

# **Consideraciones sobre los comienzos del magisterio mexicano: análisis desde el pensamiento de Søren Kierkegaard**

Mario Alejandro Montemayor González, S.J.\*



Recepción: 19 de septiembre de 2022

Aprobación: 14 de octubre de 2022

**Resumen.** Montemayor González, Mario Alejandro. *Consideraciones sobre los comienzos del magisterio mexicano: análisis desde el pensamiento de Søren Kierkegaard*. En este artículo reflexiono acerca del surgimiento del magisterio mexicano y la orientación de su actividad pedagógica. Concretamente, a principios del siglo XX comenzó una cruzada nacional de alfabetización, programas de maestros ambulantes y misiones culturales. Todas ellas fueron estrategias para llevar maestros a comunidades en las que residía la mayoría de los pueblos no letrados del México rural. Problematico las implicaciones éticas que esto tuvo para la configuración de la mexicanidad del propio maestro y de su acción como docente, la influencia del positivismo y la centralidad del conocimiento objetivo. Desde el abordaje filosófico de Søren Kierkegaard realizo una crítica a los desvíos de una época que pretendió establecer la historia universal y nacional como el saber general sobre el pasado, pero descuidó la historia territorial local que demanda el sujeto existente. El énfasis de la identidad nacional en la escolarización, que da cohesión al Estado-nación desvinculó a las personas de sus territorios en el México rural.

**Palabras clave:** magisterio mexicano, maestros ambulantes, misiones culturales, Søren Kierkegaard, José Vasconcelos.

\* Maestro en Filosofía y Ciencias Sociales por el ITESO. Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Profesor de la Universidad Iberoamericana León. mario.montemayor@iberoleon.mx

**Abstract.** Montemayor González, Mario Alejandro. *Considerations Regarding the Beginnings of the Mexican Teaching Profession: Analysis Based on Søren Kierkegaard's Thinking.* In this article I reflect on the rise of the Mexican teaching profession and the orientation of its pedagogical activity. Specifically, in the early 20<sup>th</sup> century a national literacy crusade was launched, along with itinerant teacher programs and cultural missions. All were strategies designed to bring teachers to the communities where most of the illiterate people of rural Mexico lived. I unpack the ethical implications of these strategies for the configuration of the teachers' own Mexicanness and of their educational aims, the influence of positivism, and the central role assigned to objective knowledge. Using Søren Kierkegaard's philosophy as a point of departure, I make a critique of the misdirections of a period when people set out to establish world and national history as general knowledge of the past, while neglecting the local territorial history that existing subjects demand. The emphasis on national identity in schooling, in an effort to create cohesion for the nation-state, disconnected people from their territories in rural Mexico.

**Keywords:** Mexican teaching profession, itinerant teachers, cultural missions, Søren Kierkegaard, José Vasconcelos.

*Sé muchas cosas que no he visto. Y ustedes también.  
No se puede presentar una prueba de la existencia de lo que es más  
verdadero, lo bueno es creer. Creer llorando.*

— Clarice Lispector<sup>1</sup>

El eje argumentativo de este artículo se basa en la acción de los Estados-naciones de confeccionar y difundir un relato consistente que redunde en la asimilación por parte de los pobladores del territorio nacional. En este caso se analiza la adhesión a la identidad nacional mexicana en el contexto de la posrevolución de nuestro país. En 1921 se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la intención de alfabetizar México. Además de la alfabetización, el objetivo era conformar una identidad nacional que colocase los cimientos sólidos para construir la nación mexicana. José Vasconcelos fue el fundador de este organismo nacional. Con su argucia como político educativo puso

1. Clarice Lispector, *La hora de la estrella*, Siruela, Madrid, 2001, p. 10.

las condiciones organizacionales para diseminar el relato mexicano a través de las escuelas. Ahora bien, para la difusión de la identidad mexicana es central la actuación de los maestros, quienes son los emisarios de primera línea que tejen la identidad mexicana a través de su propia adscripción a la mexicanidad. En ese sentido, ellos mismos viven un camino de incorporación a la mexicanidad durante su formación en el ejercicio magisterial, que después replican a través de su labor docente. Los maestros, al término de la Revolución mexicana, comenzaron a formar un gremio de trabajadores que reconocía su labor como una *profesión de Estado*, como los llama Alberto Arnaut. Este mismo autor comenta que en esta época se va transformando la situación del docente; la docencia pasa “de una profesión libre, ejercida por el propio individuo, a una profesión ‘de Estado’, primero dependiente de la autoridad municipal y después predominantemente de la estatal y federal”.<sup>2</sup>

Vasconcelos realizó una tarea titánica al incorporar a más personas a la profesión docente en la naciente SEP. Ofreció diversos programas para aumentar el número de profesionales de la educación, a saber, maestros ambulantes, profesores honorarios y maestros rurales. Todos ellos se apoyaban en estructuras regionales denominadas *misiones culturales*. De este modo, el contingente de maestros alfabetizaba a la población, y su enseñanza se acompañaba de señas que ayudaban a la adhesión a la mexicanidad.

Ahora bien, queremos plantear algunas reflexiones filosóficas sobre las implicaciones de la identidad nacional que empieza a germinar a principios del siglo XX en la constitución del sujeto, en este caso, el maestro y su propia conformación de identidad. Nos centraremos, sobre todo, en su configuración ética. En ese sentido, el propio individuo narrador de lo mexicano es, en este caso, el maestro. Sus circunstancias de sujeto existente y, a la vez, de profesional de la educación, lo colocan

2. Alberto Arnaut, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” en Pablo Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México. Vol. II*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, pp. 195–229, p. 196.

en disyuntivas frente a muchas posibilidades para educar a otros. A partir de éstas elige transmitir con determinada orientación el camino más adecuado para los demás.

Para realizar este recorrido se exponen reflexiones de Søren Kierkegaard, filósofo danés del siglo XIX, quien ofrece pinceladas de los orígenes del pensamiento existencialista. Kierkegaard intenta proponer alternativas de pensamiento frente a la influencia predominante de los seguidores de Hegel.<sup>3</sup> La obra de Kierkegaard en la que nos basaremos principalmente es su *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas filosóficas*, publicada en 1846. En ella utiliza el pseudónimo —como es la costumbre en la mayoría de sus obras— de Johannes Climacus.

Empezaré por describir de forma breve algunas estrategias que Vasconcelos diseñó para generar la plataforma de reclutamiento, organización y formación de maestros.

### **La estrategia magisterial: reclutamiento, formación y organización**

José Vasconcelos, al frente del sistema educativo nacional desde la SEP, puso en marcha un plan para integrar a muchas personas a la labor docente. Sin entrar en demasiados detalles históricos, consigno aquí algunos aspectos importantes de lo que sucedió en 1920 en lo referente a la incorporación de nuevos maestros y su movilidad en diferentes espacios del territorio nacional.

*Cruzada nacional de alfabetización y maestras honorarias.* Una de las primeras estrategias de Vasconcelos consistió en una amplia campaña de alfabetización. Así creó la figura de las maestras honorarias, quienes eran alfabetizadoras. Este contingente no necesitaba contar con toda

3. Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico III: del romanticismo hasta hoy*, Herder, Barcelona, 1988, pp. 217–231.

la formación de maestros normalistas cultivados por el Estado, sino que pudieron haber estudiado sólo hasta tercer año de primaria. Eran voluntarias y, mayoritariamente, provenían de ambientes urbanos.<sup>4</sup> La propuesta era que ellas —en su mayoría eran mujeres— enseñaran en sus casas u otros establecimientos no oficiales y en días feriados, domingos o en horarios diferentes del matutino, para que los trabajadores interesados pudieran incorporarse al programa. La mayor parte de las mujeres que participaron podrían obtener beneficios si lograban demostrar ante un inspector que cien personas fueron alfabetizadas por su labor: cada una de ellas “[...] recibiría de la Universidad Nacional de México un diploma que certificara este hecho. Además, dicha institución daría preferencia, para los empleos en todas sus dependencias, a las personas que [...] presentaran el diploma”<sup>5</sup>. Asimismo, otras dependencias federales mantuvieron los beneficios para estas maestras. Así, el programa ofrecía facilidades para un trabajo remunerado a cambio de trabajo alfabetizador; si bien, de acuerdo con Ernesto Meneses, uno de los principales obstáculos de esta tarea fue que los analfabetos no se percataban de los beneficios prácticos de leer y escribir, por lo tanto, era difícil motivar a muchos de ellos en esta tarea. Y esta misma escasa vinculación entre lo práctico del trabajo y la habilidad de leer y escribir fue uno de los principales desafíos a los que se enfrentó el secretario de Educación.

Por otra parte, una de las principales ideas de Vasconcelos fue que la Universidad Nacional de México (UNM)<sup>6</sup> trabajara para el pueblo. De ahí que puso una gran parte del andamiaje institucional universitario al servicio de quienes se incorporaban a las primeras letras. De este modo la UNM dejó de ser una institución referida a asuntos concernientes a

4. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México, 1986, p. 312.

5. *Ibidem*, p. 312.

6. No fue sino hasta 1945 cuando la UNM adoptó el nombre de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el actual de esta casa de estudios.

unos pocos intelectuales o especialistas, y logró relacionarse más con la mayor parte de la población analfabeta.

