

Pedagogías en movimiento

Viajes en tres tiempos

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA*

El presente texto aborda, desde la perspectiva histórica y con base en el estudio de correspondencia, revistas y obra escrita, el estudio de tres casos para explicar la circulación y relectura a la que se ven sometidas las teorías y prácticas pedagógicas generadas en contextos europeos por protagonistas muy diversos y distantes de los educadores mexicanos que las pondrán en marcha en nuestro país. Como referente teórico se asume el *viaje*, como metáfora, por su gran valor explicativo; asimismo, los tres casos que se presentan articulan su desarrollo expositivo a partir de las nociones de *circulación* y *apropiación*. El propósito del artículo es enriquecer el horizonte de inteligibilidad del campo de estudios educativos recurriendo al abanico de las emergentes que se inscriben en la nueva historia de la educación.

This article deals with the study of three cases, seen from a historical perspective and based on the study of correspondence, reviews and written work, in order to explain the circulation and new readings experienced by the pedagogical theories and practices that arouse in Europe in the minds of the major figures of pedagogy who were very different of the Mexican educators who put them into practice in Mexico. As a theoretical starting point the author chose the journey as a metaphor because of its great explanatory value; the three cases that are presented here articulate their development based on the notions of circulation and acquisition. The purpose of this article is to enrich the horizon of intelligibility of the educational studies domain resorting to the wide range of the new perspectives that are arising in the new history of education.

Palabras clave

Viaje
Apropiación
Circulación
Historia cultural de lo social
Educación

Keywords

Travel
Acquisitions
Circulation
Cultural history of society
Education

Recepción: 2 de junio de 2009 | Aceptación: 5 de enero de 2010

* Investigadora de carrera en el IISUE-UNAM y profesora en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Línea de investigación: Genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura. Actualmente desarrolla las siguientes investigaciones: Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca.), PAPIIT 402309; Manualística escolar de los siglos XIX y XX. La constitución de la geografía como disciplina escolar; La nueva historia de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría): *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés; (2009): edición académica de *Juan Amós Comenio, El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, México, Biblioteca Nueva; edición académica de los volúmenes 2, 3, 4 y 5 de la revista *Memoria, conocimiento y utopía*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; (edición en curso, en coautoría): *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. CE: lora@unam.mx

...la historia no termina nunca y el pasado no es menos misterioso que el porvenir.

JOSÉ EMILIO PACHECO

Es frecuente referirse al *viaje* centrando el foco de atención en el encuentro con el Otro, donde el extrañamiento con respecto a personas y lugares media las relaciones que se establecen (Pratt, 1992); en ello se da por supuesto que el punto de partida del viaje es el medio próximo, lo que resulta cercano y familiar, para explorar diversas expresiones de mundos que, de entrada, son distantes, lejanos, diversos (paradigmática en este sentido es la *Odisea*). Sin embargo, las posibilidades de análisis se han abierto y diversificado: no sólo existen los viajes hacia el exterior, también tenemos los propios del mundo interior; el viaje atraviesa los múltiples sentidos del descubrimiento y la exploración, haciendo del tema del desplazamiento un territorio de indagación, fértil por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas, diversas disciplinas.

Es en este sentido en el cual recorro al viaje en este artículo: como una metáfora (Kaplan, 1996) que me permite explicar algunas facetas de los complejos procesos de circulación y apropiación de las teorías y prácticas pedagógicas, donde median interpretaciones y soluciones que atraviesan —y articulan— el plano de lo local, lo regional y lo universal-cosmopolita.

Las teorías, las experiencias pedagógicas, las obras, no viajan, por así decir, solas. Transitan por el mundo recreándose y fertilizando diversos ámbitos de la vida, de la sociedad, a través de las personas y de los grupos que se encuentran y comparten proyectos, compromisos y lealtades; de los libros, revistas y prensa en general; de otros tantos agentes colectivos e individuales (Charle, Schriewer y Wagner, 2006: 9 y ss.). Atraviesan mares y continentes abriéndose paso por caminos inéditos, insólitos, que nos hablan de las tramas

de relaciones personales cuyos hilos sutiles no son perceptibles a simple vista.

Mi propósito en este texto es aproximarme a *tres viajes* de la pedagogía mexicana, incursionando, con las herramientas que ofrece la historia cultural de lo social (Chartier, 1992), en algunos de los caminos por los que han transitado las ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX, las cuales, si bien proceden de contextos e interlocutores muy lejanos en apariencia, llegaron a nuestro país y fueron recuperadas a partir de las circunstancias y necesidades concretas de la sociedad mexicana de esos tiempos. No es mi intención exponer la formulación de pedagogías desde una perspectiva lineal —obsoleta por lo demás—, ni tampoco incurrir en un debate epistemológico acerca de su cientificidad y menos aún proponer un recorrido exhaustivo en el arco de tiempo que abarque los siglos en cuestión, sino ilustrar, a partir de tres casos particularmente significativos e independientes entre sí, los desplazamientos de las teorías pedagógicas, su tránsito del continente europeo a algunas regiones de nuestro país, indicio de lo que sucede en otras regiones latinoamericanas. Por lo demás, en estos tránsitos resulta sorprendente la apropiación de prácticas y teorías hecha por los agentes específicos, desde ideologías y contextos muy diversos a los de su emergencia, como se puede constatar en la estrecha relación de José María Luis Mora, uno de los exponentes más lúcidos del liberalismo mexicano, con la Sociedad Bíblica Británica, o bien en la influencia que el 'alfabeto viviente' de Comenio, teólogo húngaro del siglo XVII, tuvo sobre Torres Quintero en la creación del método onomatopéyico. Asimismo, *Carta a una profesora*, escrita por un cura florentino a finales de la década de los sesenta, ha sido retomada por los educadores laicos progresistas, en su mayoría contrarios a la ideología católica. En este contexto es por demás necesario abundar en la comprensión de las circunstancias históricas del momento y del lugar, así como las de los propios sujetos

involucrados en los procesos, quienes son, a fin de cuentas, 'portadores' de pedagogías.

Todo ello resulta muy sugerente para abundar en los estudios críticos en educación mediante el reconocimiento de los entramados que, si bien no son perceptibles a simple vista, subsisten en nuestros modos de hacer y pensar la Pedagogía.

UN VIAJERO DE LA IGLESIA EVANGÉLICA EN PAÍSES CATÓLICOS

Como sabemos, una de las primeras propuestas del México independiente —y de Hispanoamérica en general—, vista como la solución frente a las necesidades que planteaba la escuela popular, fue la Escuela Lancasteriana, que se mantendría a lo largo de casi todo el siglo XIX. La iniciativa procedía de un grupo de liberales imbuidos en el constitucionalismo, que después formarían parte de lo que sería el partido escocés, de filiación masónica. La Sociedad Lancasteriana se organizó hacia 1823.

En este proyecto, sin embargo, también participaron algunos curiosos personajes: un grupo de agentes bíblicos y educadores ingleses, misioneros, de los que proliferaron a horcajadas de los siglos XVIII y XIX,¹ donde tuvo lugar una empresa individual anclada en la asociación mencionada arriba. Muchos de estos viajeros, evangelizadores ingleses que recorrieron el mundo en torno a la primera mitad del siglo XIX, eran miembros y agentes de la British and Foreign Bible Society, fundada en 1804 (BFBS) y también trabajaban para la Sociedad Lancasteriana, transformada en 1810 en la British and Foreign School Society (BFSS). De hecho, para ellos, la fundación de escuelas lancasterianas y el impulso a la lectura de la Biblia, eran dos caras de la misma moneda, en

tanto que se les han atribuido diversas funciones: hay quien dice que eran espías que hurfaban las mejores condiciones políticas y de inversión para su país de origen. En México, el agente que nos visitó difundiendo la Biblia y las escuelas lancasterianas fue James Thomson. Pero, ¿cómo es que llegó por acá?

Las atmósferas de James Thomson (Escocia, 1788 - Londres, 1854)

El viajero que traigo a colación corresponde a la América Hispana de la primera mitad del siglo XIX, cuando las jóvenes naciones vivían la efervescencia de los procesos de independencia respecto de la Corona española y experimentaban la urgencia de darle a su sociedad un nuevo rostro, el propio de la Ilustración y de la Modernidad, paradigmático de los círculos liberales que impulsaban esas reformas. El clima era, también, de fragilidad de las instituciones, de desorden social, de incertidumbre para construir otro régimen político y cultural, de contiendas entre los liberales radicales, los liberales conservadores y la Iglesia católica por la conducción de amplios sectores de la población.

