

ITZEL CASILLAS AVALOS
RENATO HUARTE CUÉLLAR
Coordinadores

Textos y educación:

tejiendo tramas y urdimbres



Pedagogía

@Schola

FFL

UNAM

Textos y educación:

tejiendo tramas y urdimbres

@Schola



@Schola Pedagogía

ITZEL CASILLAS AVALOS
RENATO HUARTE CUÉLLAR
Coordinadores

Textos y educación:

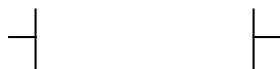
tejiendo tramas y urdimbres



@Schola

PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Primera edición:
noviembre de 2022

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-6955-7

Todas las propuestas para publicación, presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

PRESENTACIÓN

@

Texto quiere decir Tejido; pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo.

Roland Barthes¹

Iniciar con estas palabras de Barthes no es gratuito. Nos parece que representan mucho aquello de lo que aquí se trata y de lo que se trató para conformar este texto. Si bien es un producto, no hubiera sido posible sin el trabajo sostenido a lo largo del tiempo de los que aquí escribimos y del entramado que se fue conformando a partir del diálogo, las discusiones y la presentación al público de lo que hilamos uno a uno y en conjunto sobre el texto. Es, pues, un tejido con tramas y urdimbres de distinta índole, pero que tiene en mente la relevancia de los textos en el contexto de la formación académica.

¹ *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Trad. de Nicolás Rosa y Óscar Terán. México, Siglo XXI, 2011, p. 84.



El propósito es y ha sido reflexionar sobre las maneras en que los procesos de construcción del conocimiento sobre la educación, desde el marco disciplinar de la pedagogía, se ven reflejados en la existencia de información de carácter textual. Consideramos que los textos académicos expresan y hacen patentes las formas de trabajo en los campos disciplinares que se estudian. Así surgió desde el 2017 el Proyecto de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (PIFFYL) “Textos clásicos sobre educación y pedagogía”, entorno en el que nos abocamos a revisar minuciosamente la noción de texto, su inscripción y apropiación en un ámbito de conocimiento como lo es la pedagogía y su objeto de estudio que es la educación. Además de preguntarnos: ¿qué es un texto?, nos cuestionamos: ¿qué es lo “clásico”?, ¿qué define un texto como “clásico”?, ¿cuáles son nuestros “textos clásicos” y por qué? Llegamos, de esta manera, a otras interrogantes: ¿qué otros textos más allá de los convencionales encontramos?, ¿qué puede ser un texto? y, por supuesto, ¿con qué textos trabajamos y cómo lo hacemos?

Este trabajo no hubiera sido posible sin el espacio de reflexión teórica con estudiantes y profesores en torno a los procesos de producción, lectura, circulación y trabajo analítico de información textual sobre educación y pedagogía, además de la discusión de distintos autores y perspectivas, el diálogo con invitados de diferentes ámbitos (como letras clásicas, derecho, música, historia, danza, muralismo, geografía y a los propios profesionales de la pedagogía), eventos y trabajos presentados. En este contexto se convocó a estudiantes, profesores, investigadores de diversas disciplinas y al público interesado a participar en un coloquio organizado en 2019, titulado “Textos sobre educación. Perspectivas multidisciplinares, metodologías y obras”, cuyo objetivo fue difundir, dialogar y problematizar distintas obras, perspectivas teóricas y metodológicas que, desde diferentes campos del conocimiento, establecen relaciones de los textos (en sus diversas manifestaciones) con la educación. Dicho objetivo es sin duda extensivo a este tejido.

Se pusieron en evidencia muchos factores que determinan un texto y que lo vuelven “educativo” o “sobre la educación”. Se han usado textos para guiar procesos educativos en distintas tradiciones, desde tiempos remotos. Sólo a manera de ejemplo, podemos mencionar la forma en que había que repetir y memorizar pasajes de los *Veda* para quienes, desde niños, buscaban ser sacerdotes o cómo en la Antigüedad tardía, en tiempos helenísticos, se estilaba repetir, memorizar e incluso escribir los “centones”, cien versos de la *Iliada*, la *Odisea* o la *Eneida*, no con el fin exclusivo de aprender las formas “más refinadas” del griego o el latín, sino también para que los modelos moralizantes quedaran impregnados de maneras bellas. En nuestro país llama la atención la existencia de los libros de texto gratuitos, mismos que fueron un proyecto nacional en el seno de la Secretaría de Educación Pública. Esos pueden ser textos educativos, pero también hay textos sobre educación, aquéllos que reflexionan sobre lo que la educación fue, es o debe ser. A estos podemos llamarlos textos pedagógicos. No obstante, al replantear un texto como un “tejido de significación”, un mural puede ser visto como un texto. Ahí, el muralismo mexicano, aludiendo al caso, puede tener el propósito de apelar estéticamente a la población que transite en los espacios públicos donde estratégicamente fueron colocados. ¿Estas experiencias estéticas pueden ser consideradas “educativas”? Muchas preguntas en torno a esto han estado presentes y los lectores podrán advertirlos.

Además de estas problemáticas, también están las preguntas sobre cómo se llega a tener un texto. No basta la idea o noción de autor o autores. También tenemos a los editores de esos textos. ¿Qué papel juegan los editores, los programas y casas editoriales, las instituciones que promueven esas ediciones, etcétera? Aunado a esto, también está la cuestión de la traducción. ¿Estamos leyendo al autor o autora, o más bien es la voz de este “traidor” que llamamos “traductor”? También esta dimensión textual salió a la luz y podrá encontrarse, de manera tangencial, en los textos que componen la presente obra.



Así pues, en las dos partes del libro “Tejidos educativos” y “Alcances y límites del tejido”, desde el particular entramado de los autores en sus respectivos capítulos, se abordan los ejes: 1) ¿Qué es un texto? Tratando de ubicar perspectivas y enfoques disciplinarios y multidisciplinares. 2) ¿Cómo trabajar con los textos? Es preciso considerar, en este sentido, metodologías y prácticas para aproximarse a ellos (la lectura como ejercicio fundamental), pero también para producir, difundir y apropiarse de los textos en y por su vínculo con la educación y la formación pedagógica. Finalmente: 3) ¿Por qué abordar ciertos textos? Es importante marcar la particular naturaleza de ciertos textos y su recuperación en los campos de la educación y la pedagogía.

El lector de este libro podrá identificar una multiplicidad de abordajes sobre una relación compleja, poco estudiada y, quizá, poco evidenciada entre texto-educación. En los diferentes capítulos, el lector podrá hallar contextos históricos, políticos, sociales, económicos e incluso disciplinares de textos sobre educación y pedagogía, además de las condiciones particulares de carácter biográfico a las que pudieron estar sujetos, del desarrollo de las ideas educativas y pedagógicas, de las experiencias e instituciones, así como de procesos de difusión que han determinado el carácter y tipo de textualidad en juego. Estamos seguros de que estas dimensiones textuales no sólo interesarán a pedagogos de profesión o interesados en cuestiones educativas, sino a colegas de otras profesiones en donde se problematice, mucho o poco, sobre lo antedicho. Esperamos haberles dado un “hilo de Ariadna” de este ejercicio tan gozoso que ha sido estudiar textos, estando seguros de que el encuentro con el Minotauro no implicará batallas laberínticas, aunque, en estas cuestiones al menos, tal vez estemos equivocados.

Un agradecimiento profundo a Abril Atenea Reyes Sandoval y Monserrat Ramírez Maza por su invaluable apoyo para que este libro fuera posible.

Ciudad de México, octubre de 2021
Itzel Casillas Avalos y Renato Huarte Cuéllar

PRIMERA PARTE: TEJIDOS EDUCATIVOS



**SOBRE TEXTOS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS:
UN CAMINO POSIBLE ENTRE IVÁN ILLICH Y
JORGE LARROSA**

@

Renato Huarte Cuéllar¹

Mi mundo es el de las letras. No me siento en casa más que en la isla del alfabeto. Esta isla la comparo con mucha gente que no sabe leer ni escribir, pero cuya mentalidad es fundamentalmente alfabética –como la mía–. Y ellos están tan amenazados, como yo, por la traición de aquellos que, entre los clérigos, desintegran las palabras del libro en un simple código de comunicación.

Iván Illich²

Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos.

Jorge Larrosa³

¹ Licenciado en Pedagogía y licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, universidad en donde estudió también la maestría y el doctorado. Además, es egresado de la Licenciatura en Letras Clásicas en la misma Facultad. Ha impartido clases en la Universidad desde 2004, principalmente en el área de Filosofía de la educación. Es tutor de los posgrados en Pedagogía, Filosofía, Filosofía de la Ciencia y Madems de la UNAM. Correo electrónico: renatohuarte@yahoo.com

² Iván Illich, “En el espejo del pasado”, en *Obras reunidas*, vol. II. México, FCE, 2000, p. 575.

³ Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE, 2003, p. 22.



A manera de introducción, sobre el “texto”

Cuando nos viene a la mente la palabra “texto”, generalmente la asociamos con una serie de palabras, a menudo escritas de izquierda a derecha y de arriba abajo. Este sistema, que nos heredaron principalmente los latinos (y ellos de los griegos) con su alfabeto, ha sido dado por supuesto. Mucho antes de que el griego se volviera *lingua franca* en esto que llamamos “Helenismo” gracias al imperio de Alejandro Magno, ya distintas sociedades griegas se vieron en la necesidad de registrar su lengua con caracteres. Para esto les venía muy bien una importación de sus socios comerciales, los fenicios. El alfabeto, a su vez modificado de los jeroglíficos egipcios, designaba un sonido para cada carácter, lo que lo volvía una gran innovación, ya que con pocos caracteres se podía escribir prácticamente todo. En principio, también los griegos lo empleaban de derecha a izquierda, aunque después se modificaría de izquierda a derecha, adaptando las letras a sus sonidos y agregando tres letras que representaban sonidos que no existían para los fenicios.⁴ El caso del griego resulta pertinente, ya que será el uso de esta lengua y de sus registros escritos que servirán, sobre todo, o bien para registros de la administración pública y asuntos de gobierno o bien como forma de preservación y transmisión de elementos culturales y, por ende, educativos. De estas dos maneras, el griego se vería privilegiado como lengua del régimen imperial durante la época de Alejandro Magno y durante el período de los diádocos en los distintos reinos helenísticos bajo su dominio. Sin embargo, como lengua culta sobrevivirá todavía más años a lo largo de buena parte del Imperio romano de Occidente. Es preciso aclarar que, en la región oriental del propio Imperio y de manera constante hasta el día de hoy, el griego seguiría hablándose y escri-

⁴ Cf. Francisco Rodríguez Adrados, *Historia de la lengua griega*. Madrid, Gredos, 1999, pp. 100-110.

biéndose. Francisco Rodríguez Agrados lo resume de manera interesante:

Otras lenguas han sido también vehículos de una cultura, [...] pero el griego fue la que más trascendió sus propios límites, igual que toda la cultura conexas con él. Ya su aceptación por la corte de Macedonia fue un hecho cultural. Fue luego la segunda lengua de los romanos cultos. Y lo usaron el rey Asíoka de la India y los kanes de Bulgaria y los reyes de Méroe, en Etiopía. Y Beroso y Manetón y Josefo y Fabio Pictor, entre otros, lo prefirieron a sus propias lenguas para escribir sus historias.⁵

Esta intención de escritura llama la atención. De sociedades eminentemente orales, la escritura fue cobrando importancia en distintos espacios. Ahí radica la importancia de pensar la manera en que estos “textos” se han pensado, llevados a cabo, transmitidos, copiados, traducidos, etcétera. Pero, ¿qué es un texto?

La palabra “texto” viene del latín *textus* que, *stricto sensu*, quiere decir trama o tejido,⁶ urdimbre. Esta maravillosa metáfora permite entender que aquello que denominemos texto tendrá una serie de hilos que habremos de entretejer. Un buen tejedor será quien domine el hilo, tal vez incluso hilado por él mismo o ella misma. De manera artesanal, el tejido no puede volverse tal si no se ha obtenido la lana o el algodón, no se ha cardado y puesto en la rueca para fabricar un hilo tan delgado o grueso como el hilador quiera o el material lo permita. Una vez que el hilo está listo, bajo un diseño, se van incorporando los hilos, de un color o de varios, de ese mismo material o de otro que permita que el tejido vaya teniendo, a partir de su urdimbre, un cuerpo. Al incorporar hilos de otros tonos o tesituras, se van creando imágenes que permiten que el texto, el tejido, tenga un matiz diferente. En esta gran metáfora, tal vez esos hilos de plata o dorados sean las citas, epígrafes

⁵ *Ibid.*, p. 8.