Como comenta Alba Alejandra Lira, el lanzamiento del departamento que administraba la cruzada estuvo en sincronía con el centenario de la Independencia de México de 1821: la formación del Departamento de la Campaña coincidió con los festejos del aniversario de la consumación de la independencia de México y fue parte de los medios oficiales para mostrar la imagen de un gobierno que realizaba acciones específicas para sanear los problemas sociales.<sup>7</sup>

Por lo tanto, la cruzada nacional de alfabetización integró maestras voluntarias, a las que se permitió acceder a oportunidades de acercamiento a la UNM, lo que exaltó el sentimiento patriótico y nacional entre ellas y los nuevos lectores. El fomento al sentimiento nacional se dirigía a la unidad y orientaba la actividad de enseñanza hacia la mexicanidad, a través de la incorporación de los mexicanos al alfabeto castellano.

*Maestro ambulante.* Una segunda figura docente que se creó fue la del maestro ambulante. Se trataba de maestros normalistas destacados y enviados a las regiones rurales remotas donde no había escuelas. Por esa labor se les ofrecía un mejor salario, pues además del de maestro tendrían varios papeles más: instructores, supervisores, administradores, promotores comunitarios, etcétera.<sup>8</sup> Vasconcelos retomó el modelo del misionero del periodo de la Colonia y lo trasladó a las labores educativas de maestros “especializados” del Estado.

El maestro ambulante llegaba a poblados que fungían como cabeceras regionales en las que comenzaba la labor docente en condiciones pre-

7. Alba Alejandra Lira García, “La alfabetización en México: Campañas y Cartillas, 1921-1944” en *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, vol. I, N° 2, diciembre de 2014, pp. 126-148, p. 128.  
8. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México....*, p. 324.

carias (edificios abandonados o lugares improvisados que las comunidades le facilitaban) y, además, tenía la misión de enrolar a otros maestros para la labor. Estos nuevos maestros reclutados fueron conocidos como *los maestros rurales*. Por otra parte, este mismo maestro tenía un programa que incluía la enseñanza de lectoescritura, numeración, pláticas de historia, civismo, higiene y alimentación, así como geografía patria y pláticas sociales. Además de procurar el establecimiento o construcción de escuelas, junto a los maestros rurales recopilaba información estadística de la comunidad y observaciones de la cultura que se enviaban a la administración central de la SEP. Ésta, como órgano central, recuperaba información de las diferentes regiones y retroalimentaba con orientaciones, programas y lineamientos a los maestros. El proceso descrito sirvió para poseer un conocimiento más cercano de las áreas distantes de la capital, de las que se tenía poca información.

*Maestro rural.* Al maestro rural, reclutado por el maestro ambulante, se le exigía como requisito haber estudiado como mínimo hasta cuarto de primaria, normalmente en algún otro poblado en el que hubiera una escuela. Tras una breve instrucción por parte de los maestros ambulantes era enviado a localidades más pequeñas para iniciar sus actividades. Toda su actividad era coordinada por estos últimos, quienes se mantenían en centros regionales, lo cual les permitía organizar la enseñanza de la región.

*Creación de escuelas normales rurales.* Se vio la necesidad también de crear escuelas normales en las que maestros rurales pudieran ir perfeccionando sus conocimientos y técnicas de enseñanza. Así que se empezaron a hacer escuelas normales rurales. Meneses relata que la primera se fundó en Tacámbaro, Michoacán, en 1922.<sup>9</sup>

9. *Ibidem*, p. 326.

**Bibliotecas.** Con la llegada de los maestros a las comunidades comenzó un esfuerzo de distribución de libros. En algunos lugares se instalaron pequeñas bibliotecas. Así lo confirma Lira: “Las actividades de la campaña fueron apoyadas con una amplia producción editorial del Departamento de Bibliotecas dirigido por Jaime Torres Bodet en 1922: se editó la revista *El Libro y el Pueblo*, se publicaron libros clásicos de literatura extranjera, y se organizaron pequeñas bibliotecas ambulantes”<sup>10</sup>.

**Misiones culturales.** Una vez que las redes de transmisión de docentes se encontraron más articuladas entre las escuelas normales, los maestros ambulantes, las bibliotecas y los maestros rurales, se conformaron centros de enseñanza con más capacidad instalada, denominados *misiones culturales*. Además de la alfabetización, la enseñanza de la historia, el civismo y la higiene, en estos sitios se fomentaban oficios de técnicas de agricultura y artesanía. En 1922 se contaba con 96 maestros ambulantes (también conocidos como *maestros misioneros*) y 399 maestros rurales a cargo de 309 escuelas.<sup>11</sup>

En estas misiones culturales, durante los veranos o inviernos, se enviaba a especialistas que podían entrenar a los maestros rurales y ambulantes, y ahí mismo se discutían problemas regionales y locales que tenían en común. De esta manera, la misión cultural “se convirtió en la espina dorsal de la educación rural mexicana”.<sup>12</sup> Meneses sostiene que “el país había encontrado la forma de educar e integrar en su seno a las dos terceras partes de su población, hasta entonces prácticamente abandonados a su suerte”.<sup>13</sup>

Así, Vasconcelos, en pocos años, logró articular una estrategia del Estado que aglutinó la colaboración de múltiples actores en el disperso

10. Alba Alejandra Lira García, “La alfabetización en México...”, p. 130.

11. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México...*, p. 326.

12. *Ibidem*, p. 330.

13. *Ibidem*, p. 331.

Méjico rural y, paralelamente, puso en marcha una estructura organizacional, apéndice del Estado, con relativa prontitud. Durante su rectorado de la UNM Vasconcelos crea la SEP, y de ahí empieza una labor generativa. Este impulso se ve favorecido por el esfuerzo editorial de impresión de libros distribuidos en la pequeña red de bibliotecas que comienza a germinar.

Aunado a este énfasis literario-organizacional por aumentar la amplitud de voz del “narrador del Estado” —por llamar de algún modo al maestro— se incrementa la actividad artística nacional en la capital del país, tal como se expone en el artículo “Raíces del sistema educativo mexicano”.<sup>14</sup> En ese texto se explica el modo en que los creadores diseñaron narrativas pictóricas (por ello el auge del muralismo) sobre las paredes de edificios de arquitectura colonial. En estas obras se configura un relato de la mexicanidad que va encontrando posibles medios de difusión a través del libro y de los nuevos maestros-narradores.

Desde una perspectiva ética parece, a primera vista, que esta labor de unidad nacional es encomiable y heroica, ya que articula alfabetización, educación y escolarización organizadas desde un ministerio de educación centralizado y eficaz, y dirige sus esfuerzos al fortalecimiento de la identidad nacional a lo largo y ancho del país. Es por ello que la obra de Vasconcelos y otros colaboradores ha sido estudiada por historiadores de la educación y juzgada como un momento fructífero para la consolidación del Estado mexicano, aunque también hay múltiples perspectivas críticas al respecto.<sup>15</sup> Así pues, en esta fértil proeza se avizora una complicación desprendida de este plan nacional: se quiere crear un sistema educativo nacional que transmita la habilidad para la lectura, que difunda la trama histórica por la que se ha transitado y

14. Mario Alejandro Montemayor González, “Raíces del sistema educativo mexicano: identidad nacional, memoria y alfabetización” en *Xipe totek*, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, año 30, vol. II, Nº 116, enero/junio de 2022, pp. 141-164.

15. *Ibidem*. p. 143.

que describa las reglas del juego previsibles para la vida. En ese sentido, el sistema educativo contiene secciones, estructuras, comités que toman decisiones y diseñan planes de instrumentación. Y un plan de instrumentación. Cabe preguntarse, pues, hasta qué punto la identidad nacional que cada sujeto adquiere a lo largo de su vida puede fabricarse de forma masificada. Asimismo, conviene interrogarse cómo este andamiaje institucional del Estado-nación puede tomar en cuenta la particularidad de lo local, situacional y propio de cada persona. En cierto sentido se puede hablar de una lucha entre la identidad individual (la singularidad o particularidad de cada sujeto situado en su pequeña localidad) y lo general de lo nacional de la narración.

Es un encuentro entre la construcción del sistema educativo nacional y la identidad personal; entre lo nacional de la lectura de la realidad y el sí mismo que intenta forjarse desde su historia viva local. Los que estarán como mediadores en esta disputa serán los maestros, reclutados como actores centrales que aceitan el funcionamiento. Ellos son los relatores/narradores, aunque también son quienes viven su propia lucha entre la objetividad y la subjetividad que se configura en su interior y en su quehacer pedagógico.

La consolidación de un Estado-nación y el fortalecimiento de la identidad nacional mexicana pueden devenir una educación generalizadora que redunde en un estilo de formación ciudadana en masa. Sus consecuencias pueden apuntar a la existencia impersonal que inhibía la autenticidad de los individuos y de las múltiples comunidades dentro del mismo Estado. Algunas de estas problemáticas serán analizadas a continuación, a la luz de la labor del maestro mexicano, que se intensificó a partir de 1920.