Las nuevas repúblicas se sentían optimistas; confiaban en que la riqueza natural de sus países les abriría un horizonte de posibilidades —de acuerdo con la imagen que de ellas habían difundido los estudios de Alexander von Humboldt y las narraciones de otros viajeros ilustrados que empezaban a recorrer la región— en la medida en que aplicaran capitales extranjeros y mano de obra calificada para desarrollarla. De entre los países europeos, el que parecía cubrir las expectativas de ese momento era Gran Bretaña; a su vez, a los inversionistas británicos les entusiasmaba el proyecto de financiar empresas en estas regiones. En el caso de México tenían particular interés por la minería.

1 El más lejano antecedente de los primeros misioneros británicos es el de Thomas Mayhew, nacido en Inglaterra en 1620. Su familia se traslada con él, en 1631, a los Estados Unidos de América. Vive en la Colonia de la Bahía. La cercanía con la esclavitud a la que eran sometidos los indios lo decide a fundar, hacia 1642, una misión en Martha's Vineyard. Cinco generaciones de su familia en línea directa continuaron esta empresa (llegan hasta 1806), de manera verdaderamente heroica (Ortega y Medina, 1976, p. 125 y ss). Próximos a Thomson, se puede mencionar a William Morris, de Nueva York; Fredrick Crowe, inglés; Daniel P. Kidder, de EU; Robert Red Kalley, escocés; Lucas Matthews, inglés; Isaac W. Wheelwright; Allen F. Gardiner, británico; y George A. Humble, inglés (Bastían, 1994).

Con este propósito, hacia 1823 se inició un refinado trabajo diplomático y cuatro años después, en 1827, después de interminables discusiones sobre la necesaria tolerancia religiosa que debía mediar entre un país católico y otro protestante, se firmaron los “Tratados de amistad, comercio y navegación” entre México e Inglaterra. José Mariano Michelena (1772-1852) y Vicente Rocafuerte (Guayaquil, Ecuador, 1783 - Lima, 1847), fueron los políticos que realizaron la misión diplomática en Inglaterra para llevar a cabo esta empresa; preocupados por mejorar la educación de los países hispanoamericanos, entraron en contacto con la British and Foreign Bible Society (BFBS), centrada en la publicación y difusión de la Biblia y de otros textos religiosos, así como con la British and Foreign School Society (BFSS), que ofrecía una alternativa de instrucción para los pobres de las sociedades inglesas que se industrializaban (ambas constituían proyectos complementarios entre sí), instándolas a canalizar esfuerzos y recursos a favor de las jóvenes repúblicas, que aún debían recorrer un largo camino para instruir a sus ciudadanos y para adquirir una mentalidad más moderna.

Fue entonces cuando el ministro calvinista James Thomson, conecedor del español y del sistema lancasteriano, se dispuso a partir rumbo a México en febrero de 1827. Tenía entonces 30 años y sería uno de los primeros viajeros del siglo XIX que se asomaba por esas tierras, motivado por la empresa misionera y la enorme ambición inglesa de fundar otras colonias; en el curso de tres décadas de intenso trabajo James Thomson se transformaría en el librero protestante más famoso de la Hispanoamérica del siglo XIX.²

Equipaje

¿Qué “equipaje” traía James Thomson cuando vino a tierras americanas?

1. La propuesta para apoyar el desarrollo de la instrucción en Hispanoamérica, que se iba a presentar en la Conferencia de Tacubaya (1827).
2. Cartas de presentación que le había dado Rocafuerte, dirigidas a funcionarios y maestros reconocidos de México y a otros funcionarios de países hispanoamericanos.
3. Documentos que amparaban los libros que enviaba la BFBS a Veracruz.
4. Biblias en diversos idiomas editadas en Inglaterra.
5. Proyectos para establecer sociedades bíblicas y sociedades lancasterianas.
6. El manifiesto de la BFBS: *Brief View of the Society's Plans and Operations*.
7. Directrices para explorar las posibilidades de establecer colonias británicas.
8. El *Manual* de Joseph Lancaster, que es el que directamente se conocía y que contenía las herramientas fundamentales para que las escuelas elementales ayudaran a formar los ciudadanos que respondieran a las aspiraciones del régimen liberal.

Algunas de las propuestas eran las siguientes:

- Planos para los locales escolares y la distribución de los espacios: salas amplias con hileras de mesas y bancas para los escolares, de medidas reducidas, con escaso margen para los movimientos, y un escritorio en alto para el instructor general o bien una sala dispuesta de tal manera que permitiera visualizar el conjunto.
- Disposiciones para organizar el trabajo de manera eficiente y poco costosa, tales como emplear un instructor apoyado con *monitores* o *decuriones*, quienes

2 Estos procesos están documentados en las *Memorias* de Rocafuerte y los propios *Reportes Anuales* de la B&FBS (Rodríguez, 1980: 239 y ss.).

eran entrenados media hora antes del inicio de la jornada y atendían a grupos de diez alumnos cada uno; el principio de organización por *clases* que integra grupos de alumnos distribuidos por materias de estudio según su adelanto individual.

- Disposiciones disciplinarias que combinaran la actividad individual y la colectiva sin interferirse, como es el caso de los desplazamientos de los decuriones o monitores por el salón para organizarse en semicírculos, donde cada evolución de las bancas al pasillo debería superar la estrechez del mobiliario y el tiempo invertido no debía rebasar los tres minutos; el tañido de la campana señalaba los cambios de actividad para todo el conjunto; las órdenes de los monitores eran breves y concisas.
- Métodos de lectura y escritura simultánea, así como otros contenidos básicos.

Rutas

James Thomson viajó por muchos lugares distribuyendo lo que su maleta contenía, y haciéndose de otros documentos que respaldaban las experiencias vividas en cada país. Sus rutas de viaje fueron las siguientes:

1ª En Londres se embarca hacia Sudamérica: llega a Buenos Aires (octubre, 1818) → Montevideo (mayo 1821) → Santiago, capital de Chile (junio, 1821) → Lima (junio, 1822) → Quito (septiembre, 1824) → Bogotá (enero, 1825) → Londres (junio, 1825).

2ª En Londres se embarca hacia México. Llega a Veracruz (mayo, 1827) → Ciudad de México → Querétaro → Celaya → Guanajuato → San Juan de los Lagos → Aguascalientes → Zacatecas → San Luis Potosí → Regreso a la Ciudad de México. Ciudad de México (1828) → Puebla → Tlaxcala → Veracruz → Oaxaca → Orizaba → Córdoba → Chalchicomula → Ciudad de México → Veracruz → Londres (junio, 1830).

3ª En Londres se embarca hacia Las Antillas. Llega a Cuba (1836) → Jamaica → Haití → Puerto Rico → Londres (1837).

4ª En Londres se embarca hacia Canadá. Llega a Canadá (1838) → Londres (1840).

5ª En Londres se embarca hacia México. Llega a Veracruz (agosto, 1842) → Ciudad de México → Yucatán (1843) → Londres (1844).

6ª En Londres se embarca hacia España. Llega a Madrid (1847) → Lisboa → París → Marruecos → Londres (1849).

Al regreso de su sexto viaje, en 1849, después de 31 años de trabajar como agente de las Sociedades Bíblica y de Escuelas, declina el cargo. Muere en 1854, en Londres.

Bitácora

Los viajes de Thomson fueron muy diversificados y, a menudo, muy prolongados. Fueron también nutridos de una abundante correspondencia con José María Luis Mora y con otras autoridades de los países hispanoamericanos, así como de los constantes reportes que debía hacer a los miembros de la BFBS y de la BFSS, donde da cuenta de las dificultades que afrontó, de sus logros y reconocimientos, de las instancias que lo apoyaron en sus gestiones, así como de los obstáculos insuperables que lo hicieron regresar a Europa y desistir de la empresa hispanoamericana. En las líneas que siguen se irán mencionando los elementos que considero más importantes.