⁶ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* [en línea], s. v. ‘texto’. <<https://dle.rae.es/?w=texto>>



y demás hilos de textos ajenos que tomamos prestados para hacer del nuestro propio uno mucho más rico y decorado. Es también nuestra forma de poder insertarnos en una tradición. Sin embargo, esa es harina de otro costal.

El papel que tiene la oralidad en la Antigüedad es de suma relevancia. Sin ánimo de profundizar en este aspecto y sólo a manera de ejemplo, el pasaje en el *Fedro* platónico deja muy clara la tensión entre la escritura y la memoria. Platón recurre a una historia egipcia que explica el tránsito que se hizo hacia lo escrito:

Pues bien, oí decir que vivió en Egipto en los alrededores de Náucratis uno de los antiguos dioses del país, aquél a quien le está consagrado el pájaro que llaman Ibis.⁷ Su nombre era Theuth y fue el primero en descubrir no sólo el número y el cálculo, sino la geometría y la astronomía, el juego de damas y los dados, y también las letras. [...] Pero una vez que hubo llegado a la escritura, dijo Theuth: “este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y aumentará su memoria. Pues se ha inventado como un remedio de la sabiduría y la memoria”. Y aquél replicó: “Oh, Theuth, excelso inventor de artes, unos son capaces de dar el ser a los inventos del arte, y otros de discernir en qué medida son ventajosos o perjudiciales para quienes van a hacer uso de ellos. Y ahora tú, como padre que eres de las letras, dijiste por cariño hacia ellas el efecto contrario al que producen. Pues este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido de la memoria, ya que los hombres, por culpa de su confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es un remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo lo que es tu invento. Apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera procuras a tus discípulos.”⁸

En dicha historia el dios Theuth o Toth de los egipcios es el encargado de dejar registro. Sin embargo, ¿qué implica-

⁷ Luis Gil, el traductor al castellano, aclara en una nota al pie: “Ave sagrada mitológica, representación del dios egipcio Thot, considerada como símbolo de la inteligencia, debido a sus amplios recursos para hallar alimentos”.

⁸ Platón, *El banquete. Fedón. Fedro*. Trad. de Luis Gil. Barcelona, Folio, 1999, 274c-275a.

ciones tiene esto para la memoria? Platón, en boca de Sócrates, deja ver los riesgos de confiarse en los registros escritos, sobre todo por el exceso de confianza que esto pueda brindar y, de esta manera, minar la memoria. Si bien este ejemplo permite ver que los antiguos tenían una conciencia de los límites de la escritura y de la oralidad, no será sino hasta la Edad Media que la escritura llegue a cambiar a nivel cultural las sociedades europeas.

Las implicaciones culturales del tránsito de lo oral a lo escrito: aportaciones illichianas

Como ya se ha hecho explícito líneas arriba, generalmente pensamos en un texto de manera escrita. Tal vez la exposición más clara de esa transición la haga el propio Iván Illich cuando busca dar cuenta de la transición de la oralidad a la textualidad y las implicaciones culturales.⁹

En este sentido de la transformación hacia una sociedad escrita, Illich traza el modo en que la escritura fue cambiando la forma de concebir la cultura europea. Nos dice la importancia del estudio de Martin Clanchy a quien sigue y con quien se encuentra de acuerdo:

El desarrollo de la lectura y de la escritura del siglo XI al siglo XIV en Occidente [...] [Clanchy] Centra su estudio no sobre la aportación del alfabetismo de los “letrados” a la literatura y a la ciencia, sino sobre la manera en que la expansión del escrito transformó la percepción de sí y la visión de la sociedad propias de ese tiempo.¹⁰

En el Medioevo se transformó paulatinamente la confianza depositada en la palabra oral en transcripción de aquellas palabras en versión escrita, se supiera leer o no. No se podría sostener que las sociedades medievales fue-

⁹ Cf. I. Illich, *op. cit.*, pp. 564-575.

¹⁰ *Ibid.*, p. 566.



ran “letradas” en ese sentido. La inmensa mayoría de los pobladores de las crecientes ciudades europeas, así como los de las villas y, siglos más tarde, los burgos, no necesitaban para el desarrollo de sus actividades diarias la escritura. Sin embargo, ciertas órdenes de monjes fueron fundamentales al incorporar en sus actividades monacales el de copista. No debe tenerse en mente que todos los monjes gustaban de la labor de copista. Incluso, dentro de las propias órdenes monacales, la labor de copista era parte del principio benedictino *ora et labora*. Era una labor mecánica alternada con otros trabajos en el monasterio que no precisamente era disfrutable. No se tenía en la época la idea de un “humanista” integral que “disfrutara” de copiar textos, aunque sí había monjes que entendían la importancia de copiar textos que, de otra manera, no podrían haber sido legados a la posteridad.¹¹ De hecho, todos los textos de la Antigüedad grecolatina que se tienen fueron, o bien copiados en los monasterios medievales europeos, archivados por los intelectuales bizantinos, o copiados y traducidos por los árabes, en los últimos dos casos traídos a la Europa cristiana con posterioridad.

Como se ha procurado mostrar, gracias al papel que jugaron los copistas y la clase eclesiástica en términos generales como custodios de la palabra, las sociedades europeas se volvieron “letradas”. Esto tuvo implicaciones en diferentes ámbitos de la cultura, como relata Iván Illich:

En Inglaterra, por ejemplo, entre el inicio del siglo XII y el final del XIII, el número de cartas realizadas para la cesión de bienes aumentó más del céntuplo. Además, la carta escrita sustituyó al puñado de tierra que el padre ponía antaño en la mano del hijo que designaba como heredero de su dominio. En el tribunal, la pieza escrita tenía la última palabra. La posesión, que consistía en el hecho de “residir” (*sedere*) en un lugar, se eclipsó por la “tenencia” (teneduría, mantenimiento) de un título, acto que realizaba la mano. Anteriormente, quien vendía su dominio hacía un recorrido solemne de él junto con el comprador; ahora, lo señalaba

¹¹ *Ibid.*, p. 565.

con el dedo y un notario lo describía. Hasta en el iletrado penetró la idea de que al describir el mundo se le poseía.¹²

El tránsito hacia la cultura escrita se fue dando de manera paulatina pero contundente en distintos espacios, como narra Illich. Dichas implicaciones pueden ser trazadas hasta el día de hoy en distintos aspectos del quehacer humano en los ámbitos legal, económico, político, cotidiano, entre otros. Sin embargo, ¿cómo entender la perspectiva de un texto educativo?

Desde la exposición que realiza Illich, podemos observar que dicha postura no está desvinculada de poder entender la transición hacia lo escrito de manera aislada de los procesos educativos. En resumidas cuentas, la perspectiva de cómo los seres humanos nos relacionamos con los textos dará pauta para la forma en que la educación, en tanto transmisión y modificación de pautas culturales, puede irse manifestando. En palabras del autor austriaco radicado en Cuernavaca durante una buena parte de su vida, podemos apreciar en las primeras palabras a su apartado “Otra revolución: el texto” lo siguiente: “Elegí la noción de texto por dos razones: ocupa un lugar importante en la teoría de la educación y, completamente metamorfoseada, es capital en la teoría de la comunicación”.¹³

Según nuestro autor, muchos de los procesos que hoy entendemos como inherentes a procesos educativos están basados en esta transición de lo oral a lo escrito. El proceso de lectura, por ejemplo, pasó de ser una cuestión pública y en voz alta a una actividad individual y silenciosa. La razón por la que en los monumentos romanos se solía escribir con mayúsculas y sin espacios se daba de tal manera que, al enunciar las palabras, se fuera descubriendo la separación entre las mismas. En cambio, esta idea que inunda nuestras bibliotecas de ser espacios solitarios de silencio sepulcral pocas veces se pone en cuestión. Según

¹² *Ibid.*, pp. 566-567.

¹³ *Ibid.*, p. 566.



Illich, este proceso se da gracias a esta transición monacal del Medioevo europeo. La propia idea de un libro era algo novedoso. Entre Bernardo de Claraval y Pedro Abelardo se combinaron una serie de técnicas árabes y grecolatinas tardías que permitían tener capítulos, separación en párrafos, un índice, un título, entre otros, que permitían poder leer una parte de la obra y no la obra completa como en los papiros o pergaminos antiguos, en donde había que leer básicamente todo el texto puesto en columnas.¹⁴

Así también, el acto de la lectura fue cambiando. Los libros se mantenían junto con las reliquias de los santos y se requirió de reglas específicas para saber quién podía tomar prestado un libro y en qué condiciones. Tal vez el ejemplo más famoso sean las reglas que, entre otras que debían seguir los monjes de su orden, estableció Benito de Nursia a principios del siglo VI d. C. En estas reglas, se estipulaba la manera en que los monjes benedictinos podían tener acceso a estos “volúmenes”. Lo que empezó en una orden monacal se vería transformado en una práctica cultural más extendida con el paso del tiempo. Illich logra hacer este recorrido para entender las formas en la “alta” cultura y, a partir de ella, la educación se fue configurando en torno al texto.¹⁵

Jorge Larrosa: lenguaje y educación, lectura y educación

Poder decir que un texto educa, que un texto forma a una persona, es algo muy difícil de sostener, si se parte de una idea muy estrecha de lo que es educar, como una mera transmisión de conocimientos, así como una manera igualmente estrecha de texto. No obstante, atribuimos a los libros las campañas de lectura de los distintos gobiernos con la perspectiva de que se puede “educar” o “culturalizar” a la

¹⁴ *Ibid.*, p. 565.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 567-575.

población de un país. Sin menoscabo del acto de la lectura, es importante problematizar esta relación que parece evidente. En este sentido, decir propiamente qué es un texto educativo no es cuestión menor.

De manera general, recurro a Jorge Larrosa para realizar esta tarea, ya que ha sido una de las figuras que se han abocado a repensar la relación entre lenguaje y educación, en términos generales, y entre lectura y educación, de manera particular. Para tener este acercamiento, sigo el argumento que ha expuesto en su obra en torno a la lectura con fuertes críticas a la filosofía de la educación.¹⁶

Según expone Larrosa, la relación que existe entre lenguaje y educación se ha ido consolidando a partir de ciertos pensadores o filósofos en distintos momentos. Dichos procesos no sólo han consolidado una forma de mirar el acto de leer, sino que han consolidado, de manera cultural, lo que entendemos por educación. El filósofo español trazará distintas perspectivas de análisis, así como posturas en torno a ello. A manera de ejemplo, retoma la expulsión de los poetas de la república ideal que describe Platón,¹⁷ así como otras “medicinas” en que la lectura funciona como fármaco para curar lo que las sociedades requieren. Recorre lo que Descartes, Rousseau y Hegel buscan controlar a partir de la lectura.¹⁸ Esto pone de relieve lo que se considera como la cultura ilustrada en pleno auge de la modernidad europea. No se puede pensar la cultura europea de estos siglos sin lo que se asume como un proceso escrito, culto que, además y por encima de todo, debe estar controlado. El control de la lectura o, específicamente, lo leído está fuertemente vinculado con la forma de control que se propone para educar, en el sentido de encaminar a un individuo, a una población o a la humanidad en su conjunto.

Según el propio Larrosa, la lectura es vista como una especie de recorrido, de viaje. Aunque podrían ser incluso

¹⁶ Cf. J. Larrosa, *op. cit.*

¹⁷ *Ibid.*, pp. 199-234.

