracia, se reconoce que la nuestra es "perfectible", esa expresión dista mucho de reflejar la realidad política del México del "desarrollo estabilizador". En vano se busca en los escritos de Torres Bodet algún análisis franco del sistema político nacional o alguna referencia a la necesidad de hacerlo evolucionar. El funcionario acepta tácitamente su complicidad con el sistema. Nunca hay (¿podría haberla?) la menor referencia a que la educación deba ir fortaleciendo los procesos de democratización interna en el plano real en el que se transmite y se ejerce el poder. En cambio se enfatiza la importancia de la educación para asegurar la convivencia pacífica entre las naciones y la vigencia del derecho internacional. Esta contradicción entre las posturas interna y externa del gobierno mexicano ("vegetariano en tierra ajena y caníbal en la propia" según expresión de algún político de la oposición), parece proyectar su sombra sobre los propósitos internacionalistas que Torres Bodet asigna a la educación.

El otro aspecto es el de la tolerancia. Se sostiene

que, en el plano internacional, la educación debe formar para una convivencia armónica y tolerante; inclusive se proyecta esta virtud al plano nacional proponiendo educar para la "unidad entre los mexicanos" (la cual significa, en el contexto concreto, superar los extremismos socialistas del cardenismo y las exacerbaciones antirreligiosas del callismo). Pero nunca se encuentra en Torres Bodet un análisis concreto del solapado jacobinismo oficial del Estado Mexicano que lo llevó a mantener en varios artículos constitucionales disposiciones violatorias de los derechos humanos, en particular del derecho a la libertad religiosa (Latapí 1992 a).

Esta contradicción de Torres Bodet es patente en sus reflexiones de los últimos meses de 1945 en que, por una parte, asiste a la Conferencia de Londres donde se crea la UNESCO y, por otra, prepara el borrador del nuevo artículo 3o. Respecto al texto de 1934, él reconoce que el dogmatismo socialista de ese texto es insostenible en los foros internacionales; por eso también es urgente modificarlo. Refiriéndose a los dos proyectos que se discutían para crear la UNESCO en esa Conferencia, dice: "Ambos proyectos tenían méritos y defectos. Pero cualquiera de ellos plantearía serios problemas a la delegación de un país que contaba -en su Constitución política- con un artículo tan controvertido como el aprobado, entre nosotros, para normar la acción gubernamental en materia de educación pública". Y asienta con preocupación que "el preambulo redactado por los ministros iba mucho más lejos. Se refería a una "libertad sin

restricciones" en el plano de la educación" (Torres Bodet 1981, I: 381).

Incongruentemente con este sentido crítico, al redactar el nuevo texto, mantiene en él varias disposiciones claramente contrarias al derecho internacional como son: las restricciones discriminatorias contra los ministros de culto y corporaciones religiosas o la negación de recursos legales a la educación privada contra actos arbitrarios del Estado. Torres Bodet sólo alude en sus Memorias a "razones históricas" como explicación de estas disposiciones (Torres Bodet 1981, I: 381 y 402) y nunca reconoce con honradez y franqueza la contradicción entre estas disposiciones y el derecho internacional.

Ejemplo de esta actitud en que el funcionario hace el juego a la ideología oficialista es esta referencia retórica, en su primer discurso ante el magisterio, en que alude a las épocas de lucha entre la Iglesia y el Estado: "lapsos oscuros durante los cuales la inacción de las autoridades fue aprovechada no tanto con el objeto de liberar a los educandos del control de los órganos del Gobierno, cuanto para someterlos de hecho a influencias menos visibles, muchas veces extrañas y que podían estar en oposición con las causas legítimas del Estado" (Discurso del 24 de Diciembre de 1943, en Torres Bodet 1983: 925).