En primer lugar está el *establecimiento y conducción de escuelas lancasterianas* en diversos países hispanoamericanos, incluido México. En todos los países hubo una entusiasta recepción al respecto, como él mismo lo informa en relación con su estancia en Quito en 1824:

He tenido numerosas conversaciones con estas personas, y gratamente he observado el interés que tienen en la preparación de la juventud, del mismo modo que en el progreso general del conocimiento en su país nativo. Es muy

agradable estrechar la mano de estas personas, y unir a ellos nuestro corazón dondequiera que se encuentren (Thomson, 1827: 124).

Traducción de la Biblia a lenguas indígenas.

Propuso este proyecto en Perú debido a que la población era mayoritariamente indígena y sólo hablaban quechua. En México, con José María Luis Mora, se dio curso a la traducción del evangelio de San Lucas al náhuatl y a otras lenguas indígenas. En 1829 Mora dirige una carta a las autoridades de la Sociedad, comunicándoles lo siguiente:

En la República Mexicana como en todos los países educados en la intolerancia, a pesar de la liberalidad de sus leyes y el buen sentido de su gobierno, la ignorancia y preocupación de alguna parte del clero, sostenida por tres cabildos eclesiásticos, ha procurado entorpecer la circulación de la Biblia, y en parte lo ha conseguido retrayendo a algunos pocos de su lectura. [...] Por excitación del señor Thomson, vuestro comisionado, he dado varios pasos para un ensayo de versión a los idiomas *mexicano, otomí y tarasco*, empezando por el evangelio de San Lucas; se llevará a efecto este proyecto aunque deberá dilatar algo, porque la pobreza del país y el estado de inseguridad en que se vive hace que la atención de todos se fije en otras cosas que se reputan de primera necesidad...³

En Yucatán surgió el proyecto de traducir-la al maya gracias a las buenas relaciones con muchas de las autoridades de los países hispanoamericanos que a menudo se afiliaron a la Sociedad Bíblica inglesa. En el caso de José María Luis Mora, que había entrado en contacto a través del P. José Antonio López García de Salazar, se dio una amistad duradera; su colaboración con la BFBS fue incondicional y al regresar Thomson a Inglaterra, asumió la representación de la Sociedad en el país, debido a lo cual sus miembros siempre estuvieron

muy agradecidos; de hecho, según consta “en las actas del Comité de la Sociedad (25 de febrero de 1850), se leyó una carta de Thomson donde sugiere que exprese algún reconocimiento de sus servicios en general a favor de la Sociedad en México, y que se le haga el presente de una Biblia en español, bellamente encuadrada”. El acuerdo fue unánime y se llevó a cabo oportunamente, cuatro meses antes de la muerte de Mora.⁴

Algunos reconocimientos a su labor: en Buenos Aires lo nombran ciudadano argentino y le dan la carta de nacionalidad; en Chile, O’Higgins lo nombra ciudadano chileno; en Colombia, San Martín establece un decreto para fundar el Sistema Lancasteriano.

La Biblia en lengua vernácula tuvo gran aceptación entre sacerdotes, clérigos, monjas y público en general. A la vuelta de escasos tres años (1827-1830) ingresaron al país miles de ejemplares. Existe un reporte de Blinkhorn, que dice:

Tengo también el placer de informarles que, por lo que el librero [Galván] ha observado, de ninguna obra introducida en este país para su venta se han distribuido más ejemplares que de la Biblia, con todo y los edictos prohibitivos; la proporción se estima como de ocho a uno a favor de las Santas Escrituras... (Gringoire, 1954: 352).

No obstante estos logros, la pérdida de ocho cajas con Biblias y otros textos religiosos en el Puerto de Veracruz (1830) le causaron algunos dolores de cabeza dado que, a pesar de los reclamos y gestiones de Rocafuerte y de Mora, nunca se pudieron recuperar. Esto lo desanimó a continuar su labor en México. La situación coincidió con un endurecimiento de las pugnas entre liberales y conservadores.

3 Véase carta fechada el 17 de julio de 1829, en *Correspondencia y otros documentos* de J.M.L. Mora. La traducción al mexicano inicialmente fue propuesta por el obispo de Puebla, quien comisionó a tres párrocos para que la llevaran a cabo, pero no fue una empresa fácil, pues, además de la dificultad de uniformar los estilos, se señala “la grave dificultad de que los idiotismos y ciertas frases de las Sagradas Escrituras, se resisten mucho a la versión en un idioma como el mexicano, en el que entraron tan tarde las ideas de los sublimes misterios del cristianismo” (Gringoire, 1954: 333).

4 Esta información se recaba de la indagación hecha por Báez Camargo en los archivos de la Sociedad: B&FBS, *Minutes of Committee*, vol. XXXVIII, p. 39 (Gringoire, 1954: 359).

Cuando Thomson regresó a México, en 1842, le escribió a Mora, quien por motivos políticos se había ido a París, indagando tanto acerca del estado de las traducciones de la Biblia a las lenguas indígenas, como del destino de las cajas de Biblias confiscadas en la aduana:

Mi estimado amigo: En el curso de la Providencia divina que me lleva a visitar muchas partes, me hallo otra vez en esta ciudad, y siento mucho que no puedo saludar a usted aquí y tener el gusto como en otro tiempo de comunicar a usted como un buen amigo todos mis negocios en este país, y recibir en retorno sus consejos y su ayuda en ellos [...]. Esperaba encontrar aquí a mi llegada algunos ejemplares del Evangelio que se tradujo a la lengua mexicana y que fue impreso en Londres. Pero no he podido saber cosa alguna del asunto, ni de Galván ni de otros. Sólo he llegado a entender que la impresión vino aquí, porque mostró usted a Galván un ejemplar de la misma. Siento esto mucho, y retardo mis operaciones en el país porque quise indagar qué aceptación tenía esta traducción en las personas capaces de juzgar de sus méritos. Pues suplico a usted que tenga la bondad de escribirme sobre esto con la brevedad posible. Sírvase imponerme acerca del tiempo cuando la impresión llegó a sus manos, y en qué número; a quienes se distribuyeron; qué acogida tenía la versión; quien era el traductor y si va traduciendo otras partes de la Sagrada Escritura a este idioma. También en que otros idiomas se ha hecho algo acerca de traducciones; y toda otra cosa que tiene relación con el interesante objeto de poner la palabra de Dios al alcance de los infelices indios de este país. Suplico a usted también que me informara en lo que por fin sucedió con los libros detenidos en la Aduana en 1830... (*Correspondencia y otros documentos*, carta fechada el 7 de septiembre de 1842).

Pero los principales problemas los tuvo, como es de suponerse, con las altas jerarquías de la Iglesia católica, en el caso de México, pues la BFBS había autorizado una edición de la Biblia que no incluía los evangelios apócrifos y esto, unido al malestar que creaba en las autoridades eclesiásticas la aceptación de la Biblia, irrumpió en la tolerancia de que había

disfrutado su trabajo. Hubo incluso un edicto que directamente prohibía la compra, venta, lectura o posesión de esta edición de la Biblia; incluso la encíclica *Ubi primum*, de León XII, condenó a las sociedades bíblicas por “corromper los Libros Santos en sus traducciones a las lenguas vernáculas” (Crivelli, 1954: 186).

En Bogotá aceptaron entusiastas fundar la Sociedad Bíblica Colombiana (1825); los ministros de Relaciones Exteriores y de Hacienda quedaron en los cargos de presidente y vicepresidente respectivamente, y ésta duró diez años, porque en cuanto el Vaticano reconoció a Colombia, les dio miedo y disolvieron la SBC. Las posibilidades de establecer colonias británicas tampoco progresaron en la mayoría de los países, porque detrás de ellas se abriría la puerta a los protestantismos.

Puede decirse, sin embargo, que las aventuras de este viajero como miembro de sociedades protestantes constituyen un importante antecedente de la introducción sistemática de las Iglesias evangélicas en la América católica y favorecieron la tolerancia de cultos en nuestros países. No obstante, las ediciones de la Biblia que circularon en Hispanoamérica, en general, fueron las autorizadas por la Iglesia católica. Conforme avanzaron las décadas, las relaciones entre las Iglesias se tensaron cada vez más.