¹⁸ Cf. *Ibid.*, pp. 333-360.



contradictorios, tanto la perspectiva del *método* en Descartes, como lo que Rousseau hace en el *Emilio*, ambos textos son hojas de ruta, planeación de lo que el individuo debe hacer y, por ende, ser. Ambos buscan evitar el error por medio de un plan estrictamente planeado, el francés respecto del pensar y el ginebrino de la forma de educar.¹⁹

En pleno siglo XIX, Hegel parecería ser alguien completamente ajeno a esta problemática. No obstante, Larrosa logra vincular el proyecto ilustrado con el hecho de que el alemán haya sido director de un *Gymnasium* en el año de 1809 y las formas en que se vincula las políticas llevadas a cabo por éste y su propia filosofía.²⁰ De manera magistral, nuestro autor logra vincular la filosofía con la educación de tal forma que, haciéndolo distinto, no llegaríamos a asociar como entrelazadas. El Hegel-director, equivalente de nuestro “bachillerato”, y hasta el filósofo consagrado muestra, desde los escritos más jóvenes y hasta llegar a la *Fenomenología del Espíritu*, la direccionalidad del fenómeno educativo a partir de normas, principios, directrices que culminarán con su idea de “Estado”. Coincido con Larrosa que, si bien ya antes de Hegel se había encomendado al menos parcialmente a la ciudad o al Estado-nación ciertos aspectos de la educación de un pueblo, no será sino hasta el siglo XIX y desde la filosofía hegeliana y de sus interlocutores que el Estado tendrá el papel fundamental que damos por sentado incluso hoy en día. Para Larrosa, esta intención de direccionalidad no pasa sólo por grandes políticas públicas, sino que hay una intencionalidad de acercarse a la relación de todo individuo, “futuro ciudadano”, ilustrado.

Hacia donde quiere llegar el filósofo de la educación español es a poner en evidencia las formas “tradicionales” en las que la pedagogía ha visto el acto de lectura, a través de pensadores occidentales, para hacer ver lo restrictivo que hemos pensado el proceso formativo y el lugar que juega la lectura en todo ello. Mientras realiza este esfuerzo, a la par

¹⁹ *Ibid.*, pp. 337-342.

²⁰ *Ibid.*, pp. 352-356.

va mostrando una serie de posibilidades en esta misma relación. Por ejemplo, los límites de la filosofía y la literatura son artificiales. No es casual que el siglo XIX haya hecho división entre lo filosófico como el ámbito racional, con lo literario al que se le adscribe lo emocional, por ejemplo. No será lo mismo leer un texto como filosófico que uno literario. Si bien Hegel apoyará el uso de lo que en el siglo XVIII ya Goethe había bautizado como “literatura universal”, el filósofo alemán del siglo XIX no podrá dejar de poner a la filosofía como elemento superior del Espíritu, manifestación humana que podrá conducir el quehacer de la humanidad hacia el bien.

Después de este recorrido podemos realizar una serie de preguntas. ¿Por qué regular lo que el pueblo, por decir algo, griego debe escuchar desde una censura platónica? ¿Con qué propósitos debe cuidarse el texto con esa pretensión formativa? ¿Cuáles han sido los canales de controlar estos actos de lectura?

Desde el propio Jorge Larrosa podemos aventurarnos a dar algunas pistas o respuestas. El autor español parte de una idea similar a la de Iván Illich en el sentido de que, para realizar un estudio de los cambios culturales de las sociedades occidentales es preciso dejar de ignorar lo sucedido en aquello que conocemos como Edad Media. Sin embargo, Jorge Larrosa parte de una pregunta en torno al vínculo que tiene la lectura con lo que él denomina, en términos amplios y con toda intención, formación. Como dice en otro texto suyo escrito a cuatro manos con Carlos Skliar:

Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de cons-



trucción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.²¹

Los autores del texto son irónicos al marcar la palabra “tribu”. Podría leerse esta palabra en un amplio sentido de pertenencia a un grupo, a una sociedad, con todo y las pretensiones de querer generalizar a toda la población de un país a estas reglas, tal vez descontextualizadas por esa misma pretensión de ampliación. Sin embargo, son las prácticas humanas, como las académicas, por ejemplo, las que se ponen en evidencia. Esta “tribu” puede ser la de los académicos, aquélla de los “especialistas en educación” o, para el caso, los especialistas académicos “en cualquier cosa”.

A manera de ejemplo, podemos decir que los libros de texto generados por el Estado son los que se piensan como educativos. En México esta producción en masa de textos se dio en la posguerra en condiciones materiales, económicas, culturales, sociales, políticas, etcétera, muy específicas. Sin embargo, en otros países donde no había esta preocupación por “proveer de textos educativos” a la población para educarla, cada vez se han hecho evidentes grandes capitales en las editoriales que venden los manuales, guías, materiales didácticos, etcétera, de distintas disciplinas ya desde el preescolar hasta los niveles universitarios. Lo que critican Larrosa y Skliar es la forma de entender el texto educativo, sea referente a la parte técnica o lo que se entiende como la parte “crítica”, que no permite tampoco repensar la relación entre literatura y pedagogía de otra manera. Podríamos decir, siguiendo a los autores, que se invisibiliza lo problemático de la relación del texto con la formación o la educación si simplemente se presuponen “textos educativos”.

²¹ J. Larrosa y Carlos Skliar, coords., *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, p. 28.

A manera de conclusión

Hablar de “textos educativos” presupone muchas cosas. Entre Illich y Larrosa se desprenden matices fundamentales que proveen una manera de ver la relación cultural de los individuos, grupos específicos y sociedades enteras en torno a la lectura y al libro como elemento técnico que permite dicho vínculo. Si bien en la Edad Media no se esperaba que toda la población fuera letrada, todo parece indicar que las sociedades contemporáneas eso pretenden.

El estudio de estos cambios culturales podría permitir hacer evidentes cosas que hemos olvidado o que damos por supuestas hoy en día. Illich rescata ese tránsito entre lo oral y lo escrito en condiciones concretas, sobre todo en el marco de los espacios monacales. Larrosa lleva esto un paso más allá e indica la manera en que la lectura, con pretensiones filosóficas muy precisas, se trató de generalizar a partir de la idea ilustrada de Estado. Hablar de un “texto educativo” pasa por repensar las formas de lectura, sus espacios y técnicas, autores y propósitos de toda índole.

Esta discusión, a partir de la cual pueden trazarse vetas interesantes, así como formas de lectura diferentes de las reflexiones y actos aplicados a eso que llamamos educación o formación, nos permiten repensar la cultura occidental de manera puntual y la conformación que acompaña a los procesos que damos por naturales. Hacer este recorrido que nos ofrecen Illich y Larrosa es fundamental para pensar lo que hacemos con la lectura, en cualquiera de sus modalidades o dispositivos, en estos procesos formativos del ser humano los cuales pueden ser vistos, también, en contraposición de lo que ha sucedido en otras tradiciones llamadas “no occidentales”. Dicho recorrido, toda vez que tengamos en mente lo interesante y complejo del vínculo entre lectura y educación, nos permitirá encontrar otros fenómenos en otras latitudes.



BIBLIOGRAFÍA



- ILLICH, Iván, “En el espejo del pasado”, en *Obras reunidas*, vol. II. México, FCE, 2000. 421-624 pp.
- LARROSA, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE, 2003.
- LARROSA, Jorge y Carlos Skliar, coords., *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.
- Platón, *El banquete. Fedón. Fedro*. Trad. de Luis Gil. Barcelona, Folio, 1999.
- Real Academia Española, “texto”, en *Diccionario de la Lengua Española* [en línea]. <<https://dle.rae.es/?w=texto>>
- RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco, *Historia de la lengua griega*. Madrid, Gredos, 1999.

+

+

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LOS TEXTOS
CLÁSICOS DE LA ANTIGÜEDAD. CUÁLES, POR QUÉ
Y CÓMO LEERLOS

@

María Guadalupe García Casanova¹

El título de este capítulo es muy amplio, por ello es necesario delimitarlo a través de dos dimensiones: espacio y tiempo, un campo disciplinar y un *ethos* profesional. Para demarcar la dimensión espacio, me dedicaré a reflexionar sobre los clásicos del pensamiento occidental; para la dimensión tiempo, algunos de los textos escritos a partir del siglo v a. C. hasta el final de la Edad Antigua con la caída del Imperio romano de Occidente en el 476 de nuestra era. En cuanto al campo disciplinar, me limitaré al de la pedagogía y su objeto de estudio, la educación. Finalmente, desde mi *ethos* profesional, como docente de las asignaturas en

¹ Profesora de tiempo completo del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Imparte clases en la Licenciatura y el Posgrado en Pedagogía. Correo electrónico: mariaguadalupegarciacasanova@gmail.com



la Licenciatura en Pedagogía y del seminario del posgrado en Pedagogía.

¿Qué es un texto clásico?

Para ser congruente con el título de este escrito, estoy de acuerdo con Italo Calvino cuando en el texto *Por qué leer a los clásicos* define lo que es un texto clásico. De las 14 definiciones que explica, he elegido tres:

[...]

5. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. [...]

7. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado [...]

9. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.²

Por su parte, María Esther Aguirre Lora en *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas y atmósferas* define a un clásico así:

Un clásico es el que ha logrado sobrevivir, el que sale a flote de los naufragios y llega lejos; el clásico ocupa un lugar de privilegio que deviene lugar recurrente, punto de referencia obligado para tratar de rechazarlo o bien de superarlo, un clásico posibilita la legitimación de un discurso y dota de significado a algunos metalenguajes.³

[...] podemos señalar en relación a los clásicos en educación, algunas tendencias observables que coinciden con las de los

² Italo Calvino, *Por qué leer a los clásicos*. 2a. ed. Trad. de Aurora Bernárdez. México, Tusquets, 1994, pp. 3-4.

³ G. María Esther Aguirre Lora, *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas y atmósferas. En el IV Bicentenario de su nacimiento (1592-1992)*. México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1993, pp. 7-8.

clásicos en general: los autores que trascienden en el ámbito de lo educativo también traslucen un resquebrajamiento de cánones, una búsqueda de otros horizontes frente a determinadas situaciones que los confrontan socialmente; en ello va expresado un proyecto de mejoramiento social que oscila entre la crítica social y alguna forma de creencia utópica que se concreta en una forma de proyecto educativo.⁴

¿Cuáles textos leer?

Los textos clásicos de la Antigüedad a los que me referiré son los textos que incluyen una reflexión sobre la educación de su momento, esto es, los que describen o hacen críticas sobre los contenidos, las formas y las prácticas de enseñanza para, en ocasiones, presentar una propuesta de mejora. Es cierto que los pedagogos en formación deberían leer los textos clásicos completos; no obstante, es suficiente con los fragmentos.

Tomando en cuenta que en los dos semestres de “Historia” y de “Filosofía” se revisan textos clásicos occidentales en el periodo comprendido del siglo v a. C. hasta los del siglo xx, específicamente de la Antigüedad que sugiero para la formación del pedagogo son los siguientes:

1. Platón (ca. 428-ca. 347 a. C.)
 - *Protágoras* (completo). En este texto los alumnos se acercan al pensamiento platónico con la reflexión sobre si la virtud puede ser enseñada.
 - *Menón* (completo). Encontramos la teoría del conocimiento del innatismo.
 - *República* (libros tercero, cuarto y principio del séptimo). Con el pretexto de la discusión de dichos fragmentos, el profesor puede hacer relevantes algunas características para la explicación de

⁴ *Ibid.*, p. 24.



la república imaginaria que Platón plantea como una *polis* idealmente justa, la *paideia* de la *kalokagathia* (un hombre bello y bueno) y el papel que juega tal educación para su sostenimiento y progreso. En cuanto al principio del séptimo, la explicación de la alegoría de la caverna se suma para comprender mejor su teoría del conocimiento en la que los sentidos no son de utilidad para llegar a la esencia de los fenómenos.