## **Plano ético: la historia nacional y la subjetividad desde Søren Kierkegaard**

Antes de proceder conviene incorporar algunas anotaciones respecto del pensamiento y los escritos filosóficos y religiosos de Kierkegaard. Él se concebía a sí mismo como un escritor religioso, más que un predicador o un filósofo; aunque, por la diversidad de estilos literarios de sus obras, es difícil colocarle en alguna categoría precisa. Él mismo, en cuanto pensador cristiano de la época que vivió (primera mitad del siglo XIX), tomó distancia respecto de la institucionalidad que adquirió el cristianismo en Dinamarca. Tuvo constantes pugnas y debates con la Iglesia Luterana de Dinamarca, una religión de Estado en la cual se enmarcó la formación de su pensamiento. Por ello es preferible tener precaución con los conceptos habituales y los lugares comunes de la doctrina cristiana, propios del influjo del catolicismo español —que serán lugares comunes en México a principios del siglo XX—, para poder reelaborarlos a la luz del propio planteamiento del autor. Ahora bien, el abordaje del danés permite problematizar el quehacer del maestro en su labor de difusión y conformación de la identidad nacional mexicana.

Para Kierkegaard la verdad se muestra al individuo a partir de los acontecimientos históricos personales, las vivencias que conforman la subjetividad, por decirlo de algún modo. El sujeto va encontrando o conociendo la verdad no como algo universal que es igual para todos, sino como algo suyo o individual; eso es la verdad subjetiva o su verdad personal. Y tal verdad se le presenta al individuo en la medida en que él mismo deviene subjetivo, es decir, se va haciendo quien verdaderamente es o debe ser. No obstante, este compuesto epistemológico sobre la verdad de lo que un individuo es o debe ser, en relación con otros y con el medio, tiene su nota fundamental en el acto de captar lo decisivo para su propia existencia y en orientar sus elecciones circunscritas hacia el rumbo que desea tomar en su vida. Esto significa tener un punto de referencia desde el cual se elige y se da rumbo hacia

aquello que se quiere hacer consigo mismo. Este aspecto ético afianza la libertad, por lo tanto, es vital para devenir sujeto.

La elección del sujeto ante una circunstancia o posibilidad lo coloca en disyuntivas en las que requiere un criterio que le confiera seguridad para seleccionar lo que debe hacer frente a lo que no es conveniente. El conocimiento objetivo es para Kierkegaard un blanco de sus ataques literarios, ya que este tipo de conocimiento va forjando un criterio que conduce la propia vida mientras clausura a los conocedores (al sujeto existente) la posibilidad de devenir en realidad sujetos. A quienes se inclinan por fomentar el conocimiento objetivo los llama *pensadores especulativos*; y, por el contrario, a quienes cultivan el conocimiento subjetivo los nombra *pensadores existentes*. Ahora bien, el conocimiento objetivo, comenta el autor, genera observadores, no participantes, respecto del mundo. La historia universal, de la que un fragmento es la historia nacional, es una narración coherente y sincronizada que relata lo acontecido en torno a la totalidad de lo que ha pasado. Este tipo de conocimiento histórico es el ejemplo predilecto de Kierkegaard para criticar el conocimiento objetivo.

Cuando Vasconcelos y los integrantes del sistema educativo nacional naciente confeccionaban un relato de la historia nacional mexicana en el que héroes, villanos, lugares y naciones son condensados en un hilo narrativo conocido como *trama*, lo que se describe es la evolución-devenir de una civilización plasmada en textos y relatos arrojados a un lector que espera saber sobre lo histórico, es decir, su propio pasado. Así, cuando aquél se da cuenta de la historia que lo precede, su propia historia personal se adhiere a “la gran historia”; su historia individual comienza a formar parte de esa otra historia general.

Kierkegaard asegura que “siempre que los individuos participan en la historia del género humano a través de sus obras, el observador no

considera estas otras obras como fundadas en los individuos y en lo ético, sino que las separa de los individuos y las inserta en la totalidad".<sup>16</sup>

Un elemento primordial en la acción de un individuo es su intención, su *telos* (fin), y justamente en lo histórico-universal lo que importa es su finalidad general a la cual deben dirigirse las finalidades particulares de los individuos. A pesar de esto, hay una distancia entre las obras personales y las obras de la historia nacional, respecto de la cual el observador es insignificante.

En la escritura de la historia se objetiva lo pasado para formar una historia nacional que dice de dónde proviene un pueblo. Más aún, los historiadores de corte especulativo siguen investigando y, conforme pasa el tiempo, tienen más datos, información e hipótesis que les ayudan a rediseñar el pasado de un pueblo, lo que a su vez da nuevas posibilidades de interpretar la dirección que ha tenido: su destino. En otros términos, el sentido de la historia humana narrada va dando cuenta de la finalidad de la existencia colectiva de un pueblo. Éste último es una abstracción generalizada de un conjunto de personas que pertenecen y han pertenecido a la unidad histórica, en este caso, a la nación mexicana.

Las interpretaciones que el pensador especulativo confiere al sentido de la historia ocurren desde una convención sobre la finalidad de la existencia en un sentido general. Lo importante es la convención del sentido de la historia según el Estado-nación. Así, en los albores del siglo XX el sentido de la historia mexicana debía ser convenido a través de la disputa política, en el ejercicio argumentativo y persuasivo de intelectuales y académicos, en los que se forcejeó el sentido más convincente y conveniente; en otras palabras, el sentido “verdadero” de la historia mexicana. En este caso fueron las comprensiones académicas

16. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas filosóficas*, Universidad Iberoamericana, México, 2008, p. 156.

e intelectuales, así como las persuasiones de los más allegados a la dirección de las instituciones del saber (universidades, organizaciones científicas, escuelas, etcétera), las que estipularon o establecieron el sentido narrativo del devenir de lo mexicano, esto es, la orientación de un pueblo como el nuestro. Amén de la dirección del pasado, también es un trazo anticipado de la dirección futura que debe realizarse, es así como la historia no sólo habla del pasado, sino que predispone acciones futuras.

Ahora bien, para Kierkegaard esta objetividad de la historia y sus consecuentes interpretaciones dejan suelto al lector de a pie (incluso al aprendiz de la lectoescritura), que se encuentra distante de los órganos de confección del relato de la historia. Luego entonces, el lector mexicano deviene un mero observador carente de la visión sistemática de la historia universal. Desde su particularidad se adhiere simplemente a ella, la recibe para hacerla suya, pero dejando distancia entre la historia nacional y la historia personal:

Obnubilado, el observador contempla el inmenso bosque de generaciones, y justo como los árboles impiden la visión conjunta del bosque, de igual modo observa él únicamente el bosque, pero ni un solo árbol. Sistemáticamente levanta el telón, y con ese propósito recurre a los pueblos y naciones —los individuos nada valen para él; incluso la eternidad misma revístese de una visión sistemática y un sinsentido ético.<sup>17</sup>

Toda la historia universal/nacional, en su enormidad, queda narrada por el sabio pensador especulativo que puede levantarse más allá de la historia y darla a conocer a todos; queda, así, postulada como una verdad objetiva. El individuo simple y singular, como el maestro, se vuelve observador. Éste, con todas sus vivencias, reflexiones propias y encrucijadas éticas de su cultura particular, carece de relevancia

17. *Ibidem*, p. 159.

respecto de la visión conjunta de todo un pueblo y una nación. De esa manera, la historia particular de un sujeto, de una comunidad, de un conjunto de poblados indígenas particulares es subsumida e incorporada a la historia nacional, que unifica la diversidad de las microhistorias, para ser narrada como una sola verdad.

Para Kierkegaard el camino de la lucha por las comprensiones más “verdaderas” y el relato que se materializa en creación de instituciones, composición de textos desde los conocimientos históricos objetivos, diálogos entre los especialistas-expertos-intelectuales y su difusión al hombre-masa-observador constituyen la pretensión de establecer una determinada versión de la subjetividad. Sin embargo, para el danés la subjetividad no puede encontrarse establecida porque deviene objetividad; más bien lo que intenta probar es que el existir mismo es un devenir. Por lo tanto, aquél apela a que el individuo debe estar orientado a devenir subjetivo. “La diferencia consiste llanamente en que la ciencia y la erudición quieren enseñar que convertirse en lo objetivo es la solución, mientras que el cristianismo enseña que el camino es devenir subjetivo, es decir, verdaderamente llegar a ser un sujeto”.<sup>18</sup> Cuando escribe sobre el cristianismo no se refiere a las enseñanzas de la religión oficial, como el catolicismo de la época de Vasconcelos —enseñanzas que, probablemente, también estén muy cercanas a los conocimientos objetivos del positivismo imperante—, sino que intenta formular un camino existencial de abordaje filosófico y teológico.

El sujeto, así, se ve en la necesidad de devenir subjetivo, es decir, de ser pensador existente. “Para la reflexión subjetiva, la verdad se vuelve apropiación, interioridad, subjetividad, y lo importante es sumergirse, existiendo en la subjetividad”.<sup>19</sup> La interioridad es un asunto crucial en el camino de devenir subjetivo, que es la existencia misma. Para el existente la reflexión personal toma el camino hacia la subjetividad,

18. *Ibidem*, p. 131.

19. *Ibidem*, p. 194.

que es en sí el rumbo hacia la verdad sobre sí mismo. En este caso la develación del ser existente, que es su propia verdad, lo lleva a descubrir lo decisivo de su acción cotidiana. Así, lo decisivo es orientación para elegir hacia dónde conducir su existencia durante el transcurso de su vida. No obstante, la apropiación interior de la verdad no es meramente comprensión sobre la realidad circundante y su propio ser, sino que es el acontecer de una pasión. Como comenta Luis Guerrero en un análisis de la obra de Kierkegaard, “Se trata de un encuentro, encontrar mi destino (*Bestemmelse*, en danés) y, por otra parte, se trata de un compromiso, algo que debe asumirse”.<sup>20</sup> Y el mismo Kierkegaard lo confirma en su diario: “Lo que necesito es ver con claridad qué debo hacer [...]. Se trata de entender mi destino, encontrar esa idea por lo cual quiera vivir o morir”<sup>21</sup>.