LAS ONOMATOPEYAS, UN PUENTE ENTRE MÉXICO Y MORAVIA⁵

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de haber entrado en contacto con las letras del abecedario a través del *método onomatópico*; quién no recuerda la ‘e’ del sordito, la ‘i’ del ratón, la ‘g’ de los gargarismos. De hecho, la *Guía teórica y práctica del método onomatópico-sintético* (1906), del maestro colimense Gregorio Torres Quintero, cubre todo el siglo XX, pues fue editada en 1906 y las ediciones sucesivas prolongarían su difusión hasta 1992;

5 Los principales planteamientos de este apartado se basan en el artículo de M.E. Aguirre y María de los Ángeles Rodríguez (2008).

no sería remoto que aún en nuestros días se siga empleando, como lo han dicho los maestros en diversos foros.

Torres Quintero (1866-1934) es uno de los pedagogos más reconocidos del porfiriato; realizó importantes aportaciones a la educación en el país, que había logrado cierta estabilidad después de arduos procesos de pacificación y conciliación entre grupos de diversas esferas —militar, política, religiosa— que contendían por el poder; esto derivó, hacia el último tramo del siglo XIX, en el momento de mayor florecimiento social y cultural: al aumento de inversiones extranjeras se aunó la expansión de las vías de comunicación —particularmente el ferrocarril— y el fuerte impulso que se dio al desarrollo de los centros urbanos; por otra parte, la apertura internacional restablecía, entre otras, las relaciones diplomáticas con Francia. Esto permitiría la circulación no sólo de recursos económicos, sino también de otras manifestaciones culturales y, en el caso que nos ocupa, de pedagogías, esto es, teorías generales, didácticas innovadoras, manuales escolares, despliegue de la prensa pedagógica, establecimiento de diversas sociedades y círculos de estudio, entre otras.

El impulso a la modernización de la educación se daría a través de la creación de instituciones tales como la Escuela Normal para Profesores (Ciudad de México, 1887); se reestructuró el sistema de instrucción pública, se nacionalizó la Compañía Lancasteriana (1890) cancelando esta iniciativa que se había prolongado a lo largo de casi todo el siglo XIX, y muchas de las iniciativas en materia de renovación pedagógica que se venían sucediendo desde mediados del siglo XIX cristalizarían en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889 y 1891), tendientes a uniformar la enseñanza en todo el país. Las mayores realizaciones se concretarían dentro de los principios de la *enseñanza intuitiva u objetiva*, acorde con las corrientes europeas de avanzada. Como parte de la modernización educativa se regularon los espacios de la

escuela elemental conforme a los principios dictados por la arquitectura y la higiene; se establecieron maestros para cada grado; se publicaron manuales escolares, escritos, sobre todo, por pedagogos; se debatieron, en diversos foros, los sistemas y métodos de enseñanza, asimilando la influencia de autores europeos, sobre todo.

En este contexto, y para el propósito que nos ocupa, es particularmente relevante la polémica en torno a los métodos para la enseñanza de la lectura-escritura, una de las tareas prioritarias de la escuela popular; se querían dejar atrás los silabarios, los catones, los caticismos, así como la enseñanza sucesiva de la lectura, primero, y, después de la escritura. La polémica se centraba, fundamentalmente, en tres problemas: 1) la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura; 2) el empleo de la marcha *analítico-sintética*, donde lo que se consideraba más avanzado era partir de la palabra, hacer su análisis en sílabas y letras y de ahí pasar a su recomposición nuevamente en un proceso sintético, que se consideraba la más avanzada, *vs.* la marcha *sintético-analítica*, empleada tradicionalmente en silabarios y cartillas, donde la atención se dirigía al aprendizaje de las letras, las sílabas y, por último, las palabras; 3) el empleo del fonetismo en la enseñanza de las letras, pues se trataría de ya no enseñarlas por su nombre, sino por su sonido.

Así, empiezan a aparecer nuevos métodos elaborados por maestros mexicanos que integraban la propuesta fonética, como el de Manuel J. Guillé, en 1874 (Rodríguez y Martínez, 2003), al que le sigue, diez años después, el de Enrique Laubscher (*Escribe y lee*, 1884), el de Carlos A. Carrillo (1889), el de Enrique Rébsamen (*La enseñanza de la escritura y lectura*, 1898) y el de Gregorio Torres Quintero (*Método onomatopéyico*, 1906).

Todos los métodos enunciados proponen la moderna y novedosa marcha analítica-sintética, excepto el de Torres Quintero, basado en la marcha sintético-analítica, que

ya se consideraba la más anticuada. En medio de esta polémica, la mayor tensión se dio entre el método de palabras normales de Rébsamen, y el método onomatopéyico de Torres Quintero. A la muerte de Rébsamen, Abraham Castellanos, su discípulo, se convirtió en el más acérrimo crítico del método de Torres Quintero.

Más allá de justificar su propuesta con base en los conocidos principios, acordes por lo demás a la psicología infantil, de ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, lo que resultaba más relevante de la propuesta del maestro colimense era el recurso de las *onomatopeyas*: el aprendizaje de las letras se basaba en la relación entre el sonido de las letras y ruidos o voces producidos por la naturaleza o por cosas, a lo que se añadían otros ruidos e interjecciones. Torres Quintero se mostraba convencido del carácter universal de la onomatopeya, común a todas las lenguas.

Pero no faltaría quien lo criticara, peyorativamente, por ser “un resucitador de momias” (Torres Quintero, 1906: 5), frente a lo cual él argumentaba: no he “tratado de resucitar momias, sino de instituir una metodología nueva [valiéndome] no de inventos personales, que no hemos hecho ninguno, sino de todos los recursos que nos han venido legando los grandes maestros” (Torres Quintero, 1906: 106); es aquí cuando reconoce, entre sus influencias, la del pensador moravo del siglo XVII, Juan Amós Comenio, a través de la obra *Orbis Pictus* y la influencia de Augusto Grosselin, con su propuesta fonomímica para la enseñanza con sordomudos, en la cual la emisión de la letra era acompañada de un gesto que resultara significativo. Este método ya circulaba desde 1880.

Sin embargo, Torres Quintero tiene, con respecto a Juan Amós Comenio, una actitud contradictoria: si bien le concede una gran importancia y dedica páginas enteras a señalar sus contribuciones a la enseñanza del latín con base en principios vinculados con

la enseñanza intuitiva, describiendo detalladamente dos de sus principales obras en este terreno (*Janua Linguarum Reserata* y *Orbis Pictus*) también lo juzga con los ojos de un hombre mexicano del siglo XIX y principios del XX:

El *Orbis Pictus*, dice Torres Quintero, contiene la propuesta de Comenio para aprender idiomas y, concretamente, latín; así, cita, del *Orbis Pictus*, la “Invitación” que Comenio hace al jovencito para aprender latín, empezando por el alfabeto: “Ante todo —dice Comenio, citado por Torres Quintero—, debes aprender los *sonidos* simples de que consta el *habla* humana; los cuales los *animales* saben *formar*, y tu *lengua* sabe *imitar*, y tu *mano* puede *pintar*” (Torres Quintero, 1906: 106).

Para después concluir:

Es una descripción, *bastante vaga*, del método que Comenio creyó encontrar en el *Orbis Pictus* para enseñar a leer... ¿El *Orbis Pictus* podría servir para aprender a leer —se pregunta Torres Quintero—? Sin duda. Cualquier libro puede desempeñar ese honroso papel. Dígalos si no la obra de Fenelón, *Aventuras de Telémaco*. ¿No enseñó a leer con ella Jacotot, valiéndose desde luego de la frase, *Calipso no se podía consolar de la partida de Ulises?* (Torres Quintero, 1906: 106).

Acto seguido, Torres Quintero desmenuza lo que él considera la propuesta comeniana sobre la lectura, planteada en el *Orbis Pictus*:

- Los niños aprendían *por la sola vista de las estampas*, primero el *grito* del animal y después la *fuerza* de la letra.
- El niño observaba después un cuadro de las principales sílabas.
- Luego veía los títulos de las estampas del *Orbis Pictus*.
- La sola vista de la estampa le sugería cómo debía leer el título.
- Y así sucesivamente hasta aprender a leer, sin haber deletreado.