- *Las Leyes* (libro séptimo). Su lectura ofrece el momento adecuado para explicar que, en este nuevo proyecto de Estado platónico, la educación del niño inicia desde la gestación, que la conducta de los ciudadanos es normada por un enorme conjunto de leyes, que la educación que requieren sus ciudadanos es muy elemental y sólo para propiciar el cumplimiento de las leyes, sólo para el ejercicio de la virtud.
2. Jenofonte (430-354 a. C.)
 - *Ciropeia* (libro primero). El escrito del autor constituye un verdadero compendio de las ideas sobre la educación griega, y el papel que desempeñan en ello la caza, la equitación, la política, la moral y el arte militar.
 - *El económico* (libro primero). Relaciona la moderación en el gasto y el trabajo duro con la prosperidad de la economía doméstica. Este texto posibilita su comparación con el texto *Los trabajos y los días*, de Hesíodo en función de un ideal educativo diferente al de *La Ilíada* y *La Odisea*.
 3. Isócrates (436-338 a. C.)
 - *De la permuta* (completo). Muestra un ejemplo de discurso retórico en el que Isócrates defiende el tan vapuleado papel como un maestro sofista, oficio merecedor de un estudio cuidadoso en cuanto a sus aportes a la educación superior de los griegos.

4. Aristóteles (384-322 a. C.)
- *Ética nicomaquea* (libros segundo y décimo). El libro segundo muestra la opinión del estagirita en cuanto a la formación de la virtud y el papel de acompañamiento de la educación para desarrollarla.
 - *De la memoria y la reminiscencia* (completo). En este pequeño texto del conjunto de escritos denominados *Parva naturalia*, el lector encuentra una idea diferente de la reminiscencia platónica. Al explicar la memoria como un proceso de guardar información y evocarla cuando se necesita, y la reminiscencia como un proceso en el que se crea un producto nuevo con lo que se guardó en la memoria. Para este autor, la mujer sólo tiene memoria y el hombre puede llevar a cabo ambas.
 - *Política* (libro quinto). Nuestro autor da cuenta de la educación de los ciudadanos griegos desde la mirada de un estadista. Propone la educación de todas las potencialidades del infante, y a las clásicas siete artes liberales, incluye la enseñanza del dibujo.
5. Plutarco (ca. 46-ca. 127 d. C.)
- *Sobre la educación de los niños* (completo). Para este autor, la educación inicia desde que se elige a la pareja: “No hay que procrear con mujer contradictiza” porque para nuestro autor es necesario empezar con una buena naturaleza. El escrito es una explicación cuidadosa de qué textos deben leer los niños, cuándo leerlos y en general cómo deben ser educados.
6. Luciano de Samosata (120-180 d. C.)
- *Sueño o vida de Luciano* (completo). Es un excelente texto en el que Luciano en un sueño decide a qué se va a dedicar, a la escultura o la filosofía.
 - *Anacarsis o de la gimnasia* (completo). El autor



muestra las cuidadosas prácticas para formar un guerrero griego.

- *El maestro de retórica* (completo). Es un escrito sarcástico en el que se burla de la enseñanza de la retórica.
7. Cicerón (106-43 a. C.)
 - *Diálogo sobre los oradores o Acerca del orador (De oratore)* (libro segundo). El fragmento presenta las cuidadosas prácticas de educación de la escuela del retórico que deben realizarse para formar a un elocuente retórico romano.
 8. Quintiliano (35-95 d. C.)
 - *Instituciones oratorias* (libro segundo). Despliega un conjunto de recomendaciones para formar a un orador romano que, a diferencia de Cicerón, inicia su educación desde la infancia.
 9. Taciano (110-172 d. C.)
 - *Discurso contra los griegos* (completo). Taciano es un polémico cristiano. El texto es un ejemplo de los discursos de denostación contra los filósofos griegos porque el cristianismo ya está considerando que la educación superior romana es un enemigo a vencer.
 10. Hermias el Filósofo (siglo III)
 - *El escarnio de los filósofos paganos* (completo). Está en sintonía con el texto de Taciano, pues en este escrito Hermias se dedica a desvalorizar los postulados y los filósofos más importantes en aras de hacer proselitismo religioso.
 11. San Basilio el Grande (329-379)
 - *Cómo leer la literatura pagana* (completo). Es un excelente texto para apreciar el pensamiento de los padres de la iglesia. Con él podemos observar que el ideal de ser humano ya ha cambiado para

que la educación tenga como propósito formar a un hombre que se parezca a Dios.

12. San Jerónimo (340-420)

- Cartas: *A Leta*, *A Pacátula* y *A Rústico Monje* (completas). La lectura de las tres cartas da cuenta del pensamiento educativo cristiano en su forma más extrema para educar a una monja, una mujer cristiana y un monje.

13. Agustín de Hipona (354-430)

- *Del maestro* (completo). El pensador más importante de los padres de la iglesia explica en este escrito el importante papel que tiene la enseñanza de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, realizada a través de la explicación de la gramática de la lengua latina. Asimismo, determina el papel que desempeña el profesor, porque Dios es el único que puede ser denominado Maestro.

Un segundo tipo de textos clásicos son los tratados, tanto de historia de la educación como los de filosofía de la educación. Los tratados de historia de la educación son de apoyo para la comprensión del pensamiento de los autores, la contextualización y la referencia específicas en el campo de la educación y la pedagogía. Tales tratados contribuyen a la comprensión de las tres historias que deben ser enseñadas a los pedagogos, cuyos elementos he publicado en un capítulo de libro titulado “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”. Dichas historias son:

- a) La historia del acontecer educativo, la historia de la educación es el estudio de acontecimientos educativos pasados, relativos al ser humano y los modos de vida de las sociedades humanas, el estudio del proceso de adquisición y apropiación de la cultura transmitida de generación en generación, el estudio de la formación del hombre en las diferentes culturas



y a través del tiempo, es la descripción sistemática y cronológica de dichos acontecimientos educativos [...]

b) La historia de la reflexión sobre la educación, entendida como la cuidadosa observación y reflexión sobre el hecho educativo que va a gestar paulatinamente la esencia y el método de realizarlo [esta historia la construyen los autores y los textos clásicos] [...]

c) La historia de la pedagogía como disciplina. Ningún formador de pedagogos negará la necesidad de mostrar a los estudiantes el camino que llevó a la pedagogía, desde su inicio, como la humilde actividad de un esclavo o ayo manumitido, hasta constituirse como una disciplina autónoma.⁵

A mi juicio, los tratados historiográficos más importantes para el estudio de los textos clásicos de la Antigüedad son:

- Abbagnano y Visalberghi. *Historia de la pedagogía*.
- Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación. De la antigüedad al 1500*.
- Bonner, Stanley. *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*.
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo*.
- Compayré, Gabriel. *Historia de la pedagogía*.
- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*.
- Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*.
- Marrou, H. I. *Historia de la educación en la antigüedad*.
- Morando, Dante. *Pedagogía: Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación*.

⁵ María Guadalupe García Casanova, "Para qué la historia de la educación y la pedagogía", en Clara Isabel Carpy Navarro, coord., *Miradas históricas de la educación y la pedagogía*. México, Conacyt / Posgrado de Pedagogía, UNAM / Díaz de Santos, 2011. (Estudios de Posgrado en Pedagogía-UNAM), pp. 2-6.

- Moreno y de los Arcos, Enrique. *Principios de pedagogía asistemática*.
- Sartoni, Rugiu, Antonio. *Historia social de la educación. De la educación antigua a la educación moderna*.

Los tratados de filosofía de la educación contribuyen a la comprensión del pensamiento educativo de los filósofos de la Antigüedad que hicieron reflexión sobre la educación, entre ellos puedo mencionar los siguientes:

- Curren, Randall. *Philosophy of Education. An Anthology*.
- Curren, Randall. *A Companion to the Philosophy of Education*.
- Hierro, Graciela. *Filosofía de la educación y género*.
- Oksenberg Rorty, Amélie. *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*.
- Ozmon, Howard A. *Philosophical Foundations of Education*.
- Reale, Giovanni y Dario Antiseri. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Antigüedad y Edad Media*.
- Vázquez, Stella Maris. *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*.

¿Por qué leer los textos clásicos de la Antigüedad?

Porque, en algunos de ellos, sus autores describieron el ideal de ser humano a educar, las costumbres, los contenidos, las prácticas de enseñanza y los materiales educativos; y en otros, sus autores hicieron un análisis de la educación de su tiempo e hicieron propuestas educativas para los habitantes de sus ciudades.



En dichos textos clásicos podemos encontrar una reflexión sobre la educación que verse, incluso de una manera detallada y extendida, sobre algún aspecto específico de la educación, esto es, realizada como un especialista de un área del saber, por ejemplo, la formación de las virtudes, la educación de la gimnasia o el desarrollo de la elocuencia. Ejemplo de ellos son, *De oratore*, de Cicerón, *Anacarsis o de la gimnasia*, de Luciano de Samosata.

Otros textos presentan, además, una crítica a los modelos de educación de su tiempo y hacen propuestas educativas atendiendo a un ideal de ser humano a ser educado, con los rasgos característicos que desean para la educación. Asimismo, presentan la educación de los educandos desde edades tempranas hasta culminar con el adulto. También muestran una sociedad ideal que tiene como sustento el sistema educativo que proponen. Entre ellos podemos señalar *República*, de Platón o *Ética nicomáquea*, de Aristóteles.

En dichos textos se muestran los contenidos específicos a ser enseñados, por ejemplo, podemos notar que en la Antigüedad tenían gran importancia las siete artes liberales, a saber, gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometría, astronomía y música como los ejes rectores de los planes de estudio; y las ciencias naturales aún no tenían tanto espacio curricular equivalente al de la actualidad.

Con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la memorización poseía un lugar privilegiado. No era posible enseñar ni aprender de otra manera. Las tablillas griegas de los educandos revelan, para el aprendizaje de la lengua, sentencias de personajes famosos, las cuales debían ser consignadas a la memoria.

Otras áreas de formación, importantes en culturas donde había una constante situación bélica, como muestra la historia de los pueblos de la Antigüedad, se perciben en los planes de estudio, como la enseñanza de la lucha y el manejo de las armas. En dichas culturas la educación del cuerpo era trascendental para la supervivencia. Cuestión que se modifica con la educación cristiana occidental en la que el cuerpo,

como receptáculo del alma, retiene a ésta para llegar a la otra vida y, por ello, no necesita espacio ni tiempo en los planes de estudio, puesto que es necesario luchar contra ese cuerpo que lleva al ser humano a pecar.

Otro tópico interesante de estudio es la educación femenina. Con la lectura de los textos clásicos, los alumnos pueden observar que la educación tenía como destinatario al hombre; la mujer, salvo contadas excepciones, no era considerada para ingresar a la enseñanza escolar, su educación era principalmente doméstica a través de las madres y para la enseñanza de las labores propias de su sexo.

Los textos clásicos de la Antigüedad revelan como género académico prioritario al diálogo. Si continúan leyendo los textos clásicos de otras épocas pueden notar el cambio a otro tipo de género académico, como los manuales, por ejemplo, *De oratore* o *Institutiones oratorias*, en la educación romana.

Los ideales educativos griegos como *Areté*, *Kalokagathia* y *Enkyklios Paideia*, el ideal romano *Humanitas*, así como el ideal cristocéntrico, son dignos de análisis para entender la educación del pasado y la comparación con la del presente. Las características distintivas, sus ideales de ser humano, posibilitan a los lectores, pedagogos en formación, la comprensión del contexto en que se generan, por ejemplo, en culturas propias de tradición oral, como la griega y la romana, el ideal de ser humano al requerir de una educación enciclopédica, un ideal mnemónico del saber, no puede ser de otra manera. Por su parte, el ideal educativo de la educación cristiana se centra en la educación de las virtudes para la convivencia en este mundo y trazar con claridad el camino hacia el cielo.



¿Cómo leer los textos clásicos?

Es de enorme importancia una buena traducción. Las traducciones deben tratar, además de ser fieles al original, de ser leales al tiempo en que se escribieron, que tomen en cuenta el contexto histórico, político y social en que se gestaron.

Elegir las buenas traducciones es una labor del profesor. Enseñar a reconocer y buscar ediciones críticas es necesario en la educación universitaria. Para los textos clásicos hay que recurrir a las ediciones que incluyen un aparato crítico detallado y un conjunto de notas del traductor que expliquen de manera cuidadosa y pormenorizada por qué decidieron traducir un concepto o una frase como lo hicieron.