“Si el existente pudiera estar fuera de sí mismo, la verdad sería para él algo ya concluido [...]. Es sólo de forma momentánea que el individuo particular, en tanto existente, puede estar en la unidad de lo infinito y lo finito que trasciende el existir. Este momento es el instante de la pasión.”<sup>22</sup> Esto significa que ese instante es la vivencia en la que se manifiesta una verdad —durante un lapso no anticipado—, a partir de la cual brota un contenido intelígerible y localizado entre lo concreto de la propia historia y lo trascendental a la finitud del individuo. Ese contenido experimentado en primera persona demanda hacerse verdad en el propio quehacer, es decir, es el trabajo realizado por el individuo para forjar la propia vida. Por el contrario, la mexicanidad sin pasión, es decir, como identidad nacional, se le presenta al maestro particular como un dispositivo clausurado que incluye comprensiones y prácticas de su ser narradas previamente por el sabio o el genio creador del artista, o como Kierkegaard lo llama, “el poeta del rey”. El maestro, por

20. Luis Guerrero, filósofo e investigador mexicano especializado en la obra de Kierkegaard, forma parte de la Sociedad Iberoamericana de Estudios Kierkegaardianos. Luis Guerrero, *¿Qué significa existir? Ensayos sobre la filosofía de Søren Kierkegaard*, IF Press, Roma, 2017, p. 26.

21. *Ibidem*, p. 78.

22. *Ibidem*, p. 199.

lo general, no está ligado —ni tiene que estarlo— de manera afectiva con ninguno de esos poetas. El genio/artista o poeta del rey es aquél inspirado desde la comprensión de la instalación de mundo que se le manifiesta y que, a partir de su talento y técnica, crea obras/composiciones literarias bellas que indican o dan señas a otros espectadores de lo que ellos mismos son y deben ser; todo ello en continuidad o concordancia con la instalación prevista y planeada. En cambio, la pasión, como unidad de lo infinito y lo finito, irrumpen en instantes que le abren a cualquiera (hombre-masa) una verdad subjetiva que indica quién es él/ella mismo/misma; así se le indica qué debe hacer. La verdad subjetiva se le manifiesta a través de detenerse en lo que acontece en su interioridad, donde se conjuga su afectividad, recuerdos, relaciones interpersonales, experiencias significativas, reflexiones diversas, etcétera, que en un momento-instante le llegan unidos como verdad de sí. En ocasiones, después será comprendida o explicitada verbalmente esa verdad recibida.

De esta manera, no importa cuántos conocimientos objetivos estén disponibles en el recorrido del individuo, su subjetividad le queda manifiesta y se le revela como un sendero abierto que puede seguir desplegando en su acción. A la pasión del individuo le son indiferentes los dictámenes academicistas que narran la historia e intentan ofrecer la ruta a seguir para las comunidades o el destino del pueblo. La verdad de aquél no depende de la planeación del Estado. Puesto que esos dictámenes son peligrosos, como afirma Guerrero, pueden llevar al individuo a espirales de conocimientos y discusiones sin fin, indiferentes a su propia existencia y a la de su comunidad inmediata. La lectura de la historia, desde esta subjetividad, no guarda relación con el ser de la nación-comunidad imaginada/establecida por un grupo de expertos en nacionalidades o creadores y gestores del Estado, sino con experiencias íntimas que muestran la verdad encarnada en la concreta particularidad de la propia existencia y las vivencias albergadas en la comunidad circundante y hecha presente en su historia.

De este modo, para el maestro lo importante son los saberes subjetivos que pueden irrumpir o generarse durante la enseñanza-aprendizaje, que van ocurriendo en la interacción de las aulas y se encuentran ligados a la existencia concreta de sus alumnos y su comunidad inmediata, más allá de los cientos de datos que el conocimiento enciclopédico ha objetivado en sus programas de enseñanza. En un caso contrario, el maestro, como pensador objetivo, “representado entre otros por el ‘discípulo del sistema’, tiene como principal interés el conocimiento del espíritu absoluto, de su objetivación en la historia (que es el Estado, en el pensamiento de Hegel), para así poder dar cuenta de cualquier otro fenómeno o conocimiento como integrado a ese desarrollo”.<sup>23</sup> En pocas palabras, el maestro como pensador objetivo y observador deja pasar y evade los momentos de subjetividad presentes en el aula o la relación con las costumbres y eventos de la comunidad que lo recibe (como es el caso de los maestros ambulantes), para enfatizar la perspectiva del conocimiento objetivo e integrar las circunstancias propias del lugar al que arriba en la objetividad del Estado (de acuerdo con el plan nacional previsto).

Ahora bien, la pasión irrumpre a pesar del intento de objetivación. “En un punto más elevado, la interioridad en un hombre existente es la pasión; la verdad como paradoja corresponde a la pasión, y el hecho de que la verdad se convierte en paradoja está fundado justamente en su relación con un sujeto existente”.<sup>24</sup> La paradoja, como una contradicción personal, apunta a una interioridad aparentemente ensimismada y guarda distancia de los otros sujetos existentes; pero, al mismo tiempo, es ese “otro individuo existente” el que funda la posibilidad de emergencia de una pasión en el individuo mismo. En ese sentido, la paradoja permanece abierta entre el yo y los otros, como una relación que, en la educación, convierte el acto de enseñanza-aprendizaje en un ejercicio desde el cual la pasión se hace posible durante la actividad misma.

23. *Ibidem*, p. 100.

24. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo...*, p. 201.

Entonces la pasión es el punto nodal de la existencia, es la paradoja que no queda comprensible a la explicación objetiva y contingente de los pactos sociales de las naciones, sino que se ancla a un conjunto de experiencias decisivas en torno a la historia personal-comunitaria. La verdad subjetiva, como un tipo de saber, no se funde con una verdad general que señala el camino, sino que se sitúa en la concreción de su propio acontecer. Es claro que lo anterior conlleva riesgos, incertidumbre y, como propone Kierkegaard, colisiones.

Para el autor de *Temor y temblor* la verdad envuelve una incertidumbre objetiva constante desde la cual el existente sobrelleva la vida como un riesgo que no se sostiene en certezas últimas, sino que empuja la vida misma hacia un “porvenir” a partir de la confianza emanada de la verdad personal. Empero, el maestro, como otro humano, busca que la cuestión de la verdad le sea manifiesta, le sea disponible para comunicarla a otro. El conocimiento objetivo ofrece la seducción de la certeza y la seguridad de un camino firme que otros han transitado y nos conduce a un rumbo planeado, pero tiene el riesgo de dejar al individuo *in-ex-sistente, sin(in) sentir(sistente) desde(ex)* su propia vida. Es decir, la objetivación proporciona cierta seguridad de lo “comprobado”, pero arriesga que el individuo se posicione en el mundo sin hacer propio el camino del que procede y hacia el que se dirige. De esta manera, en el conocimiento objetivo no hay apropiación, sino enajenación que resigna; no hay pasión que se arriesga, sino aparente seguridad y confort.

El camino de apropiación fluye a través de la interioridad, entre las vivencias disruptivas, las historias circundantes y el conocimiento subjetivo, en el que se va desplegando el criterio que rige el quehacer del individuo. El movimiento dialéctico de hacerse a sí mismo se realiza en la danza entre el *pathos* del individuo (padecer de lo que le ocurre) y las elecciones concretas suscritas a sus circunstancias. Entre ambos se va haciendo verdad el ser propio del yo. Este sendero apasionado e incierto ayuda al individuo a volverse subjetivo, es decir, ser exis-

tente. El *Pathos* como padecimiento implica detenimiento o atención al sufrimiento propio no como un movimiento para librarse de éste o curarse de él (ideas extendidas en ciertas corrientes psicológicas del siglo XIX), sino como una experiencia que acontece en la vida, de la que no puede librarse el individuo. No hay ciencia del sufrimiento que dé la explicación a sus causas y efectos, sino que éste acontece en el corazón de la existencia y permanece como parte de su misterio, dando pautas para el hacerse a sí mismo, es decir, constituir la identidad personal. Por lo tanto, el sufrimiento propio y de otros que habitan el lugar inmediato en el que el individuo reside es fuente de la que emana un modo de saber sobre uno mismo que no es objetivable. En ese sentido, para Kierkegaard la colisión en el individuo tendrá lugar de un momento a otro; se refiere a esas circunstancias en las que la vida es halada hacia sitios no preestablecidos. Desde esta postura, la colisión implica momentos en los que aparece una verdad no objetiva, por lo que el pensador subjetivo-existente no puede eludir su ocurrir; sólo puede, por un cierto tiempo, tapar sus estragos, silenciarlos o ignorar y evadir sus huellas en la propia historia. No obstante, la angustia, la incertidumbre y la desesperación permanecen latentes al interior del individuo; cuando emergen se las conoce como *crisis*.

