



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Georgina María Esther Aguirre Lora (2022).

Saberes escolares en tránsito. Textos y contextos.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 85-105)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

SABERES ESCOLARES EN TRÁNSITO. TEXTOS Y CONTEXTOS

María Esther Aguirre Lora

Cada época se fabrica mentalmente su universo.

Y no lo fabrica únicamente con todos los materiales de que dispone, con todos los acontecimientos –verdaderos o falsos– que ha heredado o que acaban de producirse. Lo fabrica también con sus propios dones, con su propio ingenio, con sus cualidades, con sus curiosidades, con todo lo que la distingue de épocas anteriores.

RABELÁIS

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*. Se pretende enriquecer el horizonte de inteligibilidad del campo de estudios educativos recurriendo al abanico de los universos emergentes que se inscriben en la nueva historia de la educación.

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 solo 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; Ricoeur, 2001) que me permite explicar algunas facetas de los complejos procesos de circulación y apropiación de las teorías y prácticas pedagógicas, en los que 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, p. 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 propuestas educativas 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. Se trata de tres casos particularmente significativos e independientes que permiten ilustrar los desplazamientos de las propuestas educativas, 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 husita 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.

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, cuando tuvo lugar una empresa individual anclada en la asociación mencionada arriba. Muchos de estos viajeros, evangelizadores ingleses que recorrían el mundo en torno a la primera mitad del siglo XIX, eran miembros y agentes de la British and Foreign Bible Society (BFBS), fundada en 1804, 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 e impulsar 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 hurgaban 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 (Escocia, 1788-Londres, 1854). Pero ¿cómo es que llegó por acá?

LAS ATMÓSFERAS DE JAMES THOMSON

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.

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, conocedor 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 acá, 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.¹

¹ Estos procesos están documentados en las Memorias de Rocafuerte y los propios Reportes Anuales de la B&FBS (Rodríguez, 1980, pp. 239 y ss.).

RUTAS

Los viajes de Thomson fueron muy diversificados y, a menudo, muy prolongados. En sus 31 años de trabajo, como agente de las Sociedades Bíblicas y de las Escuelas Lancasterianas, recorrió a lo ancho y a lo largo distintos lugares de México y Sudamérica. Estos viajes también fueron 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 Londres 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 solo 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, como el otomí, el tarasco y el maya.²

² 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

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.

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 de continuar su labor en México. La situación coincidió con un endurecimiento de las pugnas entre liberales y conservadores.

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.

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 eclesásticas 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, p. 186).

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

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, p. 333).

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 MORAVIA³

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de haber entrado en contacto con las letras del abecedario a través del *método onomatopéyico*; ¿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 onomatopéyico-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; 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 aunaron 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 solo 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.

³ Los principales planteamientos de este apartado se basan en el artículo de Aguirre y Rodríguez (2008).

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 (1889-1891), 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 debatieron, en diversos foros, los sistemas y métodos de enseñanza aplicados a la escuela básica, asimilando la influencia de autores europeos.

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 siguen, 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 sintética-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.

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, p. 5), frente a lo cual él argumenta que no

ha “tratado de resucitar momias, sino de instituir una metodología nueva [valiéndose] 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, p. 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*.

Sin embargo, Torres Quintero tiene, con respecto a Juan Amós Comenio, una actitud contradictoria, pues 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, la *Janua Linguarum Reserata* y el *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, p. 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. Dígalo 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, p. 106].

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, p. 106).

Y concluye:

Obra defraudada. Sí. 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, p. 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 solo 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 de 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.

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 que lo volverían famoso en Europa y trascenderían los siglos en que lo condenaron por sus creencias religiosas y milenaristas, pues los debates en relación con las lenguas vernáculas y las lenguas

latinas constituían uno de los problemas nodales en la enseñanza de esos tiempos.

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* al que en ocasiones 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, 1993[1658], p. 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 artificiose 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 diferentes tipos que se aplicarían a distintos 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?

Habrá 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 encargárselo a un amigo que viajó a Estados Unidos (Torres Quintero, 1905, p. 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 esta tercera propuesta 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 homogeneizadores 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 ferrocarriles ágiles y funcionales, a pesar del impulso que Porfirio Díaz diera,

a finales del siglo XIX, a los ‘caminos de fierro’ —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 situaciones geográficas y 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,⁴ 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’.

⁴ 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 editó su *Cartilla Socialista*, en la que desarrolla el modelo de las comunas campesinas de Fourier y Proudhon.

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, 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 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 enfrentaba también 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.