Los especialistas que realizan la traducción puntual requieren de conocimiento de la sociedad, de las tradiciones académicas, de las discusiones de la época, de la biografía del autor, del *corpus* completo del autor, del área del conocimiento al que pertenece el libro, las connotaciones específicas de los conceptos de ese tiempo, entre otras muchas cuestiones, es decir, todo aquello que es fundamental para poder traducir sin ponerle palabras en la boca del autor que no sean suyas.

En múltiples ocasiones he leído textos cuyas traducciones fueron realizadas por personas que, aunque conocedores de la lengua, no poseen la habilidad requerida para determinada área del conocimiento. Incluyo un ejemplo de distinta época, porque es muy ilustrativo: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. *Entendiendo por educación* los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, *juntamente con la educación*”.⁶

Lorenzo Luzuriaga incluye la siguiente nota explicativa a su traducción: “1. Como ni en esta ni en las restantes obras se encuentra una distinción precisa entre *Bildung*, formación, y *Herziehung*, por educación, se ha traducido frecuen-

⁶ Immanuel Kant, *Pedagogía*. 4a. ed. Madrid, Akal, 2013. (Akal. Básica de Bolsillo, 85), p. 29. Las cursivas son mías.

temente *Bildung* por educación a fin de evitar confusiones (N. del T.)” Con tal traducción hace a Kant decir la gran insensatez “La educación incluye la educación”. La palabra *Bildung* es un término sustancial para comprender el ideal educativo alemán de la Ilustración. Incluso el título del libro está mal traducido porque en alemán *Über Pädagogik* debe ser traducido como “Acerca de la educación”.

Así las cosas, las editoriales que recomiendo para la lectura de textos clásicos griegos y romanos son: la colección *Bibliotheca Scriptorvm, Graecorvm et Romanorvm Mexicana* de la editorial UNAM, la editorial Aguilar y la editorial Gredos. Las dos primeras cuentan con:

- a. Una presentación puntual y concienzuda de la biografía del autor, la totalidad del *corpus* y la importancia de la obra.
- b. El aparato crítico que sustenta el proceso ecdótico para establecer la genealogía del texto, así como las referencias de las fuentes del texto traducido, con las cuales es posible explicar a los educandos de educación superior las características específicas de las referencias de fuentes en textos clásicos, que no son iguales a las de los textos modernos.
- c. Las notas explicativas del traductor que constituyen un elemento necesario para la cabal comprensión del proceso de traducción.
- d. La versión griega o latina para cotejar la traducción. Cuestión que es de vital importancia para que los docentes puntualicemos la enseñanza en las transformaciones evolutivas de los conceptos propios del área del conocimiento a través del tiempo, en nuestro caso, los de pedagogía y educación, tales como la polisémica palabra *paideia*, la cual aparece para significar, en algunos textos o autores griegos: ideal educativo, escolaridad, educación, etcétera. En el caso de Gredos, no contiene el texto en versión griega o latina; no obstante, es una excelente traducción.



El procedimiento didáctico para la lectura de los textos clásicos en la universidad

Aunque creamos que al ingresar a la universidad, los estudiantes poseen las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de los textos clásicos, en realidad no es completamente cierto. Por ello sugiero proceder de la siguiente manera:

1. La importancia de la lectura en fuentes primarias.

Para los estudiantes de reciente ingreso a la universidad parece una práctica adecuada la explicación del pensamiento de los autores en los resúmenes de la red o en los tratados y no es así. Es necesario explicar que la lectura directa de lo que escribieron los autores, importa para comprender su pensamiento y para evitar errores que pueden presentar los tratados al hacer la generalización de sus ideas por época o contexto geográfico.

2. La contextualización.

La explicación puntual de la situación histórica, política, social y, por supuesto, educativa, es muy necesaria para la comprensión del pensamiento de los autores y sus textos clásicos. Asimismo, la explicación de las tradiciones académicas en las que está inmerso el autor, su biografía, sus influencias y su relación con el poder, constituyen una labor de orientación docente que permite atender los aspectos medulares en la lectura de los textos clásicos.

3. La búsqueda de las tesis y argumentos de los autores en los textos clásicos.

Inicialmente hay que hacer que los estudiantes, con el primer texto, expliquen las ideas principales para dirigirlos de forma gradual hacia la localización de las tesis centrales que defiende el autor en el texto y los argumentos con los cuales sostiene tales tesis.

4. El establecimiento de los elementos característicos que definen tales autores su postura ante la reflexión sobre la educación.

Para hacerlo es importante la comparación de las tesis y argumentos que presenta un autor clásico y otro contemporáneo. Conforme avanza el tiempo, las comparaciones pueden hacerse con los autores y textos clásicos de distintas épocas para observar el efecto del cambio respecto a la educación en su pensamiento y su influencia en la educación posterior.

5. La búsqueda de temas, contextos, autores y obras en los tratados.

A la par que les apoya para la comprensión de los textos clásicos, también les permite analizar y criticar la información de las historias de la pedagogía y las filosofías de la educación.

6. Elaboración de comentarios de textos.

Para que los estudiantes puedan hacerlo, una labor importante es enseñarles el proceso y las características estructurales del comentario.

Se recomienda a los alumnos realizar el siguiente proceso durante su lectura:

- a. Contextualizar el texto en función de su ubicación en el *corpus* de los escritos del autor, lo que puede explicar un cambio de postura en escritos subsecuentes, además de que es necesario tenerlo en cuenta para no hacer afirmaciones generales falaces.
- b. Localizar las afirmaciones que hace el autor en torno a un tópico de interés, en nuestro caso, algún aspecto de la educación que se ha decidido.
- c. Elegir las citas textuales (con la debida explicitación de la referencia) que apoyen a explicar los argumentos que ellos consideran como representativos de su pensamiento.



- d. Analizar la postura del autor en comparación con la de algunos autores contemporáneos que se estén leyendo, para distinguir posturas de personajes del mismo contexto histórico.
- e. Elaboración de comentario de textos.

Para realizar el comentario es necesario que se realice con una estructura como la siguiente:

- Introducción. En la que se presenta el autor, la naturaleza del texto, la ubicación en el corpus autoral, si está dirigido a alguien, la fecha en que fue elaborado, el propósito con el que fue concebido, entre otros datos que consideren de importancia.
 - Descripción del texto o fragmento. Como los textos pueden ser relativamente grandes, es muy cotidiano dejar la tarea de leer sólo un fragmento. Esta parte del comentario implica la necesidad de ubicar el fragmento en la obra completa, y explicar qué estructura y contenido desarrolla.
 - Explicación del pensamiento del autor. En una redacción clara y fluida que incluya las citas textuales elegidas, así como dar cuenta de los argumentos del autor en ese texto o fragmento de texto.
 - Conclusión. Ésta puede contener la agrupación de ideas para opinar al respecto.
 - Sugiero que, en función del número de alumnos, el comentario sea entregado entre 5 y 10 páginas para que el profesor pueda leerlo con cuidado y hacer la realimentación correspondiente.
7. La comparación del pensamiento educativo de distintos autores.

Ya para concluir. Será conveniente ayudarlos a comparar los argumentos de autores precedentes, contemporáneos y consecuentes. Todo ello les permitirá a

los alumnos detectar las discusiones por época y lugar para que el análisis del texto trascienda la mera descripción del texto, que su lectura tenga una mirada histórica de manera panorámica, pero con la profundidad necesaria.

Finalmente, a través de mi experiencia como docente, puedo aventurarme a sustentar que el estudio de los textos clásicos de la Antigüedad contribuye a la formación del pedagogo en lo siguiente:

- i. Lo prepara para la lectura y el análisis crítico de los textos clásicos del resto de los períodos, incluso para los clásicos más específicos en los que se encuentran reflexiones educativas como los textos utópicos, los literarios, los históricos, los disciplinares, entre muchos otros.
- ii. Incrementa su capacidad de asombro y propicia el interés por investigar su disciplina.
- iii. Le permite la comprensión del pasado (tanto del fenómeno de estudio, de la reflexión sobre él y de la conformación de la propia disciplina), porque se propicia una mejor comprensión del presente, de su realidad y de su papel como especialista de la educación.
- iv. Contribuye a desarrollar una conciencia clara de su identidad profesional al analizar la evolución del papel del pedagogo, como la labor que realizaba el humilde esclavo manumitido griego que paulatinamente se transforma en encargado de la formación moral y preceptor en el periodo de la Antigüedad.
- v. Propicia la conformación y consolidación de un conjunto de herramientas conceptuales que constituyen criterios de análisis del fenómeno educativo.
- vi. Enriquece los procesos cognitivos que tienen que ver con el empleo del tiempo y espacio históricos.
- vii. Favorece la comprensión del fenómeno educativo, con lo cual se aprecia nuestro legado disciplinario.



- viii. Incrementa el lenguaje propio de la disciplina, haciéndolos conscientes de los cambios que permiten la evolución o transformación de significados en los vocablos de su competencia.
- ix. Enriquece el análisis de contenidos, significados y prácticas educativas del presente al estudiar el discurso, los tópicos de discusión, los postulados y los problemas que percibieron los autores clásicos en la educación de su tiempo.
- x. Desarrolla un conjunto de herramientas metodológicas de investigación del fenómeno educativo.
- xi. Comienzan la conformación de una mirada pedagógica porque con los clásicos se inicia el proceso de reflexión crítica del fenómeno que les compete.
- xii. Contribuye al desarrollo de una mirada crítica para valorar proyectos educativos contemporáneos con una mirada histórica y fundamentada.

BIBLIOGRAFÍA



- ABBAGNANO, Nicola y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*. 11 ed. Trad. de Jorge Hernández Campos. México, FCE, 2001. (Obras de Filosofía)
- AGUIRRE LORA, María Esther, coord., *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas y atmósferas. En el IV Bicentenario de su nacimiento (1592-1992)*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM 1993.
- ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Historia de la educación. De la antigüedad al 1500, vol. 1*. 2a. ed. Trad. de Miguel Martí. México, Siglo XXI, 1992. 302 pp. (Educación)
- BONNER, Stanley, *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*. Barcelona, Herder, 1984.
- BOWEN, James, *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. Oriente Próximo y Mediterráneo. 2000 a. C.-1054 d. C*, t. 1. Trad. de Juan Estruch. Barcelona, Herder, 1997. 480 pp.
- CALVINO, Ítalo, *¿Por qué leer a los clásicos?* 2a. ed. Trad. de Aurora Bernárdez. México, Tusquets, 1994.
- COMPAYRÉ, Gabriel, *Historia de la pedagogía*. París, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1910.
- GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*. 4a. ed. México, Siglo XXI, 2003.
- GARCÍA CASANOVA, María Guadalupe, "Para qué la historia de la educación y la pedagogía", en Carpy Navarro, Clara Isabel, coord., *Miradas históricas de la educación y la pedagogía*. México, Conacyt, Posgrado de Pedagogía, UNAM, Díaz de Santos, 2011, pp. 21-51. (Estudios de Posgrado en Pedagogía. UNAM)
- KANT, Immanuel, *Pedagogía*. 4a. ed. Madrid, Akal, 2013. (Akal. Básica de Bolsillo, 85)



- LARROYO, Francisco, *Historia general de la pedagogía*. 12a. ed. México, Porrúa, 1973.
- MARROU, H. I, *Historia de la educación en la antigüedad*. 2a. ed. Trad. de Yago Barja de Quiroga. México, FCE, 1998.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique, *Principios de pedagogía asistémica. Ensayos*. México, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1993.
- SANTONI RUGIU, Antonio, *Historia social de la educación. De la educación antigua a la educación moderna*, t. 1. Trad. de Raymundo Barrera. Michoacán, IMCED, 1995. 310 pp. (Cuadernos del IMCED, 8)

**EL TEXTO ORAL COMO FUNCIÓN EDUCADORA:
EL CASO DE LOS CUENTOS JASÍDICOS**

@

Renato Huarte Cuéllar¹

Y llegó un no judío con Shamai y le dijo: 'Me convertiré si me enseñas toda la Torá mientras estoy parado en un solo pie'. Shamai lo empujó con su vara para medir. Fue con Hilel, quien lo convirtió y le dijo: 'No hagas al otro lo que no quieres para ti'. Esa es toda la Torá. El resto son interpretaciones. Ahora ve y estudia.