Este tipo de experiencias incitan al individuo a detenerse en ellas para irse haciendo a sí mismo en un camino que no concluye. Kierkegaard lo enuncia como sigue:

Encontrarse de este modo en constante proceso de devenir es la equivocidad de lo infinito en la existencia. Esto podría arrastrar a un hombre sensato a la desesperación, porque uno experimenta constantemente la urgencia de terminar algo, pero esta urgencia proviene del mal y debemos renunciar a ella. El perpetuo proceso del devenir es la incertidumbre de la vida eterna, en la cual todo es incierto.<sup>25</sup>

25. Luis Guerrero, *¿Qué significa existir?....*, p. 102.

El danés reafirma que la colisión, el padecimiento y el sufrimiento abren una verdad que no puede ser narrada o averiguada por los otros, sino que debe ser atestiguada por el individuo en primera persona, esto es, el camino del ser existente es atestiguado por uno mismo:

Un testigo puede atestigar que ha creído y puede atestigar también que, lejos de ser esto una certeza histórica, se trata más bien de algo contrario a su entendimiento [...]. Ya que el punto consiste más bien en librarse de las observaciones introductorias, de las garantías, de las pruebas de resultados, y de la entera muchedumbre de usureros y aseguradores y esto para que uno pueda tener fe si así lo desea.<sup>26</sup>

En México, a principios del siglo XX, la creencia religiosa vinculada a la institucionalidad de la religión gozaba de poco prestigio dentro de los espacios académicos y políticos relacionados con el campo educativo. Así, en la construcción de la identidad mexicana se instaba a desvincular todo saber humano de cualquier creencia religiosa, para exaltar su índole patriótica y nacionalista fincadas en el saber certero de la ciencia. Además, tanto la práctica científica como la enseñanza formal deshabilitaron cualquier vínculo con concepciones metafísicas y sistemas religiosos. En ese momento la ciencia podía dar la dirección al progreso y curar a la sociedad de los huecos con los que la superstición religiosa tenía relegada a la población. El saber científico “neutralizado” generó una aparente desvinculación con la constitución ética de individualidades que olvidaron la existencia, particularmente su deber ético frente a su contexto inmediato. Kierkegaard enuncia aquí un salto de fe carente de garantías, que se vive con incertidumbre y se atestigua en el conjunto de relaciones y sucesos de la vida misma. Este salto de fe prescinde de conocimientos objetivos, pero es un saber sobre lo humano, sobre la historia y sobre uno mismo. Desde esta visión hay un regreso a la creencia no como un conjunto de doctrinas objetivas

<sup>26</sup>. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo...*, p. 214.

y divulgables o como una adhesión impuesta socialmente, sino como fruto del escrutinio de los padecimientos localizados en la interioridad. Es lo que distingue al caballero de la fe que describe Kierkegaard en *Temor y temblor*,<sup>27</sup> ese caballero atiende un llamado que trasciende su voluntad individual para buscar un bien mayor que, en ocasiones, carece de sentido para su propio entendimiento.

Ahora bien, el individuo se hace existente y atestigua su propio devenir, no como observador al que se le dicta su deber, sino como alguien que vive o padece su propio acontecer y, de este modo, le es posible situarse en un lugar que lo habita: se constituye el lugar al cual pertenece. Ese lugar no es la nación ni la objetivación cartográfica de las localidades, sino su terruño, donde comparte y vive la historia del lugar junto a otros existentes. Al respecto, Guerrero comenta: “Johannes Climacus<sup>28</sup> considera que para el individuo lo más importante es su existencia [...], sus circunstancias específicas; todo lo cual siempre es concreto, real, no ideal [...] Climacus habla del amor a la tierra en contraposición a la idealidad pura a la que el sistema se reduce”.<sup>29</sup> Y en palabras de Kierkegaard, “Sobra decir que poco o ningún tiempo se ha tomado el pensamiento especulativo [para examinar] lo que significa estar situado en la existencia al modo en que lo está el sujeto existente [...].”<sup>30</sup> El sujeto existente, como individuo situado y apasionado, se localiza en una realidad particular que le demanda continuidad y recreación de mundo-comunidad (no lo establecido, sino lo deseado), y eso lo coloca en disposición a hacerlo todo, a pesar de los riesgos. Bajo esta consigna la acción del individuo no se agota en el cálculo de posibilidades desde la comprensión de lo nacional, sino que la comprensión misma ya está subsumida a la pasión que da pautas a las elecciones por hacerse en relación con el sitio y los otros que lo albergan. “Y así como

27. Søren Kierkegaard, *Temor y temblor*, Tecnos, Madrid, 2014. En esta obra se problematiza el ámbito ético y religioso de la historia de Abraham y el mandato de Dios de sacrificar a su hijo Isaac.

28. Es el pseudónimo de Kierkegaard en la obra analizada.

29. Luis Guerrero, *¿Qué significa existir?*..., p. 108.

30. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo*..., p. 215.

la pasión de lo infinito es en sí misma la verdad [...] el más elevado precio consiste precisamente en estar dispuesto a hacerlo todo, aun a sabiendas que esto equivale a nada”.<sup>31</sup>

Desde esta óptica no hay una nación ya establecida por difundir o a la cual los pueblos deban adherirse; hay una historia real y concreta que le es circundante al individuo, a la cual éste puede enraizarse/pertenecer para seguir reconstruyendo sitios habitables para él y los otros. Esto es necesario, sobre todo, si se desea que haya individuo ético, cuya libertad se funde en lo decisivo de su historia apropiada. “Que no haya conclusión ni decisión última, es una expresión indirecta de la verdad como interioridad, y de este modo representa, quizá, una polémica en contra de la verdad como conocimiento”.<sup>32</sup>

Al hacer un intento de llevar esta reflexión a la situación de nuestro país se puede comentar que la historia enseñada entre 1920 y 1924 en México es, principalmente, la escrita por Justo Sierra en sus obras de *Catecismo de historia patria* y *Elementos de historia patria*, publicadas en 1894.<sup>33</sup> Durante la gestión de Vasconcelos como secretario de Educación estos textos fueron utilizados en la difusión de la historia “[...] hasta más o menos, 1925, en lo fundamental, hubo una continuación de la visión conciliadora oficial de la historia de México y la publicación masiva del texto de Sierra en 1922 lo prueba”.<sup>34</sup>

La visión de la historia mexicana en torno al mestizaje venía ya prefigurada desde hacía tiempo, como lo exemplifica José María Luis Mora<sup>35</sup> en

31. *Ibidem*, p. 233.

32. *Ibidem*, p. 254.

33. Josefina Zoraída Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970, p. 125. En estos textos de Sierra aparecen pequeñas biografías de personajes como los siguientes: Quetzalcóatl, Moctezuma II, Cristóbal Colón, Cristóbal de las Casas, Luis de Velasco, Miguel Hidalgo, Antonio López de Santa Anna, Ignacio Comonfort y Benito Juárez. Se ausentan Hernán Cortés y Cuauhtémoc.

34. *Ibidem*, p. 182.

35. José María Luis Mora (1794-1850) fue un sacerdote e historiador del siglo XIX reconocido en México por ser exponente del liberalismo y pugnar por la separación entre Iglesia y Estado.

1849, quien “recomendó encarecidamente la fusión de todas las razas y colores’ como medio de atajar futuras rebeliones indias, como las que sucedían en aquellos años”.<sup>36</sup> O el énfasis de Sierra en la historia de la mezcla racial: “El tema de las historias de Justo Sierra era la mezcla racial [...]. Afirmó que los mexicanos eran vástagos de dos razas, nacidos de la conquista, frutos de España y de la tierra de los aborígenes [...]. ‘Este hecho domina toda nuestra historia: a él debemos nuestra alma’”.<sup>37</sup>

Aunque haya continuidad en la versión que se enseña de la historia hasta 1925, Vasconcelos, movido también por un deseo de regeneración nacional, invita a los maestros a revisar la versión de la historia para poder comunicar una versión más “original” de lo mexicano, como lo subraya Claude Fell en un discurso de aquél dirigido a ellos en 1924: “El maestro tiene que ponerse a revisar todos los valores sociales, tiene que retroceder a los comienzos, tiene que desagarrar la historia para rehacerla, como va a rehacer la sociedad”.<sup>38</sup> Sin embargo, el discurso contrasta con la objetividad textual y definitoria de la historia que se le provee al maestro para que enseñe la historia de México en las aulas. El pensador especulativo ya ha escrito la historia impartida en las escuelas.

Además de los textos de historia nacional —que son parte del conocimiento objetivo y se difunden en las comunidades donde se enseña— en la formación de los maestros se insistió en métodos para la generación de conocimiento que imperaban en las escuelas normales. Éstos se encontraban influidos por el paradigma positivista, ante el cual la generación de Vasconcelos se propuso oponer resistencia. En efecto, el positivismo imperante en los ambientes académicos que emergían

36. Charles Adams Hale, “Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870–1930” en Leslie Bethell (Coord.), *Historia de América Latina/América Latina: cultura y sociedad, 1830–1930*, Cambridge University Press, Barcelona, 1986, pp. 1–64, p. 13.

37. *Ibidem*, p. 32.