Sólo en un pasaje de sus Memorias registra sus reflexiones sobre dos de las disposiciones restrictivas del art. 3o. de 1946. Es importante ponderar este pasaje: "¿Tendrían razón

los que reclamaban la plena libertad de enseñanza, sin limitaciones ni cortapisas señaladas por el Estado? ¿Era justo que no procediese recurso alguno contra la negativa o la revocación de la autorización exigida para instalar ciertos tipos de escuelas en el país?" Al respecto opina que la "libertad de enseñanza" de los constituyentes de 1857 fue respetable en su tiempo, pero que la historia mostró sus consecuencias indeseables, por lo que hoy es preferible la educación laica. Aunque respeta a quienes profesan una religión, "estimo -dice- que la conciencia del niño no tiene por qué verse modelada prematuramente, en dominios de categoría tan personal, por maestros sumisos a los intereses de un credo determinado. La historia de México demuestra hasta qué punto la llamada "libertad de enseñanza" fue, en ocasiones, un instrumento al servicio de quienes trataban de combatir la libertad... Un liberal de 1945 -concluye- no podía olvidar el pasado de la República... Don Manuel (Avila Camacho) era un sincero católico. Pero era, asimismo, un soldado de la Revolución. Y el soldado de la Revolución comprendió -con patriótica claridad- que no podíamos ir más lejos de lo que fuimos sin traicionar nuestro origen y sin defraudar los intereses permanentes de nuestro pueblo. (Torres Bodet 1981, I: 402).

Sin dudar en ningún momento de la sinceridad de estas apreciaciones, uno se pregunta, sin embargo, cómo lograba compaginarlas con los principios de libertad educativa que privaban en los trabajos preparatorios de la UNESCO y con sus

propias intervenciones en la Conferencia de Londres en las que reiteró "una y otra vez, las ideas de libertad, justicia y democracia" (Torres Bodet 1981, I: 397).

Un jacobinismo civilizadamente disimulado es también la explicación de su actitud, años más tarde, en la polémica sobre los libros de texto. En vez de descalificar como "minorías" a sus adversarios y de poner en duda la representatividad y aún la sinceridad de las organizaciones de padres de familia que se le oponían, hubiese sido preferible reconocer el problema jurídico del carácter único de los textos (claramente reprobado en un dictámen de la Barra de Abogados) y negociar una fórmula que lo suavizara.

Es difícil, en todo caso, aceptar que un exfuncionario internacional de tan amplia experiencia, que seguía muy de cerca los esfuerzos de la UNESCO por dar vigencia al derecho preferente de los padres de familia en la educación y acabar con todas las formas de discriminación en la enseñanza (9), no tuviese claridad sobre la razón que asistía a la argumentación de sus opositores.

Esta reflexión ocurre también al leer el relato de Torres Bodet sobre la elaboración del art. 3o. Dos pasajes son relevantes. Primero, reconoce que el párrafo de este artículo que mayores críticas suscitó fué el que define el criterio laico de la educación y que termina con estas palabras: "...y basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los

prejuicios". Pero interpreta las críticas no como exigencia de que se supriman esas expresiones por poderse interpretar como alusiones a la religión, sino como reivindicaciones inconfesables del peor de los oscurantismos: " Con sólo eso -dice- demostraban qué era lo que insistían en proteger: la consolidación de las servidumbres y el mantenimiento de los prejuicios" (Torres Bodet 1981, I: 403, nota). Mucho más objetiva e imparcial habría de ser la interpretación de estas expresiones, diez años después, de otro secretario de Educación, el Lic. José Angel Ceniceros, quien afirmó que un espíritu auténticamente religioso se uniría al combate contra los "fanatismos y prejuicios", dado que estas expresiones no son sinónimo de la religión. (Ceniceros 1961: 13)

El otro pasaje es el relativo a la discusión del proyecto en el Senado, donde sólo fué impugnado por el Lic. Emilio Araujó. Este senador, aunque de acuerdo con las orientaciones doctrinales del nuevo texto y aún con las disposiciones acerca del control del Estado sobre las escuelas primarias, secundarias y normales, impugnó como anticonstitucional que el Estado se reservase "la facultad omnimoda de cancelar los permisos que conceda para el funcionamiento de escuelas particulares de aquellos grados, y que no se conceda ningún recurso en contra". Torres Bodet registra esta impugnación sin ningún comentario (1981, I: 409).