*Talmud de Babilonia*²

¹ Licenciado en Pedagogía y licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Universidad en donde estudió también la maestría y el doctorado. También es egresado de la Licenciatura en Letras Clásicas en la misma Facultad. Ha impartido clases en la Universidad desde 2004, principalmente en el área de Filosofía de la educación. Es tutor de los posgrados en Pedagogía, Filosofía, Filosofía de la Ciencia y Madems de la UNAM. Correo electrónico: renatohuarte@yahoo.com

² Tratado Shabat, 31a. La traducción es propia del original disponible en: <<https://www.sefaria.org/Shabbat.31a.1?lang=he>>



La oralidad en la tradición judía

Hablar de la tradición judía implicaría mucho más que algunas páginas. Sin embargo, siempre hay la posibilidad de explicar algo mientras se está “parado en un solo pie”. Procuraré esbozar las implicaciones educativas de los cuentos jasídicos desde algunas perspectivas de este fenómeno dentro de la mística judía.

Al pueblo judío se le ha llamado el pueblo del Libro debido a que la historia del pueblo hebreo está registrada en un texto que ha tenido varias denominaciones. Algunos la han llamado Biblia hebrea o Biblia judía, mientras que desde el cristianismo se ha llamado el Viejo Testamento, por ejemplo. La denominación *Tanaj* es la más extendida en la tradición judía, ya que es el acróstico de (*Torá* o Pentateuco, *Neviim* o Profetas y *Ktuvim* –hay alternancia en hebreo entre K y J– o Escritos). Tal vez ningún texto haya recibido tanta atención, desde la perspectiva de la propia historia textual hasta sus implicaciones políticas, teológicas, jurídicas, antropológicas, históricas, entre muchas otras. Sin embargo, en el propio hebreo, a diferencia de lo que la tradición cristiana entiende como las así llamadas Sagradas Escrituras, en hebreo se le suele denominar *Mikrá* cuya raíz implica “lectura”. Como muchos de los “textos” de la Antigüedad de diversos pueblos y tradiciones, éstos comenzaron por ser parte de una tradición oral que sólo posteriormente serían escritos en distintos períodos y en distintos contextos.³ Sin embargo, la oralidad en la tradición judía se mantuvo. Además del texto bíblico, también conocida como *Torá shebjtav* o Torá escrita, existió paralelamente la *Torá shebealpé* o Torá oral. Esta última fue acompañando a la propia lectura del texto inscrito, recopilando interpretaciones realizadas en distintas épocas y transmitidas de generación en generación. Por sus propias característi-

³ Cf. Israel Finkelstein y Neil Asher Silberman, *La biblia desenterrada. Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. 2a. ed. Madrid, Siglo XXI, 2005, pp. 6-9.

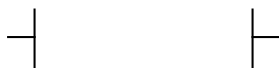
cas, la *Torá* oral no se fijó sino hasta el momento en el que las condiciones lo ameritaron, en un primer momento, en el escrito que lleva por nombre *Mishná* y en un segundo momento, siglos más tarde, en lo que se denomina *Guemará*. Al conjunto de ambos textos se le denomina *Talmud*, cuya raíz proviene de “estudiar”.⁴ En el *Talmud*, tanto en su versión de Babilonia como en su versión jerosolomitana o de la Tierra de Israel, aparecen mezcladas discusiones legales con una polifonía característica, historias de sabios o rabinos y situaciones cotidianas, así como reflexiones de situaciones de lo más variadas, tomando como base la interpretación de la *Torá* escrita.⁵

La oralidad en la tradición judía ha tenido un papel especialmente importante. Así, la lectura de la Biblia hebrea o *Mikrá* se lee en público y en voz alta con cantilaciones o tonos específicos en ciertas partes del texto que permite que este, más que ser leído, sea cantado. Si bien no sabemos cómo se leía o cantaba, tenemos ciertas certezas. Se sabe que fue en el período del Segundo Templo (hasta antes del 70 d. C.) donde hay un énfasis en la lectura pública según las propias descripciones de textos bíblicos posteriores, sobre todo los días de mercado, si bien ya es un mandato bíblico que hombres y mujeres, niños y extranjeros deben conocer la *Torá*.⁶ De igual manera, pero en otra tradición, el *Corán* es cantado en público en voz alta. Tanto en la tradición judía como en la musulmana, hay un texto fijo, las letras de la Biblia hebrea o, en su caso, las del *Corán* en árabe, que no se modifican ni un ápice. Sin embargo, la interpretación de lo que esos textos quieren decir se ha desplegado de mil maneras con implicaciones culturales, jurídicas, políticas, sociales, etcétera. En la propia tradición del *Talmud*, la re-

⁴ Un estudio breve y, sin embargo, muy interesante sobre el *Talmud* y su potencial educativo es el de: Rosa Krajalnik Joffe, “El Talmud (consideraciones pedagógicas)”, en *Anuario de Pedagogía*. México, FFYL, UNAM, 1962, año 1, pp. 226-253.

⁵ Cf. Georges Hansel, *Exploraciones talmúdicas: principios básicos y su inspiración*. México, Ber-san, 1983.

⁶ Deuteronomio 31:12.



copilación en varios tomos de posturas encontradas sobre distintas formas de interpretación oral de la Biblia hebrea, se dice que la *Torá* o Pentateuco tiene “70 caras”.⁷

El *Talmud* es una compilación textual característica porque, a partir de un aspecto bíblico, se articulan aspectos de tipo legal, así como aspectos de tradiciones, costumbres, narraciones y dichos, parábolas, historias y leyendas en el mismo texto. En él se da una serie de interpretaciones en donde estas figuras llamadas *rabí*, palabra que puede ser traducida como sabio, maestro o rabino, tienen posiciones encontradas sobre algún asunto. Estos sabios o maestros se encuentran en diversas generaciones y conforman tradiciones en torno a las formas de interpretar los textos. Por ejemplo, fueron famosas las escuelas o tradiciones que formaron el sabio Hilel y el sabio Shamaí, quienes se contrapusieron a nivel interpretativo durante muchos años y cuyos nombres aparecen una y otra vez en multitud de pasajes. Este énfasis interpretativo será característico de la tradición judía: un texto base (o unos textos base), donde, en vez de resolver los conflictos, se mantienen las oposiciones. El *Talmud*, compilación escrita de la transmisión oral de los sabios que vivieron entre los siglos I y III d. C. fue compilado entre los siglos III y V d. C. A continuación, he seleccionado uno de los pasajes más famosos del *Talmud* que puede ilustrar esta polifonía. En el pasaje se comienza por discutir si un horno, en el cual ha entrado un insecto o animal, es puro (*kasher*) y puede ser utilizado bajo ciertas condiciones de limpieza. Muy pronto, la discusión cobra un tono distinto sobre quién tiene razón:

En ese mismo día rabí Eleazar respondió todas las preguntas del mundo, pero [sus colegas] no las aceptaron. Y él les dijo: “Si la [interpretación de la] ley judía (*halajá*) es como yo digo, que este algarrobo lo demuestre”. Se desprendió el algarrobo y se movió cien codos. Incluso hay

⁷ Eliahu Toker y Abraham Platkin, *Pirkei avot* (5:26). *Máximas de los Maestros* [en línea]. <http://www.raoulwallenberg.net/wp-content/files_mf/1313505610pirkeiavotfinal.pdf> [Fecha de consulta: 18 de marzo, 2021]

quienes dicen que se movió cuatrocientos codos. Y ellos [los otros rabinos] le dijeron: “un algarrobo no es evidencia suficiente”. Y él dijo: “Si la *halajá* es como yo digo, que el agua lo compruebe”. Y las aguas dieron vuelta su curso. Y ellos dijeron: “El curso del agua no es evidencia alguna”. Él se volvió y les dijo: “Si la *halajá* es como yo digo, que las paredes de la casa de estudio (*beit hamidrash*) [donde se encontraban] lo comprueben”. Las paredes se inclinaron, pero no se cayeron en honor de rabí Ioshua. Tampoco se enderezaron en honor de rabí Eleazar. Él se volvió y dijo: “Si la *halajá* es como yo digo que lo demuestre una voz del cielo”. Y salió una voz celestial y dijo: “¿Por qué discuten ustedes si la *halajá* siempre es como [interpreta] rabí Eleazar?” Se puso de pie rabí Yehoshúa y dijo: “¡La Torá no se encuentra en los cielos!”. (Deuteronomio, 30:12) Y dijo rabi Irmíá: “Una vez que nos entregaste la *Torá* en el Sinái ya no nos valemos de una voz del cielo. Una vez que entregaste la *Torá*: debemos seguir a la mayoría” (Éxodo, 23:2) Rabi Natán encontró [en ese momento] al profeta Eliahu y le preguntó: “¿Qué estaba haciendo Dios en ese momento? Le contestó riendo y dijo: “Mis hijos me han derrotado, me han derrotado”.⁸

El misticismo judío

En ese contexto de oralidad, ¿en qué tono se puede pensar al ser humano con respecto a la divinidad? Parto de la definición que hacen Isabel Cabrera y Carmen Silva de la mística en términos generales:

La mística es la búsqueda de un encuentro con el absoluto y este absoluto no siempre nos remite a la idea de un ser supremo; de hecho, la mayoría de los místicos se refieren a él como una realidad o valor últimos, que poco parece tener

⁸ *Talmud de Babilonia*, Baba Metzía 59b. La traducción es propia del original disponible en: <https://www.sefaria.org/Bava_Metzia.59b?lang=he>



que ver con el concepto de dios sobre el que reflexionan los teólogos.⁹

Desde esta perspectiva mucho más amplia, la cuestión mística no pasa por preguntarse racionalmente qué es Dios, dios o la divinidad, sino una relación específica de una manifestación con lo divino. Las formas o maneras de describir las experiencias místicas no serán necesariamente similares, ni dentro de la “misma” tradición, ni entre las diversas tradiciones. El ejemplo que nos convoca en este caso es la mística judía. Según expone de manera sintética pero general Ernst Mueller, no existe un único momento o forma de la expresión mística dentro del judaísmo. A lo largo de su historia ha tenido varias manifestaciones y formas concretas.¹⁰

De hecho, Mueller sostiene que ya el *Tanaj* o Biblia hebrea puede ser leído en clave mística. Retomemos las 70 caras que tiene la *Torá* o Pentateuco. Esa capacidad de interpretación que tiene el texto también puede llevarnos por caminos de la mística. ¿Cómo no entender la salida de Egipto de una manera metafórica o incluso mística? Si siempre habrá sentidos del texto que no podemos ver dadas nuestras condiciones específicas, ¿no habrá un sentido más allá del texto, una lectura más “secreta” o que así nos lo parezca? Claramente la lectura que hace Mueller de este fenómeno lo lleva a recapitular que el texto bíblico ha sido leído, y en efecto ha sucedido, en clave mística. Esta lectura no anula las otras.

Lo mismo sucederá con el *Talmud*. Las narraciones de los rabinos que aparecen en el mayor texto interpretativo del *Tanaj* no están exentas de pasajes que, al menos al lector de hoy en día, parecerán más que extrañas. Narra Mueller este pasaje del *Talmud*:

⁹ Isabel Cabrera y Carmen Silva, “Prefacio”, en *Umbral de la mística*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 2006, p. 5.

¹⁰ Ernst Mueller, *A History of Jewish Mysticism*. Jerusalén, Sefer VeSefel Publishing, 2008, pp. 9-11.

Los rabinos enseñaron: había una vez un niño que estaba leyendo en casa de su maestro el libro de Ezequiel y aprendió lo que era *jashmal* cuando vino un fuego del *jashmal* y lo consumió. Intentaron, pues, eliminar el libro de Ezequiel, pero Jananiá ben Jizkiyá les dijo: “Si él era un sabio, todos lo somos...” (Aquí se usan dos sentidos de la poco común palabra *jashmal* usada en Ezequiel I, 24, 7, que denota un tipo de fuego divino o esplendor.)¹¹

Nadie se sorprende de estos fenómenos. Los rabinos del *Talmud* simplemente continúan de manera habitual. La gran discusión es si debe o no permitirse la lectura o suprimir incluso el libro del profeta Ezequiel. Esos pasajes “mágicos” de la Biblia hebrea pueden ser leídos o interpretados, junto con los pasajes talmúdicos, en clave mística.