38. Claude Fell, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920–1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1989, p. 128.

en la capital tomaba consistencia tiempo atrás en los ambientes intelectuales mexicanos. Ejemplo de esto fue que en 1867 se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuyo primer director fue Gabino Barreda,<sup>39</sup> uno de los principales educadores de la élite intelectual y gubernamental de México. Desde ahí se implantó el método positivista, el cual enfatizaba, a grandes rasgos, tres aspectos: “conocimiento enciclopédico, sesgo favorable a lo científico<sup>40</sup> y práctico y adhesión al secularismo y control estatal”.<sup>41</sup>

El pensamiento positivista y sus métodos de conocimiento tuvieron peso en la orientación y reorganización de los centros de formación de maestros, tal como lo muestran algunos de los acuerdos tomados en el Segundo Congreso de Maestros, organizado por las autoridades educativas nacionales en 1920, en el que participaron cientos de docentes de todo México. Entre los múltiples dictámenes aprobados se ponía de relieve que “las Escuelas Normales deben reorganizarse a base de ciencia experimental”<sup>42</sup> y que “todo programa educativo de la Escuela Normal deberá tener a la biología como base, la metodología como medio y la sociología como fin”.<sup>43</sup> También consignaban que “la disciplina y organización de las escuelas normales deberá fundarse sobre el principio básico de la libertad”.<sup>44</sup> El medio para llegar a esa sociología era el procedimiento que partía de la biología; sin embargo, es pertinente resaltar que el método de ese conocimiento científico experimental estaba orientado a obtener un conocimiento objetivo propio de lo que se entendía en ese momento por “ciencia”, la cual se fue instalando como el saber válido para ser reproducido e incorporado

39. Para profundizar en esta época de la historia mexicana ver Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, El Colegio de México, México, 1943.

40. El conocimiento científico de la sociedad pone énfasis en el conocimiento de los “hechos” sociales para, de este modo, descubrir ciertas leyes que rigen o están detrás del comportamiento social observable y cuantificable.

41. Charles Adams Hale, “Ideas políticas y sociales...”, p. 16.

42. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México...*, p. 286.

43. *Idem*.

44. *Ibidem*, p. 287.

entre los maestros. Por lo tanto, el maestro, durante su formación, se encontraba en camino a convertirse en pensador especulativo.

El maestro como narrador de la mexicanidad es la voz directa del Estado mexicano; como afirma Fell, es “la correa de transmisión” entre el Estado y el pueblo.<sup>45</sup> Esta voz oficial estatal concibe al maestro en cuanto sujeto al que se le ha narrado la historia como una serie de eventos claros y precisos que lo preceden; hechos recopilados por el historiador y escritos por su sagaz mirada abarcadora. Luego entonces, el maestro narrador, y también observador, ha asimilado una narración confeccionada por los especialistas del saber histórico que relatan lo que verdaderamente sucedió y dan un sentido a la dirección que ha de tomar el pueblo mexicano. El maestro narrador–observador coloca entre paréntesis su propia existencia personal (su historia personal, procedencia, circunstancia) y se adscribe voluntariamente a lo que demanda su labor de enseñanza. En el camino de esa libre elección a subordinarse a la unidad administrativa organizacional (el Estado), le es dictado como un mandato el sentido del devenir de un pueblo (que en realidad no es uno, sino múltiple). En consecuencia, sus pupilos, principiantes lectores infantes o adultos, replican la figura del observador que el maestro adquirió. Los estudiantes reciben dictados de todo el conocimiento objetivo de la historia que circula en los textos. La historia mexicana les sirve como relato de comprensión de sus circunstancias y las de su mundo. Asimismo, su propia existencia práctica-inmediata se dota de conocimientos tangibles y útiles que les ayudan a ampliar sus posibilidades de elección. Sin embargo, hay un inconveniente, no hay alternativa, el alumno y el maestro por mandato tienen que ser mexicanos con todas sus implicaciones. De este modo, por ejemplo, el pueblo otomí, el pueblo maya o la región veracruzana a la que arribaron los maestros ambulantes quedaron subsumidos en la historia nacional como parte del ser mexicano que, sin saberlo o

45. Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*..., p. 118.

desearlo, ya los constituye en su raíz. Estas localidades indígenas o mestizas ya fueron incorporadas a la narración de un solo Estado, y sus pobladores tomaron conciencia de su adscripción o pertenencia en diálogo con los maestros que llegaron a ellas.

### **Pensadores especulativos y reduplicación**

A pesar de que Vasconcelos apuntaba que las escuelas normales tenían que ayudar a los maestros a vigorizar las artes y los oficios, y, de este modo, contribuir a que cada cual descubriera su propia vocación, lo que se generó, por el contrario, fue una agudización de los estragos del conocimiento objetivo, así como narradores-observadores que reflexionaban sobre el pensamiento especulativo (o conocimiento enciclopédico). Ciertamente, el maestro narraba lo general de la historia nacional y universal, así como las conductas aceptadas y aprendidas en su clase de civismo (lo convenido en el contrato social mexicano, a saber, la Constitución de 1917 con leyes concretas), y generaba prácticas enmarcadas en la psicología experimental, tan en boga en aquella época. Incluso, por aquellos mismos años, se les asigna el nombre de *vocacionales* a las escuelas secundarias y preparatorias.<sup>46</sup> Fueron sitios en los que cada estudiante escudriñaba entre los muchos saberes científicos disponibles para encontrar su propia vocación y cuya orientación apuntaba a la funcionalidad. Es decir, el acto de encontrar una vocación impulsa al individuo a colocarse en una función dentro de la sociedad a la que pertenece. Así, la vocación del maestro o de sus alumnos no guarda relación con el acto de escuchar su interioridad afectada por su historia, cuya manifestación puede reconocerse en los saberes locales de la comunidad (normalmente, de tradición oral), sino con un ejercicio de análisis y cálculo de posibilidades dentro del marco general que les ha sido narrado en la escuela.

46. “Escuelas vocacionales” es el nombre que actualmente conservan los bachilleratos del IPN, fundado en 1936 durante la presidencia de Lázaro Cárdenas.

El conocimiento objetivo en los albores del siglo XX fue la nueva cartografía; la apreciación estética fue el impulso para mirar la brújula, y las costumbres fueron la ley exterior del deber que necesitaba interiorizarse. La patria como Estado, con este esfuerzo por escolarizar a sus ciudadanos, puso a disposición en las aulas de las escuelas contenidos objetivos a través de la historia, la psicología o el civismo, que llevaron a los alumnos a poseer torrentes de nueva información acerca de cómo funciona la sociedad, es decir, cómo está compuesto el mundo y sus modos de habitarlo. No obstante, tanto conocimiento disponible y divulgable en textos genera un olvido particularmente importante. En palabras de Kierkegaard, “¡Ay! Mientras que el honorable y especulativo *Herr Profesor* [refiriéndose a Hegel y los hegelianos] hálase ocupado explicando la existencia entera, ha olvidado de puro descuido aquello que él mismo es, a saber, un humano [...].”<sup>47</sup> El pensador especulativo pretende que cada una de las ciencias conozca un aspecto o fragmento de la totalidad existente y, así, conjuntándose cada uno de estos fragmentos, se podrá saber de la existencia entera, a modo de una enciclopedia. Sin embargo, a final de cuentas, no queda lugar para una ciencia de la existencia; lo único que queda es la pretensión por el saber sobre el todo, olvidando la propia existencia o historia particular.

Ese proyecto de enseñanza-aprendizaje que yace en el trasfondo de la alfabetización se concibe y se realiza al modo de la Ilustración europea, la cual postula una manera de conocer y transmitir el saber de lo humano y su mundo. Luego es instrumentado, paulatinamente, en la circunstancia mexicana y adquiere las características objetivables descritas. El pensador especulativo —entrarían en esta categoría Vasconcelos, Sierra, Barreda y otros integrantes del Ateneo de la

47. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo....*, p. 145. Las cursivas se encuentran en el original.

Juventud,<sup>48</sup> así como grupos universitarios similares con participación en la política educativa de los años veinte del siglo pasado—, desde los centros de conocimiento, va dando la guía a los maestros, la cual apunta a una verdad objetiva, la del Estado mexicano. Tal guía da una explicación del pasado que pretende ligarse con la existencia y el destino de los maestros provenientes de múltiples historias. En los inicios del siglo XX la mexicanidad se encontraba en pugna entre académicos historiadores, quienes, desde las instituciones culturales, generaban o recuperaban relatos de corrientes narrativas americano-europeizantes o hispanizantes, que permeaban las obras de artistas y políticos educativos del momento.<sup>49</sup> De este modo, la búsqueda de la verdad se torna una dialéctica político-narrativa en la que se establece la identidad nacional divulgable. Kierkegaard agrega una nota:

[Al] genio inspirado a quien le gustaría hacer feliz a la humanidad entera, guiándola hacia la verdad, podría resultarle difícil aprender a contenerse de este modo y a asirse de la *N. B.* [*nota bene*, la advertencia] de la reduplicación, pues la verdad no es como una circular en la que se reúnen firmas, sino que radica en el *valore intrínseco* de la interioridad.<sup>50</sup>

La verdad no puede circular en el documento que envían el especialista y el experto para que el mexicano se duplique, se repita y se extienda ilimitadamente en una producción en serie, sino que demanda el tránsito de cada individuo por su interioridad, en la cual se resguarda su propia afectación ante los acontecimientos y las relaciones grupales concretas que le van suscitando dosis de develación, desde la cual elige la dirección de su quehacer. Vasconcelos tenía claro que lo primordial en ese momento era la unidad de los mexicanos y creía que difundiendo esta idea podía dar un impulso a la grandeza de una nación como la

48. Grupo de intelectuales que influirán en la política cultural y educativa en los años veinte y treinta. Destacan: Antonio Caso, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán, Pedro Henríquez Ureña, entre otros.

49. Mario Alejandro Montemayor González, “Raíces del sistema educativo mexicano...”.

50. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo...*, p. 267. Las cursivas y el texto entre corchetes se encuentran en el original.

mexicana. Tal vez la idea o existencia del Estado es demasiado grande o pretenciosa para la particularidad de la persona o de las comunidades diseminadas en el territorio.