De ello concluye que el método es “muy *nebuloso*”:

Comenio no usaba la onomatopeya como elemento fónico para formar sílabas, a diferencia de nosotros que sí la usamos... Se descubre que Comenio sólo se proponía valerse de la onomatopeya para facilitar el aprendizaje del alfabeto y que después se valía de un *método silábico*, aunque no sabemos de qué modo... Por tanto, las *tentativas* de Comenio no nos presentan más que un método embrionario, falto aún de consistencia, de fuerza y de vida (Torres Quintero, 1906: 106).

Nuevamente Torres Quintero se pregunta, tratando de legitimar su método: “¿Las onomatopeyas de Comenio son más exactas que las nuestras? ¿Conducen mejor, según los preceptos de la ciencia actual, al concepto de las letras?”. Y reconoce: “Desde luego llama la atención [a pesar de no haber conocido el *Orbis Pictus* sino hasta hace poco. No perder de vista que se está en el último tramo del siglo XIX] que algunas [onomatopeyas] son enteramente iguales a las nuestras, como las de la *b*, la *i* y la *o*; otras se parecen, aunque producidas por otros agentes, como las de la *g* y la *u*...” (Torres Quintero, 1906: 106).

Y concluye: “**Obra defraudada.** El gran pedagogo moravo, a pesar de su genio, no pudo fundar nada definitivo, y no fue más que un admirable precursor de los pedagogos que en tiempos posteriores florecieron para rehacer su tarea: Rousseau, Pestalozzi y Froebel” (Torres Quintero, 1906: 99).

Ciertamente, el pensador moravo del siglo XVII, Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592 - Ámsterdam, 1670), sería reconocido por sus aportaciones a la enseñanza del latín, pero no sólo por eso, sino, entre otras muchas cosas, por sus aportaciones al proceso de sistematización de los procesos de escolarización. Para ubicar el significado de sus aportaciones lingüísticas hay que tomar en cuenta los problemas que se constataban en la enseñanza del latín en ese entonces.

Sabemos que en la Edad Media coexistían las lenguas vernáculas, empleadas en diversas esferas y en la vida cotidiana, con el latín, medio de expresión de la cultura erudita, que

estaba estrechamente vinculado con la cultura clásica y, sobre todo, erigido en lengua sagrada, la propia de las Escrituras, lo cual hacía de ella patrimonio de monjes y clérigos. Por lo mismo, el latín se erigió en la lengua de la enseñanza, la que posibilitaba llegar a ser un hombre de letras, y aún llegar a la universidad. Había la convicción que las lenguas vernáculas se aprendían en la familia, en tanto que el latín, como lengua sabia o erudita, requería de la gramática para su estudio, de modo que demandaba de teoría.

El problema que se reconocía era cómo adquirir los rudimentos del latín antes de entrar a la universidad, lo cual se hacía en las escuelas dependientes de la Iglesia —catedrales, monásticas o episcopales—, conocidas como *escuelas de gramática* o *estudios de gramática* donde la enseñanza de la lectura y la escritura —la gramática— se hacía en latín. A veces se empleaba la lengua vernácula, pero sólo para explicar reglas, palabras y demás. Las escuelas de gramática latina también existían en locales del cabildo, con maestros particulares o con maestros de gramática inferior, pero persistían los modelos medievales, aún en el siglo XVII, en contra de lo cual se pronunciara Comenio: el maestro hacía que los jóvenes repitieran las letras del alfabeto y que después formaran palabras; otras veces, el procedimiento era a la inversa: se empezaba por aprender de memoria, repitiendo lo que decía el maestro y, en seguida, aprendían a reconocer las letras sobre el texto. Durante algunos siglos, los ejercicios de lectura y copiado se hacían sobre el compendio de los salmos y oraciones, después se admitieron incluso fragmentos de poetas clásicos; la comprensión por parte de los alumnos no debía preocupar mucho (Santoni Rugiu, 1996: 171 y ss.). A estas escuelas asistían quienes se formaban como hombres de Iglesia, o bien, los hijos de los sectores acomodados que requerían el manejo del latín en las altas esferas. El contacto cotidiano entre maestros y alumnos, y los conflictos que se constataban en relación

con la enseñanza del latín, harían madurar algunas teorías, en torno al siglo XVII, con Comenio, cuyos ejes serían recurrir a las lenguas vernáculas y privilegiar la relación de las palabras con las cosas.

Las propuestas de Comenio para la enseñanza del latín, y aún de las lenguas vernáculas, constituyen, desde muy temprano, una veta muy importante en su trabajo como maestro y en la producción de textos —como *Janua linguarum reserata* (1631) y *Novissima Linguarum Methodus* (1648), entre otras, estructuradas por grado de dificultad— que lo volverían famoso en Europa y trascenderían los siglos en que lo condenaron por sus creencias religiosas y milenaristas, pues el debate en relación con las lenguas vernáculas y las lenguas latinas constituía uno de los problemas nodales en la enseñanza de esos tiempos. Es el conocimiento de esta veta lo que se desarrollaría más adelante, en los siglos ilustrados, ajenos a toda forma de creencia religiosa.

Ahora bien, ¿cuáles son las influencias que recibe Comenio alrededor de su alfabeto, que sería el punto de convergencia, siglos más tarde, en la obra de Torres Quintero? Puede decirse que comparte la búsqueda de los hombres del siglo XVI y XVII quienes, por un lado, enriquecen la antigua tradición del *Arte de la memoria* y, por otro, reconocen la necesidad de emplear caracteres reales y de construir lenguajes universales que posibilitaran diversos planos del entendimiento entre los hombres

En *El mundo en imágenes*, proyecto que se origina en los años de juventud de Comenio y se enriquece y perfecciona conforme va ganando en experiencia, presenta un *alfabeto de letras* que en ocasiones lo llama alfabeto simbólico y alfabeto vivo; lo organiza en torno a sonidos que emiten los animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra” (Comenio, [1658] 1993: 73), como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria; la práctica de estos alfabetos, sin embargo, había sido antecedida por otras

similares, como la del *Congestorium artificiosae memoriae* (1520) de Romberch, referida a los *alfabetos visuales*, que consisten en representaciones de las letras del alfabeto y constituyen un medio para fortalecer la memoria.

Resulta pertinente subrayar que los siglos XVI y XVII serían el escenario de propuestas y discusiones en torno a alfabetos de diverso tipo que se aplicarían a diversos problemas de enseñanza, como el contacto entre lenguas muy diversas, o bien la enseñanza de los sordomudos. Ahora bien, ¿cómo es que Torres Quintero tuvo conocimiento de un autor tan lejano en el tiempo y en el espacio como lo era Juan Amós Comenio?

Habría que recordar que Torres Quintero, si bien hizo sus primeros estudios en Colima, como alumno sobresaliente fue becado por la recién abierta Escuela Nacional de Profesores, la Normal de varones, de la ciudad de México. Ahí tuvo la oportunidad de estudiar con algunos de los maestros mejor preparados del país, que participaban de importantes espacios donde circulaban los conocimientos pedagógicos más avanzados, nacionales y extranjeros, como lo eran las propias instituciones formadoras de maestros, las distintas revistas pedagógicas, las agrupaciones y academias de maestros y las misiones pedagógicas en el extranjero. Particularmente fue alumno del jalapeño Carlos A. Carrillo y del alemán Enrique Rébsamen, quien como exponente de la pedagogía germánica conocía a profundidad la tradición comeniana e, indudablemente, difundía entre sus alumnos las aportaciones que servirían para sustentar sus posiciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Por otra parte, como el propio Torres Quintero lo expresa, dada la dificultad de conseguir el *Orbis Pictus* en las librerías y bibliotecas de esa época, consiguió un ejemplar encargándose a un amigo que viajó a Estados Unidos (Torres Quintero, 1905: 342).

Entre el sentido de la vida y las empresas asumidas por Comenio y por Torres Quintero media una distancia de más de dos siglos y

de diez mil kilómetros; sin embargo ambos, cada uno en su ámbito de acción, compartían un profundo interés y compromiso con la educación.