Mueller se aproxima a distintos momentos de la historia del judaísmo en la que ha habido manifestaciones de grupos místicos. Este breve recorrido resulta importante ya que, para entender ciertas posturas del jasidismo, permite ver las posturas sobre la mística judía que le precedieron. Para cada una de estas manifestaciones el contexto será distinto y, a la vez, tendrá rasgos comunes.

En ese sentido, tal vez el fenómeno místico más importante durante la baja Edad Media se diera sobre todo en comunidades judías de la Península Ibérica y ciudades como Safed en el entonces Imperio Otomano. Es el caso del fenómeno denominado *kabalá*. Del hebreo, tradición recibida o recepción, esta forma tuvo una vertiente mucho más pública, llegando a ser el *Zóhar* o resplandor, la obra mística más importante de toda la historia del misticismo judío. La interpretación de rabí Isaac Luria Ashkenazi, quien dedicó buena parte de su vida al estudio de la *kabalá*, que lo antecedió, permitió tener un conocimiento más público de lo que círculos místicos estudiaban en secreto.¹²

Esto se explica por el concepto de revelación en la tradición mística judía. Me remito a la explicación que hace

¹¹ *Ibid.*, p. 45. La traducción del inglés es propia. En hebreo moderno se retomó la palabra bíblica *jashmal* para “electricidad”. (N. del T.)

¹² *Ibid.*, pp. 120-133.



Baruj de Spinoza en su *Tratado teológico político*¹³ que, en el siglo XVII era una crítica a los místicos contemporáneos. Explica Spinoza que lo que se entiende por revelación en el judaísmo es cuando el mundo divino, con leyes atemporales y sin un espacio concreto, entra en contacto con el mundo material, teniendo éste como características justamente el espacio y el tiempo. Spinoza toma como ejemplo la entrega de la Ley Divina de Dios a Moisés en el Monte Sinaí. Para él, la revelación que se da en ese momento entre el mundo divino y el mundo material, división ya de suyo antigua en la tradición judía, es el momento en que Dios da a cierto grupo humano el conocimiento de las leyes eternas, divinas. Como este mundo sólo puede darse en un contexto espaciotemporal, en el caso de Moisés fue en el Monte Sinaí el momento en que los hebreos, junto con otros pueblos que escaparon de la esclavitud, estaban ahí. Eso es contingente a la ley divina. Lo mismo sucede con la cuestión del lenguaje. La revelación no puede darse más que en una lengua específica, en este caso el hebreo de Moisés, ya que esta revelación, en todos los casos divina, se dará en distintas lenguas según el grupo humano. Podemos estar de acuerdo con Spinoza o no. El caso es que parece coincidir con otras lecturas de que la revelación divina se da por momentos, según circunstancias específicas porque es lo que se requiere espiritualmente en ese momento. La Ley Divina parece no cambiar, porque lo que cambia son las condiciones de espacio y tiempo de esta realidad material.

Es en la expresión del jasidismo que encontraremos el fenómeno místico judío más masivo desde comienzo del siglo XVIII y hasta nuestros días. Si bien la palabra *jasid* o piadoso no es una innovación de este siglo, todos coinciden en que la figura fundacional del jasidismo es el rabino Israel ben Eliezer (1700-1760), mejor conocido como el Baal Shem Tov

¹³ Cf. Baruch Spinoza, *Tratado Teológico Político*. Trad. de A. Domínguez. Madrid, Alianza, 2014, III-VI.

(“el del buen nombre” o Besht como acróstico).¹⁴ En Europa del Este ese momento se daría el renacimiento de la mística judía tras varias experiencias históricas que habían vinculado a la mística con engaño y charlatanería.

El jasidismo, por el contexto en el que nace, surge como un movimiento en torno al maestro y un puñado de discípulos que, más que centrar toda su atención en un estudio riguroso de los textos de la propia tradición judía, mismos que no ignoraban, proponen una forma de vida justa y dedicada, “piadosa”. La vida debía estar llena de percepciones divinas, tanto en estado de vigilia como de sueño, y de un estilo de vida acorde con la dicha o regocijo divino y con una intencionalidad de una vía de aprendizaje de uno mismo, guiado por las enseñanzas del maestro. A diferencia de otras comunidades judías, para los jasídicos no era fundamental tener una vida lujosa o incluso dedicar horas enteras al estudio de los textos para llevar una vida “piadosa” si dicho estudio no convertía el corazón de quien estudiaba en su propia intencionalidad que motivara su actuar.

Si bien el Baal Shem Tov fue el primer maestro jasídico alrededor del cual se congregaron algunos discípulos, fue el rabino Dov Baer, llamado el Maguid (predicador) de Mezritch, quien creará todo un movimiento. Con capacidades místicas, uno seguía los consejos de lo que el maestro decía a partir de las orientaciones que se fueran suscitando. Con el paso del tiempo, los discípulos del Maguid de Mezritch serían unos jóvenes de grandes talentos que, entre otros, incluiría a Levi Isaac de Berdichev, Shneur Zalman de Liadi, Menajem Nahum de Chernobyl y los hermanos Elimelej de Lizensk y Zusia de Anipol.¹⁵ A la muerte de su propio maestro en 1772, cada uno establecerá en la ciudad que acompaña su nombre, todo un linaje que se pasará de maestro a discípulo atrayendo literalmente a cientos de miles de adeptos. Es la confianza en el *rebe* o

¹⁴ Or N. Rose, “Introduction”, en *God in All Moments. Mystical & Practical Spiritual Wisdom from Hassidic Masters*. Nueva York, Jewish Lights, 2003, p. ix.

¹⁵ *Idem*.



maestro espiritual lo que permite a uno estar en una comunidad donde se pueda encontrar la propia trascendencia. Dicha trascendencia no vendrá más que en espacios aparentemente comunes y de maneras inusitadas.

Con ciertas diferencias en lo que respecta a su aplicabilidad, cada uno de los *tzadikim* o justos establecería, en distintas zonas donde los judíos, por lo general, contaban con escasos recursos, un espacio de convivencia que trascendía el espacio particular. Un consejo aquí, una práctica espiritual (*hanhagá*) de tal manera, un cuento por allá, una interpretación bíblica por acá, una melodía por allá. Todas estas formas llevaron y convencieron a muchas personas a seguir un camino de búsqueda espiritual a partir de las condiciones concretas de cada uno, entendiendo que en esas mismas condiciones se encontraba la presencia divina. Era la forma de conducirnos hacia los otros lo que nos llevaría a esta “nueva” forma de entendernos como seres humanos, a través de una guía mística en la figura del *rebe* o maestro.¹⁶

Los *jasidim* (en hebreo) o jasídicos llegaron a vivir en torno a su maestro en pequeñas comunidades cuyos medios eran escasos, pero no así las experiencias que, según narran, podían llegar a tener. Ir por el agua y alimentar a las pocas vacas sería una forma de entrar en contacto con lo divino. Esta forma nueva de encontrar “ese ser piadoso” implicaba reconocer al prójimo. Por ejemplo, remediar el error para con el otro llevaría al encuentro con Dios en las pequeñas acciones. Dicha forma de guiar a las otras personas se manifestaba de diversas maneras, ya fuera a través de un sueño en el que el maestro daba una orden o en las tareas cotidianas que había toda una intencionalidad y, entonces, una relación intensa (*dvekut*) con Dios. No hay una separación entre el mundo del ser humano común y corriente y el mundo divino si no es por las propias acciones, con ayuda del *rebe* o maestro, quien cuenta con vías místicas para lograr dicho acompañamiento.

¹⁶ E. Mueller, *op. cit.*, pp. 138-144.

Los judíos de la zona de Galitzia, que ahora es el sur de Polonia, Bielorrusia, parte de lo que llegaría a ser el Imperio Austrohúngaro y zonas que quedan integradas en la división política del siglo XIX de Europa Oriental, encontrarían formas de darle un sentido pleno a sus vidas. Estos grupos de *jasidim* fueron ampliándose y creciendo alrededor de dinastías de maestros que, místicamente, aportaban una guía a seguir. Dichos grupos fueron migrando en el siglo XIX hacia las ciudades más cercanas a los pequeños poblados en donde nacieron y, con las grandes migraciones de finales del siglo XIX, llegarían, en primer lugar, a las ciudades en crecimiento de Europa Oriental como Varsovia, Odesa o Minsk y, en poco tiempo, también a lugares hoy tan emblemáticos del jasidismo contemporáneo como Brooklyn en la ciudad de Nueva York, lugar que concentra a números importantes de judíos ortodoxos jasídicos de la rama de Jabad de Lubavitch (descendientes de las enseñanzas del maestro Shneur Zalman de Liadi). Algunos otros encontrarían en lugares tan históricamente marcados por la mística judía como Jerusalén o la famosa ciudad de Safed al norte del Mar de Galilea.

El cuento jasídico: una vía mística

Al igual que cualquier judío observante, los maestros jasídicos establecerían *drashot* o interpretaciones de pasajes bíblicos cuando hiciera falta, sobre todo en torno al *shabat*, el sábado o día del descanso dentro de la tradición judía. Por cuestión de la ley judía en el *shabat* se puede admirar el mundo, pero no transformarlo. Se puede leer y de hecho leer porciones de la *Torá* es obligatorio, pero no se puede escribir ni realizar acciones como poner un vehículo en movimiento o encender o apagar un mecanismo. Ya el *Talmud* había discutido ampliamente las prohibiciones y licencias



que se podrían dar con respecto a este día de descanso y cómo entenderlo.

No obstante, para los maestros jasídicos, el espacio-tiempo que implica el sábado es un espacio único e irrepetible. Es un espacio y tiempo para la comunidad, para estar el uno con el otro, para realizar actividades que el ritmo de la semana habitual no permite. El descanso no sólo está permitido, sino que es parte de este espacio y tiempo. Sobre todo, hacia las últimas horas del sábado, antes de que termine el *shabat*, se dará en torno a la “mesa” (o *tish* en judeoalemán) del maestro, una serie de narraciones con intencionalidades específicas. Recordemos que todo maestro jasídico tuvo un maestro jasídico que, a su vez, tuvo un maestro jasídico, de manera tal que llegamos hasta el Baal Shem Tov. Cuando algo resultaba de particular interés, el *rebe* contaba un cuento de su propio maestro o del maestro de su maestro hasta llegar al Baal Shem Tov. No era importante la precisión sino la intención (*kavaná*) con la que se contara un cuento. ¿Eran anécdotas? Como todo discurso oral o como toda narración, las precisiones dependen de lo que se quiera lograr con dicho cuento. Los detalles pueden cambiar, pero no así la función que pretende cumplir en ese momento. Para otro espacio, en otras circunstancias, la misma historia puede variar infinitamente. Eso no es lo más importante. A continuación, se presenta una versión escrita de un cuento jasídico muy común.

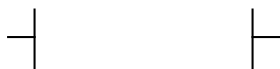
UN LUGAR EN EL BOSQUE.