### **La pasión del maestro como agente originario de la comunidad**

En este recorrido que realizamos en torno a la circunstancia moderna de México a inicios del siglo XX, como hemos visto, al maestro se le presenta la posibilidad de una especie de “descenso” de la historia nacional hacia la historia local-personal de las personas y los sitios en que han ocurrido y ocurren sus actos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de los maestros ambulantes.

Jorge Manzano asegura que Kierkegaard coloca el deber de un individuo como una emanación que brota del interior, no del exterior: “El deber más elevado del hombre es devenir sujeto”<sup>51</sup> (y no mero espectador). En esta dirección el maestro y sus estudiantes se encuentran en ese dinamismo de búsqueda de verdad. No obstante, el tránsito de éste, en su camino de convertirse en tal, ha implicado ciertas renuncias a las cuales tiene que reajustarse durante su práctica concreta de educador. Ha pasado por un proceso de “normalización” en las escuelas normales (en ocasiones cercano a la despersonalización) que lo pudo haber vaciado de su propia configuración histórico-personal, para entrar en otra configuración más grande. Ha ido perdiendo la consistencia de su localidad para incorporarse al circuito generalizable de lo nacional y lo propio de los saberes generales, el conocimiento validado y aprobado: lo objetivo del saber de las cosas.

Si el maestro desea ser pensador subjetivo, deberá entrar al sendero incierto y propio de la desnormalización. De esta manera, se le abre la posibilidad de regresar al asombro que lo ha afectado, su querer inicial

51. Jorge Manzano, *Apuntes de la historia de la filosofía: Søren Kierkegaard*, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, 2012, p. 190.

que yace en su interioridad, su carácter más subjetivo de la vocación de enseñanza. La exterioridad de la normalización lo ha llevado por el sendero de los conocimientos objetivos; sin embargo, apropiarse de su verdad subjetiva podrá desestabilizar el orden que lo condujo a la normalización. Ésta es una posibilidad que lo habilita para encontrar en su vocación de maestro la pasión emergida de su interioridad misteriosa e indomable. Es un ejercicio de detenimiento en los rostros, las presencias y las propias colisiones que lo sitúan en el camino de ser ayudante en el tránsito de otros en su devenir sujetos existentes; o, por el contrario, también es posible que se le devele que esa actividad de enseñanza no es propiamente suya, sino que, por alguna razón, se vio orillado a elegir ejercer esa actividad.

El movimiento de bajar a la historia concreta de sus circunstancias presentes y pasadas aproxima al maestro a la historia concreta de sus estudiantes, quienes, más que desempeñar meros roles escolares, llegan a la escuela con una historia plagada de condiciones particulares. En la medida que aquél conduce a éstos en la aproximación a su propia historia (el movimiento de captar su historización en el mundo), él mismo es también conducido a la otredad que se le presenta en su práctica cotidiana. Aquí no hay datos objetivos que memorizar, sino otros humanos con situaciones concretas, contingentes e inciertas que impactan y (con)mueven la existencia del maestro; éste es un mero testigo de la vida de los otros. Atestigua la historia del estudiante, quien le ofrece pistas para asumir su existencia concreta. En ese sentido, hay un giro de un maestro observador y narrador a uno existente y testigo. Así pues, cuando los estudiantes abren-comparten su propia historia en la relación cotidiana, en el ejercicio didáctico, el maestro que atestigua se va afectando de una realidad a la que se aproxima con sigilo y sin recetas prefabricadas. Luego entonces, necesita “desprofesionalizarse”, dejar de ser el especialista y técnico de la educación, para volverse el otro humano que vislumbra la realidad humana y concreta, en proceso

de ser descubierta, interpretada y que lo lleva a cuidar a los sujetos frente a sí.

El involucramiento afectivo en la relación maestro-estudiante comienza a darse en el consejo, la guía, la advertencia y la escucha cotidiana, todo lo cual puede llevar a que emerja en la relación entre ellos un vínculo afectivo cercano a la amistad. Este movimiento espontáneo permite que su propia relación humanizada trascienda la institucionalidad, que impone sus límites y restricciones. Aunque, es necesario precisarlo, el maestro no es el mero amigo del estudiante, sino que esa relación es un tipo de afección que liga a dos o más personas por su implicación de tipo conducción-seguimiento acerca de cómo aprender a vivir, cómo devenir existente. Y si bien aquél sabe que no puede sortear el riesgo y la incertidumbre que padecerán sus estudiantes en su vida, se aventura a estar implicado con la otra existencia. Ahora bien, cabe cuestionarse hasta qué punto le es lícito a un maestro o maestra en la labor pedagógica dejarse afectar por la vida de sus alumnos o, más bien, por el cariño/simpatía que surge de la familiaridad de la compañía constante (un mero aditivo con miras a un mejor logro del aprendizaje que el programa escolar ha establecido). Tal vez no sea el momento para responder esta pregunta, pero sí queremos remarcar que el hecho de atestiguar el tránsito de la vida de cada estudiante en la búsqueda de su propia existencia enriquece el propio devenir sujeto que el maestro, simultáneamente, está experimentando. Es entonces cuando este último, más allá de ser un pensador objetivo o un funcionario del Estado, puede situarse y adentrarse en una pasión que destrabe la imposición de exterioridad y lo sitúe en su deber de coadyuvar en la búsqueda existencial de los otros. Es decir, el encontrarse con el otro es un momento-instante de aparición de la pasión de su vocación como maestro, que no puede ser objetivable en ninguna escuela-corriente de pensamiento o convención académica, sino que es un camino de interioridad que hace de él un pensador subjetivo con el potencial de desestabilizar el orden o la instalación de mundo con que se ha topado

para apropiarse de su existencia y, en última instancia, ayudar a sus estudiantes a devenir individuos éticos implicados y arraigados a su contexto inmediato. Así, este maestro desafía lo establecido y crea caminos nuevos y originales frente a los conocidos y fijados por las naciones. Entonces el maestro-pensador subjetivo, afectado por la realidad durante el ejercicio de su labor, por la vida de sus estudiantes-comunidades, en quienes ha estado encontrando su propia verdad, es capaz de desestabilizar un orden preestablecido que objetiva el camino de la educación (normalizada) y define la orientación de las naciones en direcciones ya previstas, esto es, en identidades nacionales replicables.

El maestro-pensador subjetivo se detiene en su pasión que desconcierta lo normal de la enseñanza y, desde ahí, actúa para que otros puedan desarticular un proyecto general de nación. En otras palabras, ayuda a que personas concretas reformulen el camino propio de su hacerse con respecto de la comunidad que habitan. Así, el maestro —en palabras de Nietzsche, situado desde su voluntad de poder-posibilitar— se torna un agente activo de la búsqueda existencial propia y de otros, y, en última instancia, agente político en las comunidades. Fija la mirada y el trabajo en aquello que nos está pasando y que nos conduce a hacernos humanos de un modo original-propio.

## Colofón

A pesar de los años turbulentos de la Revolución mexicana, entre 1910 y 1923 hubo un aumento significativo en la instalación de escuelas y, obviamente, en la incorporación de nuevos docentes. “En México había, en 1910, 9,752 escuelas primarias, donde enseñaban 16,370 maestros y maestras y a las que asistían 695,449 alumnos; en diciembre de 1923 el país contaba con 12,814 escuelas, 24,109 profesores y 986,946 alumnos. O sea que hubo un aumento de 3,062 escuelas primarias”<sup>52</sup> Vemos que

<sup>52</sup> Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920–1925)*..., p. 109.

en la labor de inicio de un ministerio centralizado de educación, como es el caso de la SEP, fue clave la participación de José Vasconcelos, quien impulsó diferentes programas y campañas alfabetizadoras para elevar la escolarización mexicana en pocos años. No obstante, más allá de la mirada cuantitativa del fenómeno, hemos abordado la influencia positivista y utilitarista que permeaba la atmósfera de los académicos, políticos y científicos educativos de la época. Este modo de constitución, organización y difusión de los nuevos saberes acerca de lo humano y las sociedades (que venía en ascenso desde la participación de Barreda en la ENP, los libros de historia de Sierra y, finalmente, la creación del sistema nacional de educación de Vasconcelos) tuvo un impacto en el tipo de formación que el Estado consideró pertinente para el maestro mexicano.

De acuerdo con Kierkegaard, la fuerza pedagógica del Estado y la identidad nacional como conocimiento objetivo debilita la conformación de la personalidad del individuo y su pertenencia e implicación en la historia concreta de la comunidad. Por eso él insiste en la subjetividad, ya que la existencia concreta se ve plagada de saberes que no le son propios ni cercanos. Además, la comunidad, como sitio inmediato y fáctico donde ocurre la vida del individuo, se vuelve borrosa ante la patria y su imperiosa necesidad de unidad territorial. En este sentido, la identidad nacional legitima la autoridad de las instituciones del Estado sobre su territorio, pero debilita el devenir existente de individuos y comunidades.

El maestro tiene una vital responsabilidad frente a la vida personal de sus estudiantes, pero también sobre la vida de comunidades en las que adquiere forma su ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Su labor radica no solamente en transmitir conocimientos a individuos para funcionar como sociedad, sino en ayudar (a partir de encontrar su propia pasión en la historia colectiva en que habita) a sus estudiantes a volverse seres existentes en lugares concretos que demandan constante recreación y,

de este modo, reajustar la sociedad misma. Por ello se vuelve central detenerse en la reflexión acerca de la identidad misma del maestro como pensador subjetivo, como agente y testigo del acontecer y devenir humano.