Estas ideas maduraron particularmente en Yucatán hacia los primeros años del siglo XX (aunque desde mediados del XIX se habían manifestado), influidas por el aliento de esperanza que abriera la Revolución rusa y el surgimiento de corrientes anarquistas. 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 influencia de Ferrer Guardia, a través del maestro José de la Luz Mena, cercano familiar de José María Pino Suárez, no solo 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 habría 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 miran hacia otras regiones europeas con las que se identifican, allende el mar, más allá de la ciudad de México (Martínez Assad, citado en Aguirre, 1997, pp. 195-206).

En estas atmósferas 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. Algunas de ellas procedían de los años veinte del siglo XX, como *Summerhill* (Neill, 1976[1921]), o el *Poema pedagógico* (Makarenko, 1973[1920]), o bien de décadas posteriores, pero que en todo caso fueron difundidas entre los sesentas y los setentas, 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.

Pudiéramos decir que, en términos generales, 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 que profundizaba el análisis de las clases sociales y la pobreza. 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 setentas. Es precisamente en esta 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— tomó como bandera político-social de su lucha *La escuela de Barbiana*, una escuela cuyo contenido social se caracterizaba por apelar a la colectividad y que mostraba su aversión hacia una escuela hecha de contenidos inútiles, que reprobaba a los estudiantes no solo en las materias de estudio sino en la vida; esto fue lo que atrajo a una gran mayoría 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 solo 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 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 concluía 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 del 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.

CIERRE

En el curso de estas tres experiencias se dan por supuestos los complejos procesos de apropiación que median entre las teorías y propuestas tal 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.

FUENTES HISTÓRICAS

- Aguirre, M. E. (1997). *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Aguirre, M. E., y Rodríguez, M. d. I. Á. (2008). El método onomatopéyico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (n. 5, pp. 51-73), México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Plaza y Valdés/Universidad de Colima/BUAP.
- Arteaga Castillo, B. (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. José Esteban Calderón). México: Fondo de Cultura Económica.
- Berryman, P. (1989). *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*. México: Siglo XXI.
- Biblioteca de la Universidad de Texas (s.f.). *Correspondencia y otros documentos de José María Luis Mora* [colección latinoamericana Nattie Lee Benson, fondo del Instituto José María Luis Mora]. Austin, Texas.
- Charle, C., Schriewer, J., y Wagner, P. (comps.) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México-Barcelona: Pomares.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural* (trad. Claudia Ferrari). Barcelona: Gedisa.
- Comenio, J. A. (1993[1658]). *El mundo en imágenes* (ed. bilingüe inglés-español sobre el texto original en latín). México: Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- Crivelli, C. (1954). *Sguardo sul mondo protestante: le missioni protestante*. Roma: La Civiltà Cattolica.
- Dussel, E. (1972). *Caminos de liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.

- Gringoire, P. (1954). El 'protestantismo' del Dr. Mora. *Historia Mexicana*, 2(3), 328-366.
- Lancaster, J. (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.
- Loyo Brambila, A. (1979). *El movimiento magisterial en México*. México: Ediciones Era.
- Martínez Assad, C. (2001). *Los sentimientos de la región, México. Del viejo centralismo a la nueva pluralidad* [colec. El Ojo Infalible]. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana/Océano.
- Meneses Morales, E. (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, J. A. (1976). *La evangelización puritana en Norteamérica. De lendi sunt indi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pratt, M. L. (1992). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación* (trad. Ofelia Castillo). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Rocafuerte, V. (1962). *Las revoluciones de México. Ensayos sobre tolerancia religiosa*. México: Bibliófilos Mexicanos.
- Rodríguez Álvarez, M. d. I. Á., y Martínez Covarrubias, S. G. (2003). *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana* [disco compacto dedicado a J. Manuel Guille y a su obra *La enseñanza elemental*]. Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos, Universidad de Colima.
- Rodríguez O., J. (1980). *Nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo* [colec. Temas de Historia]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santoni Rugiu, A. (2004). *Milenios de sociedad educadora, 2. La escuela transita por los senderos de la modernidad*. México: Educación, Voces y Vuelos.
- Santoni Rugiu, A. (2007). Una aportación decisiva: Francisco Ferrer y la 'Escuela Moderna'. *Ethos Educativo*, (38, 2a. época), 41-53.
- Thomson, J. (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, G. (1906). *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Torres Quintero, G. (1905, abr. 15). Primeras páginas del Orbis Pictus. Algunos comentarios. *La Enseñanza Primaria, Quincenal Pedagógico* [órgano del Colegio de Profesores Normalistas], 4(20), 342-348.