EL JUEGO DE LAS GENERACIONES, UNA SENSIBILIDAD COMPARTIDA

En este tercer viaje me interesa particularmente abordar la región del sureste mexicano y, a través de ella, poner de relieve algunas de las aportaciones de los *estudios regionales* en relación con la explicación de los modos de difusión y apropiación de las teorías y propuestas educativas. Como sabemos, esta aproximación plantea una alternativa con respecto a las perspectivas centralistas y homogeneizadoras que se inscriben en la renovación historiográfica que tuvo lugar con la ruptura paradigmática posterior al 68, influida por el pensamiento de Antonio Gramsci y atenta a la historia de cada región, a la complejidad y particularidad de sus movimientos, a sus propios protagonistas. La tarea que persiste con el despliegue de los estudios regionales es lograr el punto de equilibrio entre las historias nacionales y las historias regionales, entre los diversos niveles y articulaciones entre ambas, considerados recíprocamente complementarios (Martínez Assad, 2001).

Una de las características de la región, sobre todo a principios del siglo XX, era que se encontraba lejana al centro del país, la Ciudad de México, tanto en términos de kilómetros como por la carencia e insuficiencia de vías de comunicación, carreteras y ferrovías ágiles y funcionales, a pesar del impulso que Porfirio Díaz diera, a finales del siglo XIX, a los ‘camino de hierro’ —como entonces los llamaban. Lo que es necesario no perder de vista es que esta región tenía sus propios sistemas de comunicación por tierra, por mar y

por vías fluviales, además de sus propias redes de relaciones e intercambios comerciales y culturales.

Aires renovadores hacia la escuela

Como sabemos, en las primeras décadas del siglo pasado el estallido del movimiento armado puso de manifiesto la particularidad de los movimientos revolucionarios locales con diversos matices y orientaciones: los problemas internos de cada región ofrecían un amplio espectro de posiciones y actitudes derivadas de las necesidades que emergían de las posiciones geográficas y las condiciones históricas y culturales propias de cada región. En todo caso, se abrían las expectativas y posibilidades de modernizar la economía, la cultura, la vida social y, sin duda, la educación. Se deseaba salir del mundo atrasado y marginado y conquistar los más elementales derechos para todos, a fin de que cada quien pudiera percibirse como ciudadano. De este modo, la lucha contra la opresión de la Iglesia y la explotación de obreros y campesinos tuvo un peso importante en la transformación de las viejas relaciones sociales y, sobre todo, en las prácticas educativas.

Grupos de anarquistas,⁶ adscritos a la *Casa del Obrero Mundial* (1912), involucrados bajo la bandera del movimiento revolucionario en las luchas de los trabajadores propusieron, como alternativa educativa, la escuela racionalista, que propugnaba por la educación de la libertad de todas las clases sociales, y también de las mujeres —lo que constituía una auténtica novedad—, contra la ‘escuela cárcel’. Todo ello estaba influido por las propuestas de Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909), pedagogo catalán creador de la “Escuela moderna”, educador y luchador social acusado de anarquismo por las autoridades civiles, y de ateísmo por las autoridades eclesiásticas,

6 En realidad el anarquismo, como ideología, como programa político y como proyecto pedagógico, no era nuevo en México; los primeros indicios se encuentran hacia la segunda mitad del siglo XIX relacionados con la actividad del griego Plotino Rhodakanaty, arribado a México en 1860, entusiasmado con las Leyes de Reforma impulsadas por Benito Juárez. Un año después de su arribo, Rhodakanaty edita su *Cartilla Socialista*, en la que desarrolla el modelo de las comunas campesinas de Fourier y Proudhon.

y al final, en 1909, fusilado en la fortaleza de Montjuic, en Barcelona, por atentar contra el orden social (Arteaga Castillo, 2005; Santoni Rugiu, 2007).

El escándalo de su ejecución, los homenajes que le rindieron los afiliados a la Casa del Obrero Mundial, la ola de protestas procedentes tanto de sindicatos y de otras asociaciones de trabajadores y campesinos como de escritores y académicos del nuevo y del viejo mundo, influirían, en cierta medida, en la difusión de la propuesta ferreriana, impulsada por sus seguidores José de la Luz Mena y Germán List Arzubide (Martínez Assad, 2001: 52), quienes escriben las primeras obras mexicanas sobre estas teorías y propuestas y las difunden en la región del Golfo de México a través de conferencias, debates y otros múltiples foros.

El momento apuntaba hacia el compromiso de introducir nuevas perspectivas educativas a través de modelos pedagógicos dirigidos a construir un 'hombre nuevo', y también a establecer una nueva relación de equilibrio frente al centralismo político que Porfirio Díaz había fortalecido; al mismo tiempo se enfrentaban también con el abandono que se había generado en relación con las escuelas básicas del sureste a partir de las políticas de descentralización administrativa de los municipios establecidas por Carranza y Obregón. De hecho, la situación impelía a proponer alternativas regionales frente a las soluciones vasconcelistas que se dirigían al Distrito Federal; es así como la región atlántica del Golfo de México, por sí misma, se propuso impulsar una propuesta alternativa al centralismo pedagógico: la Escuela racionalista ferreriana, manifestación del impulso regional y de las necesidades de las clases trabajadoras, con el propósito de extenderla en todo el país.

Estas ideas maduran particularmente en Yucatán hacia los primeros años del siglo XX (aunque se habían manifestado desde mediados del XIX), influidas por el aliento de esperanza que abriera la Revolución Rusa y

el surgimiento de corrientes anarquistas: esto constituyó un foco rojo y abrió el espacio para utopías educativas libertarias, influidas, en buena parte, por la larga tradición de utopías sociales inspiradas tanto en Rousseau como en los revolucionarios franceses, los socialistas utópicos y la pedagogía anarquista propiamente dicha. Estos movimientos coinciden de fondo, aun cuando surgen desde diferentes perspectivas ideológicas, en una educación integral, científica, eminentemente práctica, coeducativa y laica, y se inscriben en la genérica "Escuela moderna", que se señaló antes.

La atmósfera del momento se corresponde con los movimientos armados, en la especificidad de su expresión en cada región. En el caso de Yucatán, alrededor de Felipe Carrillo Puerto (1879-1924), gobernador por breve tiempo, auténtico luchador social que pugnaba por las banderas sociales que se esgrimían entonces. En su programa político le dio una gran importancia a la escuela básica, que no solamente asumió la escuela racionalista como modelo, sino que consolidó la experiencia mexicana de la "Escuela moderna", tomada directamente de las propuestas de los anarquistas barceloneses (específicamente de Francisco Ferrer y Guardia), y propuesta en el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán (1915) como la alternativa frente a la 'escuela cárcel', que era la que dominaba el ambiente. Fue a partir de este acontecimiento que se llegó a proponer y a debatir, como alternativa válida para todo el país, en el Congreso Constituyente de 1917.

La influencia de Ferrer y Guardia, a través del maestro José de la Luz Mena, cercano familiar de José María Pino Suárez, no sólo floreció en Yucatán sino que se extendió hacia Tabasco, Veracruz y Tamaulipas; de hecho se trata de la región del Golfo, intercomunicada por las redes establecidas a través de las Ligas de Resistencia.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que políticos y educadores entraron en contacto con estas experiencias, y para ello habrá que

pensar en las regiones y sus propias posibilidades: se trata de estados del Golfo de México, algunos aislados en apariencia (el sistema ferroviario había sido fortalecido por Porfirio Díaz en las regiones norteñas), pero que miraban hacia otras regiones europeas con las que se identificaban, allende el mar, más allá de la ciudad de México (Martínez Assad, citado por Aguirre, 1997: 195-206).

Fue ahí donde florecieron otras pedagogías. Recordemos que por los principales puertos, nada menos que por Veracruz, entraron y salieron no sólo mercancías y pasajeros comunes y corrientes, sino que también circularon protagonistas, proclamas, textos, libros y experiencias, algunas prohibidas y sancionadas, así como exiliados que eran perseguidos en sus países de origen por sus ideas libertarias y sus posiciones políticas.

En esta atmósfera de impostación, de búsqueda de alternativas a la llamada “escuela antigua” (elitista, excluyente, autoritaria, memorística, ajena a la realidad, contraria a la coeducación...), emergen sucesivas generaciones de maestros y pensadores en general con una particular sensibilidad hacia experiencias y teorías de educación alternativa, que se pronuncian por diversas opciones, más ligadas a la pedagogía libertaria, o más próximas a los sectores desprotegidos. En el caso de la región del sureste, serán los viejos maestros aglutinados alrededor de Carrillo Puerto los que ofrecerán a las nuevas generaciones, años más tarde, otras lecturas, otras experiencias formativas frente a los gastados textos que empleaba el normalismo.