## Conclusiones

*Individualidad desapropiada.* En esta época el estilo de acompañamiento y la orientación que ofrece el Estado al individuo eran de corte mecanicista. La educación de las personas era vista como una pieza que se suma a la gran maquinaria social y, por lo tanto, se privilegiaba la funcionalidad del Estado y su proyecto genérico de nación... en menoscabo de la existencia concreta y particular del individuo y sus circunstancias. Lo importante en este enfoque nacionalista es la adhesión afectiva y valorativa del individuo a México. De este modo, aquél reconoce su pertenencia a ese órgano, y la ley del Estado puede hacerse valer; eso es lo que constituye a la nación, la legítima exigencia del gobierno para que el ciudadano se adhiera al cumplimiento de la ley exigida a través de sus instituciones. Así, la conducta del mexicano debe ser moldeada desde la exterioridad de la ley, pues ésta es un marco regulativo que rige su vida y la de los otros. Aunado a ello, la fuerza sobre la conducta del individuo que ejerce cualquier aspecto religioso queda fuera del proyecto de nación. La moralidad y cualquier componente de religiosidad no forman parte en la escolarización y educación del individuo.

La historia nacional es la piedra que sitúa al sujeto dentro de un pueblo con un pasado. Una vez integrado a ella se le pide continuar la construcción del futuro. Como se ha descrito, existe todo un andamiaje institucional que facilita el programa narrativo dictado a los maestros acerca de lo que es y debe ser el mexicano, aunque este último sea un disfraz general en el que cabe cualquier persona nacida dentro de este territorio. La singularidad de la historia personal y de la colectividad

circundante (comunidad) quedan excluidas del ejercicio pedagógico. La enseñanza de conocimientos objetivos que privilegia la memorización y adquisición de saberes certeros y comprobables deja de lado el propio acontecer de la vida concreta de los asistentes a las aulas. La comunidad en que residen los estudiantes y las circunstancias concretas que la afectan y la animan son irrelevantes para el programa educativo planeado y previsto desde la SEP. No hay una pedagogía para la vida del sujeto que arriba a la escuela, sino una pedagogía para su incorporación a la nación. En cierta medida, su propia vida está desvinculada de la escuela. Luego entonces, en el estudiante, ante los cientos de conocimientos que le son depositados por el maestro alfabetizador, queda enmudecida la interioridad de la que puede emanar un modo propio de captar lo que le rodea, y, desde ahí, elegir frente a las opciones de su vida y su situación. Por lo tanto, no hay tiempo para lo que le suscita su existencia: sentimientos, promesas, ilusiones, inquietudes, deseos, devenir comunitario, historias locales, mitos o relatos y reflexiones espontáneas. Todo ello es relegado a otros espacios fuera de la escuela a la que asiste.

La escuela no ofrece al individuo mexicano medios para apropiarse de los saberes pertinentes de acuerdo con su contexto; por consecuencia, se le dificulta a éste la apropiación de su existencia. Así se ve menguada la experiencia de constituirse a sí mismo en relación con el sitio en que está germinando su existencia. Lo que queremos decir es que la constitución interior del sujeto, así como el reconocimiento afectivo de la comunidad inmediata en la que ocurre su vida, quedan en entredicho en el proyecto pedagógico promovido desde la SEP.

*Constitución del individuo ético y desarraigo a la tierra.* La identidad personal del individuo acontece en relación con otras personas y circunstancias concretas que suceden en el espacio donde tiene lugar su vida. Si la educación escolarizada no parte del contexto en que se realiza el ejercicio pedagógico el sitio mismo se vuelve algo no tema-

tizado en las aulas. La historia de la comunidad, sus problemáticas y dilemas, al igual que las festividades y la narración colectiva viva y dinámica que va ocurriendo, devienen elementos que no pertenecen a la actividad del maestro. De ahí que, ante la dificultad del individuo para constituirse a sí mismo en relación con el lugar o sitio en que reside se puede entender el abandono del hogar original en búsqueda de un lugar donde hacerse a sí mismo.

El énfasis escolar en la vinculación a la patria generó un no-lugar en muchas comunidades en las que la escolarización se afincó e inhibió el desarrollo ético de un individuo capaz de comprometerse e implicarse políticamente con y por su comunidad, a partir de sus vivencias de ser afectado por su entorno. Esa inhibición del individuo ético incluyó la falta de creatividad para dinamizar posibilidades económicas y generar consensos políticos y pactos sociales vivos que permitieran el desarrollo del México rural. Este éxodo es un fenómeno altamente complejo que puede explicarse también desde las variables macroeconómicas del entorno internacional y la globalización de las últimas décadas; pero desde la escolarización centrada en la identidad nacional se entiende un olvido del sí mismo que detonó una salida del campo mexicano.

Pensemos en la situación actual de esta nación al cabo de cien años del proyecto vasconcelista. Desde aquella época se ha pasado de un país rural a uno mayoritariamente urbano. En el México rural se vivió una primera oleada de migración a las ciudades dentro del territorio, una segunda oleada de migración del campo a Estados Unidos y una tercera oleada, ya con las localidades rurales muy mermadas, en la que el narcotráfico confiscó y tomó control de buena parte del territorio nacional. En cien años ha devenido un proceso de desterritorialización nacional.

La escolarización en la época vasconcelista y su proyecto de nación no pretendieron adentrarse en lo local del lugar al que arribó el maestro. La afectación de la historia personal en el individuo es el lugar en que comienza la búsqueda por implicarse en el tejido de la misma comunidad; es el interior donde puede germinar su pertenencia o su arraigo a un sitio y convertirse en interés por el ejercicio político. Así, se vuelve un círculo de recreación continua entre el individuo y la comunidad, que están interpenetrados. El texto parte del contexto y éste vuelve al texto, y viceversa. Sin embargo, en este caso, a los textos descontextualizados que arribaron con la llegada de los maestros a las comunidades rurales no se les buscó el cauce para que fueran recontextualizados en los sitios que intentaron albergarlos. La narración de la mexicanidad no promocionó la vinculación individuo–comunidad y, por lo tanto, provocó un modo de desapropiación del territorio y sus circunstancias por parte del individuo.

El campesinado mexicano fue englobado por el proyecto nacional, pero no ha podido reconstruir su entorno para arraigarse a la tierra, lo cual fue una de las búsquedas primordiales de la Revolución mexicana: la lucha bélica legitimada por un deseo de reapropiación de la tierra perdida. Paradójicamente, al cabo de un siglo la tierra y el trabajo sobre ella han sufrido una transvaloración radical que pone en peligro el cuidado del territorio por parte de sus pobladores. Los individuos han estado desapropiándose de los territorios; muchos de ellos han migrado y dejaron de ocupar el espacio, ahora administrado bajo el plan de la nación.

Este análisis habrá de ser matizado en cada una de las regiones del país, pues hay sitios en los que, en mayor o menor medida, se ha mostrado resistencia a este camino de mexicanización y se mantienen, hasta nuestros días, fuertes vínculos de pertenencia comunitaria que permiten a individuos permanecer ligados a su territorio. Algunas comunidades indígenas en varios estados del país son un ejemplo

claro de ello, aunque también luchan para mitigar las condiciones paupérrimas de vida en las que han quedado dentro del orden social de la nación. El zapatismo como movimiento de resistencia al plan estatal, por consignar un ejemplo, ha decidido desde hace varios años cortar cualquier vínculo con la escolarización del Estado y buscar un modo propio de articular y transmitir el relato de su pertenencia colectiva al territorio. ☒

## Fuentes documentales

- Arnaut, Alberto, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX” en Latapí, Pablo (Coord.), *Un siglo de educación en México. Vol. II*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, pp. 195–229.
- Fell, Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920–1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1989.
- Guerrero, Luis, *¿Qué significa existir? Ensayos sobre la filosofía de Søren Kierkegaard*, IF Press, Roma, 2017.
- Hale, Charles Adams, “Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870–1930” en Bethell, Leslie (Coord.), *Historia de América Latina/América Latina: cultura y sociedad, 1830–1930*, Cambridge University Press, Barcelona, 1986, pp. 1–64.
- Kierkegaard, Søren, *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas filosóficas*, Universidad Iberoamericana, México, 2009.
- *Temor y temblor*, Tecnos, Madrid, 2014.
- Lira García, Alba Alejandra, “La alfabetización en México: Campañas y Cartillas, 1921–1944” en *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, vol. I, Nº 2, diciembre de 2014, pp. 126–148.
- Lispector, Clarice, *La hora de la estrella*, Siruela, Madrid, 2001.
- Manzano, Jorge, *Apuntes de la historia de la filosofía: Søren Kierkegaard*, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, 2012.

- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, México, 1986.
- Montemayor González, Mario Alejandro, “Raíces del sistema educativo mexicano: identidad nacional, memoria y alfabetización” en *Xipe totek*, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, año 30, vol. II, N° 116, enero/junio de 2022, pp. 141-164.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario, *Historia del pensamiento filosófico y científico III: del romanticismo hasta hoy*, Herder, Barcelona, 1988.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 1970.
- Zea, Leopoldo, *El positivismo en México*, El Colegio de México, México, 1943.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.