Hoy, cuando se han suprimido del art. 3o. algunas de las disposiciones violatorias de los derechos humanos, conviene

señalar estos rasgos de intolerancia disimulada en el autor del texto, explicables probablemente más por las circunstancias del momento, por la necesidad de encontrar el equilibrio político entre las fuerzas en pugna y por las lealtades propias de todo alto funcionario, que por una distorsión conciente de los principios.

Notas

1) Algunos datos biográficos: Nació en México, D.F. el 17 de abril de 1902. Terminada su primaria, cursó sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria y después en la Facultad de Jurisprudencia y en la de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México. En 1921 Vasconcelos, rector de la Universidad, lo nombró su secretario particular y, al año siguiente, fundada la Secretaría de Educación Pública, lo designó Jefe del Departamento de Bibliotecas. Ingresó por oposición al servicio exterior (1929) y sirvió en la Legación de Madrid (1929-1931) y en París (1931-1933), Buenos Aires (1934) y nuevamente París (1935-1936). Fue Jefe del Departamento Diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores (1936-1937), encargado de negocios en Bélgica al estallar la Guerra (1938-1940) y subsecretario de Relaciones Exteriores. De 1943 a 1946 fue Secretario de Educación Pública y de 1946 a 1948 secretario de Relaciones Exteriores. Fue elegido Director General de la UNESCO (1948-1952). Pasó varios años en México y regresó a París como embajador (1954-1958). Nuevamente fue nombrado secretario de Educación Pública (1958-1964). A lo largo de toda su vida desarrolló una continua e intensa actividad literaria como poeta, novelista, crítico literario y ensayista. Publicó también varios volúmenes de Memorias y de Discursos. Se casó con la Señora Josefina Juárez; no tuvieron hijos. El 13 de Mayo de 1974 se suicidó.

2) Cowart (1963) es una tesis doctoral para la Universidad de Texas en la que el autor reconstruye las ideas y actuaciones de Torres Bodet en el campo de la educación e intenta una sistematización; el mismo autor vuelve al tema en Cowart 1966. Otra tesis doctoral, para la Universidad de Southern Illinois, es la de Marie Vandenberg (1975), quien intenta una interpretación del autor desde la perspectiva del existencialismo de la posguerra. Meneses (1988), sin intentar una sistematización, ofrece muchos elementos para elaborarla; denomina "tendencia nacionalista" a la orientación que imprimió Torres Bodet a la educación nacional. Un resumen, poco ordenado, se encuentra en Yáñez Ramírez (1971). La Introducción a la Antología de Torres Septián (1985) no profundiza en el tema. Está en prensa la obra Latapí (1992 b)) que publicará el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, de cuya introducción he tomado algunos fragmentos para esta Parte.

3) Respecto a las obras de Torres Bodet, restringiéndonos a las que son relevantes para el tema de este artículo, conviene señalar: sus libros autobiográficos que cubren todas las etapas de su vida:

- Tiempo de Arena (1955): desde su infancia hasta el verano de 1930; Equinoccio (terminado en 1974): de 1930 a 1943; Años contra el tiempo (1969), La Victoria sin Alas (1970), El Desierto Internacional (1971) y La Tierra Prometida (1972): de diciembre de 1943 hasta el 30 de noviembre de 1964.

Estos libros fueron además publicados en dos volúmenes

de Memorias (México, Porrúa, 1981); son los que citaremos como: Torres Bodet 1981, I y II.

Sus discursos están publicados en varios libros:

- Discursos 1941-1964 (México, Porrúa 1965, 979 págs.); 12 Mensajes Educativos (México, Talleres de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. 1960, 195 págs.); Educación Mexicana: Discursos, Entrevistas y Mensajes (México SEP, 1944 248 págs.); Discursos en la UNESCO, México, SEP y Comisión Nacional de México para la UNESCO, 1984, 487 págs.).