Así, a través de estas generaciones, hacia los años setenta se difundieron obras de educación alternativa de diversa filiación, dirigidas a pensar y repensar la educación y el papel de la escuela a partir de supuestos convergentes en el pensamiento libertario,

decididamente innovador y crítico.⁷ Algunas de ellas procedían de los años veinte del siglo XX, como *Summerhill* (Neill, [1921] 1976), o el *Poema pedagógico* (Makarenko, [1920] 1973), o bien de décadas posteriores, pero que en todo caso fueron difundidas entre los sesenta y setenta, como la *Ciencia de la Educación*, *Historia de la pedagogía e Historia comparada de la educación en México* (editadas por Antonio Porrúa en los años sesenta, ambas de Francisco Larroyo, filósofo neo-kantiano formado en la Escuela de Marburgo); *Por qué no soy cristiano*, de Bertrand Russell (1965), *La escuela ha muerto*, de E. Reimer (1973), *Para qué sirve la escuela?*, de Ivan Illich (1973), *Pedagogía del oprimido* (1970) y *Educación liberadora* (1973), de Paulo Freire.

Ahora bien, entre todas estas obras, de algún modo contestatarias, también llegó el relato de los alumnos de la escuela de Barbiana, situada en un pequeño pueblo próximo a Florencia: *Carta a una profesora*. Sobre este libro me detendré.

Esta obra circuló entre amplios sectores de maestros y tuvo una gran acogida en la educación de sectores marginales, pobres. Pudiera decirse que poco, muy poco, se supo de su verdadero autor, el cura florentino Lorenzo Milani, por razones que nos remiten al histórico conflicto entre el Estado y la Iglesia, que automáticamente arrojaba una luz negativa sobre cualquier cura. Por lo demás, no debe perderse de vista que precisamente durante esos años emergía en América Latina una nueva imagen de los curas, quienes se expresaban muy críticamente contra las jerarquías eclesiásticas, involucrándose directa y abiertamente en los problemas sociales, con los grupos marginales y explotados. Se trata del movimiento conocido como *teología de la liberación*, orientado por un nuevo planteamiento del catolicismo

7 Tratando de resumir las tendencias educativas de izquierda, a partir del siglo XX, pueden mencionarse la popular (1911-1920), dirigida a sectores marginados, como los obreros y campesinos; la radical (1925-1934), involucrada en el movimiento de los trabajadores, la escuela racionalista y el conflicto religioso; y la socialista (1934-1940), dirigida a la escuela rural y técnica industrial, que toma como modelo a pedagogos soviéticos como Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak (Meneses Morales, 1988: 566 y ss.).

que profundizaba el análisis de las clases sociales y la pobreza.⁸ Estos curas de izquierda establecían un compromiso con los sectores menos favorecidos y se involucraban en las luchas sociales y en las reivindicaciones dirigidas a garantizar el acceso de los grupos marginados a la escuela.

Muchos de estos libros circularon en ambientes liberales posteriores al movimiento del 68, en la década de los setenta. Es precisamente en esa década cuando se llevó a cabo una compleja reforma del sistema educativo, en todos sus niveles y orientaciones. En este contexto, un importante movimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, orientado a la reivindicación magisterial —que dirigió Otón Lara Salazar—⁹ tomó como bandera político-social de su lucha *La escuela de Barbiana*, cuyo contenido social se caracterizaba por apelar a la colectividad y que mostraba su aversión hacia una escuela hecha de contenidos inútiles, que reprochaba a los estudiantes no sólo en las materias de estudio sino en la vida; esto fue lo que atrajo a un gran número de maestros comprometidos con la escuela popular. Este libro, debemos subrayarlo, no se difundió a través de la academia, ni de la clase media acomodada —que prefería *El libro rojo de la escuela*— sino que constituyó un recurso de los sectores disidentes y de los pedagogos de izquierda. Su edición se llevaría a cabo a través del Partido Comunista Mexicano (PCM) —creado en 1919, al calor de las vanguardias proletarias, bajo

el entusiasmo generado por la Revolución Soviética de 1917—, cuyo proyecto era ofrecer libros novedosos, de contenido marxista o, en todo caso, que ofrecieran una perspectiva crítica de la realidad social.

Los textos del PCM constituyeron la colección *Ediciones de cultura popular*: un conjunto de ediciones modestas, realizadas en papel revolución, que no pagaban derechos de autor, baratas, muchas de las cuales podrían calificarse como ‘piratas’. Este fenómeno resultó en una muy importante “oxigenación” de los ambientes educativos. Aunque es verdad que el PCM no tenía recursos, hubo intelectuales de izquierda que colaboraron con el proyecto.

La *Carta* no sólo se publicó a través de la editorial del Partido Comunista; a mediados de los años setenta fue impresa por la Editorial Quinto Sol, cuyo nombre resulta sugerente en la medida en que remite a la simbólica renovación cósmica de los antiguos mexicanos. Se trata de una editorial organizada por un grupo de literatos hispanoamericanos en Berkeley, California, alrededor de 1967, quienes también fundaron, en la Universidad de California, *Aztlán*, la revista chicana más importante, comprometida con la búsqueda de las raíces de la cultura mexicana y la discusión de los problemas contemporáneos, como el fenómeno de la migración de los trabajadores. Resulta interesante señalar que este colectivo de cultura chicana llevó adelante el “Proyecto Espiritual de Aztlán”, inspirado en

8 Con antecedentes importantes en Brasil (Comunidades de Base, 1957) y otras muchas iniciativas en América Latina, en el ambiente del movimiento contestatario del 68 se realiza la Conferencia Episcopal (CELAM), de la que emergen diversas soluciones y posturas de la Iglesia frente a los pobres. A raíz de este movimiento, sacerdotes y católicos en general se insertan en diversos movimientos sociales de obreros, campesinos, guerrilleros, etc., convencidos del papel que debían cumplir en las revoluciones sociales. Como fundamento de esta teología se toma el marxismo más puro y otras ideologías sociales del cristianismo, con el propósito de liberar a las diversas clases sociales de la pobreza material (Berryman, 1989; Dussel, 1972).

9 La expresión de estos movimientos, precedidos por los sindicatos de trabajadores, podemos encontrarla en los años críticos de 1956-1958, influida por los intelectuales marxistas, donde, al lado de los trabajadores ferrocarrileros y los médicos, los docentes demandaban mejores condiciones de trabajo. Bajo la presión de las huelgas, estas luchas continuarían décadas después, a pesar de los líderes encarcelados (Loyo Brambila, 1979). En los primeros años el PCM experimentó los mismos conflictos ideológicos que atravesó el comunismo en todo el mundo: luchas internas entre estalinismo y trotskismo, que tuvieron como consecuencia, en México, la expulsión de militantes como Diego Rivera y Frida Khalo por ser próximos a Trotsky. Después del 68 se dirigió hacia posiciones más moderadas sobre la vía del eurocomunismo. Para profundizar en las vicisitudes del PC, en una perspectiva renovada, puede recurrirse a la reciente investigación de Daniela Spenser, 2009.

el manifiesto de 1922, redactado por David Alfaro Siqueiros para el Sindicato de Pintores, Escultores y Grabadores Revolucionarios de México. Nos encontramos, de nuevo, sobre la vertiente de los movimientos contestatarios de izquierda.

A través de Quinto Sol, la *Carta* de don Milani llegó a nuestras manos, reimpresión tras reimpresión hasta el año 2006, transitando por diversos países de América Latina. Este libro, como otros, se volvieron clásicos y se reviven constantemente dentro de la tradición de las pedagogías de avanzada. Comunidades de pedagogos comprometidas con su decir y con su hacer, seguidores de las prácticas de las ediciones de Cultura Popular, los “reeditan por su cuenta” y los distribuyen entre alumnos y colegas.