Un volumen de "Obras escogidas" que incluye el ensayo "Algunas Reflexiones sobre la Angustia de Nuestro Tiempo", fue publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1961 y, en segunda edición en 1983.

4) Sus reflexiones filosóficas se encuentran principalmente en "Algunas reflexiones sobre la angustia de nuestro tiempo", en Torres Bodet 1983: 763-793).

5) Torres Bodet ofrece un conjunto de reflexiones sobre las diferencias entre el varón y la mujer: ésta es más sensible por ser más vulnerable a la angustia y al desorden; tiene la cualidad de ser "santuario" de la especie, de saber esperar y de proveer la continuidad al proceso de la experiencia humana (Torres Bodet 1983: 781-783).

6) El fenomenologismo (Heidegger) llega a México desde los años veinte a través de José Ortega y Gasset, editor de la Revista de Occidente, y director de Espasa-Calpe, así como de las traducciones de varios autores alemanes que emprende el Fondo de Cultura Económica. Los refugiados españoles, sobre todo José Gaos y David García Baca, refuerzan la difusión que ya habían dado a estas ideas Antonio Caso, Samuel Ramos y los "Contemporáneos". El existencialismo, en cierta forma un derivado del fenomenologismo, enfatiza la preeminencia de la existencia sobre la esencia, la precariedad del individuo, su soledad, el absurdo de la libertad, la angustia ante la muerte, la culpa total y la ética de la situación. Junto a una vertiente atea (Husserl, Sartre), se desarrolla otra teísta (Soren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Paul Tillich, Reinhold Niebuhr, Karl Barth, Martin Buber).

Torres Bodet conoce a Ortega y Gasset en Madrid, siendo Tercer Secretario en la Legación, pero ya lo había leído. Más tarde conoce personalmente a varios existencialistas franceses.

7) La descripción del mexicano ideal forma parte del discurso pronunciado el 29 de julio de 1959 ante el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Torres Bodet 1965: 443), al inaugurar los trabajos de revisión de los planes de estudio y programas escolares. El pasaje describe las cualidades requeridas de todo mexicano, cualidades que la educación debe promover y estimular: "Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de

carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiéndola a la democracia "no solamente como una estructura jurídica y un régimen político", siempre perfectible, sino como un sistema de vida orientado "constantemente al mejoramiento económico, social y cultural de pueblo". Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas -en la cabal medida de lo posible- merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia, y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva -de paz para todos y de libertad para cada uno- que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres."

La descripción del "ciudadano del porvenir" es de fecha anterior: figura en el discurso del 14 de febrero de 1946. Se enfoca a las virtudes que requieren el desarrollo de México, particularmente a la tenacidad, perseverancia, grandeza del alma, trabajo, sacrificio, veracidad y nobleza, Dice así:

"El ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso; que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para exagerarlos con la ironía y el pesimismo, sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud. Un tipo de ciudadano veraz en todo; veraz con sus semejantes y veraz consigo mismo; fiel a su palabra; superior a las mezquinidades del servilismo gregario y la adulación; que no se cruce de brazos ante las dificultades, esperando que lo salven de ellas, tardíamente, un golpe de suerte, un medio ilegítimo, una astucia vil. Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes... Un tipo, en fin, de ciudadano capaz de juzgar de las cosas y de los hombres con independencia y con rectitud, porque sea capaz de juzgarse a sí mismo antes que a los otros, y que sepa que, por encima de la libertad que se obtiene como un legado, el destino de los pueblos coloca siempre la libertad superior: la que merece".

8) Años más tarde, en 1973, la Ley Federal de Educación, en su art. 5, habría de detallar las finalidades de la educación en nada menos que 16 ambiciosos enunciados.

9) Precisamente en el año 1960, en plena polémica sobre los libros de texto, se aprueba en la UNESCO la Convención Relativa a

la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que el Gobierno de México aún no ha firmado por impedirsele las disposiciones restrictivas que comentamos (ver Latapí 1992 a)).