Quisiera, para terminar, referirme a la reciente edición de *Carta a una profesora* hecha por el maestro Justo González Zetina en Mérida, Yucatán, como regalo a la generación de estudiantes que concluyó la Maestría en Educación en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2007. El texto reproduce, con el recurso del fotocopiado, la novena reimpresión de 2006, editada por Quinto Sol; se trata de una cuidadosa ‘edición pirata’ que manifiesta su gusto en los distintos detalles que la integran: en la portada incluye la imagen de un sello postal mexicano el cual, si se observa con detenimiento, muestra una continuidad de tendencias a través de las efigies de próceres comprometidos con la liberación de nuestro país, en el más amplio sentido del término, en tres momentos históricos (Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero). Sabemos que Madero, en el contexto de las tradiciones regionales yucatecas vinculadas con el socialismo de las primeras décadas del siglo XX, y más allá de su oposición directa a Porfirio Díaz, tuvo una estrecha relación con Carrillo Puerto y simpatizó con su movimiento en Yucatán.

La presentación del libro, escrita por el maestro Justo, es muy hermosa; habla, por sí

misma, del impacto que han tenido obras de esta naturaleza, es por ello que cierro este tercer tiempo con fragmentos de ese texto:

¿Por qué compartir con ustedes un libro y, precisamente, este libro? Intentaré explicar las razones que me impulsaron a hacerlo:

La primera es que *Carta a una profesora* es un texto que marcó mi vida docente de manera trascendental. Su lectura, cuando apenas cursaba la Normal, hizo que naciera en mí la fuerte convicción de que mis esfuerzos estarían siempre comprometidos con la educación de quienes menos tienen, de los marginados y los rechazados. Nunca más mi docencia estaría dedicada a ganar concursos con mis alumnos aventajados, sino, por el contrario, mi mayor logro era ver cómo aquellos niños con el rostro malhumorado y reacios a terminar la tarea, se volvían los más despiertos y entusiastas de mi grupo. Comprometí mi docencia con esas niñas que apenas levantaban la vista del suelo por la vergüenza acumulada por el menosprecio de ser pobres, y por ello el corazón se me llenaba de alegría al mirar sus orgullosos rostros cuando me retaban a responderles preguntas insospechadas: símbolo de la inteligencia conquistada.

La segunda razón es que me enseñó el camino de una docencia que ve más allá de los cuadros de honor y de las calificaciones. Una docencia que se impregna de un sentido de educación que es humano, porque se compromete con el ideal de construir, desde abajo y con los de abajo, un mundo más justo, más digno, más solidario: un mundo donde quepan todos los mundos, como dirían nuestros hermanos zapatistas.

La tercera es que me mostró la falsedad de los discursos de quienes explotan a nuestro pueblo con el pretexto de que son tontos, y empecé a sospechar que esa era una trampa que sólo servía para justificar la injusticia. Si no, ¿cómo entender que estos niños que la escuela primaria expulsó, porque no servían para el estudio, hayan escrito un libro que hoy han leído miles y miles de personas en todo el mundo?

Por último, confieso que aprendí con los Alumnos de Barbiana, que la escuela sólo es escuela cuando hace de los menos aventajados a seres humanos plenos, cuando uno ve en los rostros de los niños y las niñas la auténtica alegría de haber conquistado un nuevo conocimiento, cuando miramos a nuestros alumnos empeñados sin cuartel en resolver un problema complejo y, sobre todo, cuando los vemos caminar orgullosos, aún en su

pobreza, sabedores que tienen la inteligencia, el coraje y la fuerza para conquistar su lugar en este mundo (González Zetina, “A manera de presentación”, en *Carta a una profesora*, p. 1).

A MODO DE CIERRE

En el curso de estos tres “viajes” se dan por supuestos los complejos procesos de apropiación que median entre las teorías y propuestas tal y como fueron elaboradas y difundidas a través de la escritura, y su puesta en marcha en distintos contextos y momentos; necesariamente es a partir de la propia cultura y la propia subjetividad, desde donde cada grupo piensa su experiencia, visualiza

sus necesidades, resuelve sus problemas cotidianos, lee sus vivencias. A la mirada contemporánea puede resultarle sorprendente aproximarse a los usos de las teorías, en una visión retrospectiva que evidencia las interpretaciones que median en ello, distantes de lo que pudiera haber sido la intención original del autor.

Los desplazamientos de teorías y prácticas en el campo de la educación son múltiples e inéditos; rebasan el exclusivo dominio de lo que pudiera considerarse como “influencias”; nos plantean la necesidad de afinar nuestra mirada para abundar en los complejos procesos de circulación y apropiación, siempre inéditos y renovados.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, Ma. Esther (1997), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- AGUIRRE, Ma. Esther y María de los Ángeles Rodríguez (2008), “El método onomatópico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 5, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Plaza y Valdés/Universidad de Colima/ BUAP, pp. 51-73.
- ARTEAGA Castillo, Belinda (2005), *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, colección Más textos, núm. 5.
- BASTIAN, Jean-Pierre (1994), *Protestantismos y modernidades latinoamericanas. Historia de unas minorías religiosas en América Latina*, trad. de José Esteban Calderón, México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia.
- BERRYMAN, Phillip (1989), *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*, México, Siglo XXI.
- CHARLE, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.) (2006), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México y Barcelona, Pomares.
- CHARTIER, Roger (1992), *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, (trad. de Claudia Ferrari), Barcelona, Gedisa.
- CRIVELLI, Camilo (1954), *Sguardo sul mondo protestante: le missioni protestante*, Roma, La Civiltà Cattolica.
- DUSSEL, Enrique (1972), *Caminos de liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros.
- GRINGOIRE, Pedro (1954), “El ‘protestantismo’ del Dr. Mora”, en *Historia Mexicana*, vol. II, núm. 3, enero-marzo, México, El Colegio de México, pp. 328-366.
- KAPLAN, Caren (1996), *Question of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*, Londres, Duke University Press.
- LOYO Brambila, Aurora (1979), *El movimiento magisterial en México*, México, Ediciones Era.
- MARTÍNEZ Assad, Carlos (2001), *Los sentimientos de la región, México. Del viejo centralismo a la nueva pluralidad*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Océano, colección El ojo infalible.
- MENESES Morales, Ernesto (1988), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes siguientes, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos.
- ORTEGA y Medina, Juan A. (1976), *La evangelización puritana en Norteamérica. De lendi sunt indi*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PRATT, Mary Louise (1992), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación* (trad. de Ofelia Castillo), Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

- ROCAFUERTE, Vicente (1962), *Las revoluciones de México. Ensayos sobre tolerancia religiosa*, México, Bibliófilos Mexicanos.
- RODRÍGUEZ Álvarez, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias (2003), *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana*, CD dedicado a J. Manuel Guille y a su obra *La enseñanza elemental*, editado por el Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos de la Universidad de Colima.
- RODRÍGUEZ O., Jaime (1980), *Nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo*, México, Fondo de Cultura Económica, colección Temas de Historia.
- SANTONI Rugiu, Antonio (1996), *Historia social de la educación*, vol. 2, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos", Cuadernos del IMCED, núm. 17.
- SANTONI Rugiu, Antonio (2007), "Una aportación decisiva: Francisco Ferrer y la 'Escuela moderna', *Ethos Educativo*, II época, núm. 38, enero-abril, pp. 41-53.

Fuentes históricas

- COMENIO, Juan Amós [1658] (1993), *El mundo en imágenes*, edición bilingüe inglés-español sobre el texto original en latín, México, Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- Correspondencia y otros documentos de José María Luis Mora*, Colección latinoamericana Nattie Lee Benson de la Biblioteca de la Universidad de Texas, Austin (Fondo del Instituto José María Luis Mora).
- LANCASTER, Joseph (1805), *Improvements in Education, as the Respects the Industrious Classes of the Community, Containing, among other Particulars, an Account of the Institution for the Education of one Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the New System of Education on Which it is Conducted*, Londres, Darton and Harvey.
- THOMSON, James (1827), *Letter on the Moral and Religious State of South America, written during a residence nearly Seven Years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*, Londres, Nisbet.
- TORRES Quintero, Gregorio (1906), *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- TORRES Quintero, Gregorio (1905), "Primeras páginas del Orbis Pictus. Algunos comentarios", en *La enseñanza primaria*, Quincenal pedagógico. Órgano del Colegio de Profesores Normalistas, vol. IV, núm. 20, 15 abril, pp. 342-348.