Esta historia nos cuenta de un famoso rabino jasídico: Baal Shem Tov. Baal Shem Tov era conocido dentro de su comunidad porque todos decían que él era un hombre tan piadoso, tan bondadoso, tan casto y tan puro que Dios escuchaba sus palabras cuando él hablaba. Se había hecho una tradición en este pueblo: todos los que tenían un deseo insatisfecho o necesitaba algo que no habían podido conseguir iban a ver al rabino. Baal Shem Tov se reunía con ellos una vez por año, en un día especial que él elegía. Y los llevaba a todos juntos a un lugar único, que él conocía, en medio del bosque. Y una vez allí, cuenta la leyenda, que Baal Shem Tov armaba con ramas y hojas un fuego de una manera muy particular y

muy hermosa, y entonaba después una oración en voz muy baja... como si fuera para él mismo. Y dicen... que a Dios le gustaban tanto esas palabras que Baal Shem Tov decía, se fascinaba tanto con el fuego armado de esa manera, quería tanto a esa reunión de gente en ese lugar del bosque... que no podía resistir el pedido de Baal Shem Tov y concedía los deseos de todas las personas que ahí estaban. Cuando el rabino murió, la gente se dio cuenta de que nadie sabía las palabras que Baal Shem Tov decía cuando iban todos juntos a pedir algo... Pero conocían el lugar en el bosque. Sabían cómo armar el fuego. Una vez al año, siguiendo la tradición que Baal Shem Tov había instituido, todos los que tenían necesidades y deseos insatisfechos se reunían en ese mismo lugar en el bosque, prendían el fuego de la manera en que habían aprendido del viejo rabino, y como no conocían las palabras cantaban cualquier canción o recitaban un salmo, o sólo se miraban y hablaban de cualquier cosa en ese mismo lugar alrededor del fuego. Y dicen... que Dios gustaba tanto del fuego encendido, gustaba tanto de ese lugar en el bosque y de esa gente reunida... que aunque nadie decía las palabras adecuadas, igual concedía los deseos a todos los que ahí estaban. El tiempo ha pasado y de generación en generación la sabiduría se ha ido perdiendo... Y aquí estamos nosotros. Nosotros no sabemos cuál es el lugar en el bosque. No sabemos cuáles son las palabras. Ni siquiera sabemos cómo encender el fuego a la manera que Baal Shem Tov lo hacía... Sin embargo, hay algo que sí sabemos: Sabemos esta historia, sabemos este cuento... Y dicen... que Dios adora tanto este cuento... que le gusta tanto esta historia... que basta que alguien la cuente... y que alguien la escuche... para que Él, complacido, satisfaga cualquier necesidad y conceda cualquier deseo a todos los que están compartiendo este momento... Amén... (Así sea...)¹⁷

El primero que, desde la tradición “occidental”, advirtió esta forma de narración mística y quiso sistematizarla y traducirla fue Martin Buber, quien creía que los judíos ciudadanos de países como Alemania o Austria se habían alejado de ese sentimiento místico profundo del vínculo entre el ser humano, sus condiciones y la divinidad. A pesar de haber nacido en Viena, se criaría en la granja del abuelo en

¹⁷ Versión de Jorge Bucay, *26 cuentos para pensar*. Rosario, Nueva visión, 2008, p. 14.



Galitzia, la región con el mayor número de grupos jasídicos de ese momento. Desde finales del siglo XIX, siendo Buber muy joven, le llamaría la atención el movimiento jasídico. En especial había tenido el interés de traducir los cuentos de rabi Najman de Bratslav del idish o judeoalemán al alemán estándar que hablaban los judíos de las ciudades. En julio de 1906 Buber sostendría: “En general, no pretendo reunir nuevos hechos, sino simplemente dar una nueva interpretación de su coherencia, una nueva presentación sintética de los místicos judíos y de sus creaciones”.¹⁸

Al respecto, Steven D. Kepnes,¹⁹ analiza este acto de Martin Buber de compilar y traducir los cuentos jasídicos. Kepnes sostiene que Buber comienza haciendo un acto hermenéutico y lo defiende de ataques como el de Gershom Scholem de no ser un académico serio o de querer desvirtuar el “folklore” judío de Europa del Este. Además, Kepnes vincula la hermenéutica buberiana “primera” con las influencias de Dilthey y propone que en Buber hay una hermenéutica propia, distinta después de la redacción de “Yo y Tú”: una hermenéutica dialógica, la contribución de Buber a la hermenéutica.²⁰

Según Kepnes, este principio de interpretación puede ser visto en Buber cuando sostiene, por ejemplo, en “El jasidismo y el hombre moderno”, que como un cuentacuentos folklorista “estaba obligado a reconstruir el acontecimiento puro, [...] el acontecimiento de vida”²¹ de los maestros jasídicos. En el prólogo de *Los cuentos de Rabi Najman*, Buber sostiene haber realizado una “recreación, [...] un contar de nuevo. [...] No he traducido los cuentos sino que los he recontado”.²² Es por estas afirmaciones buberianas que Kep-

¹⁸ Martin Buber, *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten*. Ed. de G. Schaeder. Heidelberg, Lambert Schneider, 1972, p. 244. Todas las traducciones del inglés de aquí en adelante son propias.

¹⁹ Steven D. Kepnes, “Buber as Hermeneut: Relations to Dilthey and Gadamer”, en *Harvard Theological Review*. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press, April, 1988, vol. 81, núm. 2, pp. 193-213.

²⁰ *Ibid.*, p. 194.

²¹ Martin Buber, “Hasidism and Modern Man”, en *Hasidism*, Nueva York, Philosophical Library, 1948, p. 26.

²² Martin Buber, *The Tales of Rabbi Nachman*. Trad. de M. Friedman. Nueva York, Horizon, 1956, p. 1.

nes sostiene que las nociones diltheyanas de *nachbilden*, recrear, y *nacherzählen*, volver a contar, están presentes en las primeras versiones de los cuentos jasídicos de Buber. En lo que respecta a la leyenda del Baal Shem de 1908 nos dice:

La he recibido y la cuento de nuevo. No la he transcrito como una pieza literaria. No la he elaborado como un material famoso. La he contado de nuevo como quien nace posteriormente. Llevo en mí la sangre y espíritu de aquellos que la han creado, y desde mi sangre y espíritu ha brotado de nuevo. Pertenezco a una cadena de narradores, un eslabón entre eslabones; cuento de nuevo historias viejas y, si llegaran a sonar nuevas, es porque lo nuevo ya estaba dormitando en ellas desde que fueron contadas por primera vez.²³

Pero Buber no fue el único. El Premio Nobel de Literatura, Shmuel Yosef (Shay) Agnón, también dedicaría no pocas líneas a “recontar” los cuentos jasídicos. Tal vez el cuento más famoso retomado por Agnón de la tradición jasídica sea el de “El *etrog* del *tzadik*” que, casi al principio dice: “Y no hay duda de que la manera en la que yo lo escuché del *jasid* y éste de su *rebe* es la manera en la que sucedió, ya que el justo reb Shlomo de Zijel lo recibió de sus padres y, en el mismo lenguaje en el que sus padres se lo contaron, no se añadió palabra alguna salvo para aclarar alguna cuestión”.²⁴

Vemos que hay esta intención, tal vez mañosa de querer decir que esta forma de transmisión del cuento es justo como se ha escuchado de la propia tradición, es la manera de conectarse con esos cuentos. Antes de ejercicios del siglo xx como los de Buber, Agnón u otros como el gran literato idish Itzjok Leibush Péretz, entre muchos, la narración de los cuentos jasídicos se daba en contextos de oralidad, con una intencionalidad precisa. Los problemas de interpretación vendrán después. Sin lugar a duda, estas formas de transmisión oral tenían una intencionalidad de

²³ *Ibid.*, p. 10.

²⁴ Shmuel Yosef Agnon, “That Tzaddik’s Eetrog” en *The Jewish Review*. Trad. de Shira Leibowitz y Moshe Kohn. Brooklyn, Jewish Review, Inc., Sept, 1991, vol. 5, núm. 1. El *etrog* es un cítrico usado para la fiesta judía de Sukot o la fiesta de los tabernáculos en la que tiene un papel muy especial. (N. del T.)



“mover algo en el otro”, de que se llevara una enseñanza, pero fuera de los contextos habituales, que tuvieran una vinculación con la vida del individuo y de la comunidad. Así como Buber vio esto en la tradición “pobre” de los judíos de Europa Oriental, de la misma manera quiso transmitir estas enseñanzas a oídos occidentales, traduciéndolos por primera vez al alemán. El problema de la traducción, al menos en este caso, jamás pasó por la pretensión del establecimiento de un canon que permitiera fijarlos o dar cuenta de una única versión. Hay una infinidad de cuentos y de versiones de los mismos, ahora con un acceso para nosotros ya con ciertas perspectivas de modernidad. Parecería que, aún en traducción y ya no en la mesa de *shabat* en la que probablemente fueron contados por primera vez, los cuentos siguen teniendo una resonancia. Los cuentos no tienen autor y, sin embargo, siempre están situados de manera determinada, en un escenario concreto, con personajes específicos. Se cuentan porque se quiere transmitir una idea, un pensamiento, una moraleja, una problemática sin resolver, incluso. Los personajes tienen que apelar a quien escucha o lee esta historia. Para dar otra muestra, intentemos con este cuento de la tradición jasídica en donde se problematiza la cuestión de intencionalidad de la plegaria:

El caballo que podía rezar

Un hombre gritó: “¡Te apuesto diez kopeks a que no puedes!” El extranjero gritó: “¡Te apuesto diez kopeks a que sí puedo!” Un tercer hombre gritó: “¡Agrego cinco kopeks a que no puedes hacerlo!” Entonces, entró el rabino y preguntó: “¿Qué está pasando aquí?” El primer hombre dijo: “Este hombre dice que puede enseñarle a mi caballo a rezar. Dice que lo puede hacer rezar como cualquier judío. Le aposté que no podía.” Siete hombres distintos dijeron: “¡Yo también!”

“Un caballo que reza es una cosa que me gustaría ver. Es probable que pueda enseñarles algo.” El extranjero se llevó al caballo. Se fue por un mes. Llegó el día. El caballo y él estaban parados en la parte posterior de la sinagoga. Todos estaban de pie. No había lugar para sentarse. Todo el pueblo

estaba ahí. Todos de millas a la redonda se habían dado cita. Todos querían ver al caballo que podía rezar. El extranjero tomó un enorme libro de plegarias (*sidur*) y lo elevó para que todos lo vieran. Dijo: “Le he enseñado a este caballo a rezar según el servicio del *sidur*.” El extranjero tomó el libro y lo colocó en el atril. Le colocó al caballo el manto ritual (*talit*) en el lomo y el solideo (*kipá*) en la cabeza. Alguien bromeó: “Ahora parece un judío. ¿Podrá rezar como tal?”

El caballo se acercó al atril y miró el libro de plegarias. Incluyó su cabeza y la movió hacia arriba y hacia abajo en diversas ocasiones como lo hacen los judíos al rezar. Después de un rato, colocó el hocico en el *sidur* y le dio vuelta a la página. Repitió el movimiento de cabeza y el cambio de página. Movía la cabeza arriba y abajo, arriba y abajo. Cambiaba de página. Parecía un judío rezando. El hombre dijo: “¡Gané la apuesta!” En ese momento, el rabino se acercó al caballo y lo acarició en la cabeza. Se aproximó al atril y levantó el libro de plegarias. Avena, muchos granos de avena cayeron de entre las páginas. Todos en la sinagoga rieron.

El rabino dijo: “No rían tan fuerte. El caballo reza como la mayoría de ustedes hacen. El caballo sabe dar vuelta a las páginas. El caballo sabe cómo seguir una orden. Pero el caballo no sabe seguir las plegarias con su corazón. Sin embargo, el caballo reza mucho mejor que algunos de ustedes”.²⁵

Puedo atreverme a decir que en su momento y en su contexto, cada cuento jasídico tenía una intención de impactar la vida del otro, de orientarlo, de guiarlo por un camino espiritual individual y colectivo. El *rebe* o maestro no contaría un cuento por “diversión” o para “pasar el rato”. Pasar el rato y disfrutar del mismo o hacer que el *tzadik* reflexionara sobre algún aspecto de su vida a partir de lo narrado era algo intencionado y buscado. Era un medio a través del cual una persona ponía su propia vida e intención mundana en ello. Todo esto puede ser visto como una intención educativa, en sus propios contextos, dentro de un movimiento místico que nace en el siglo XVIII y se despliega hasta nuestros días. ¿Qué sucede cuando esos cuentos

²⁵ Según la versión de: Joel Lurie Grishaver, *Experiencing Jewish Prayer*. Los Ángeles, Torah Aura Productions, 2012, pp. 17-18.



adquieren una versión escrita? Eso no corresponde a los jasídicos de los siglos XVIII y XIX contestarlo. Más bien nos toca a nosotros.

Para poder animar una respuesta, conviene dejar por aquí un cuento jasídico. Esa puede ser una muy buena forma de concluir este texto, con una versión idéntica, exacta a la que alguna vez le contaron al *rebe* del *rebe* que le contó a Martin Buber, mi *rebe*, la siguiente historia:

En cada generación

Una noche, varios jasidim de Rabí Jaím de Kosov estaban reunidos en la Casa de Estudio contándose historias sobre tzadikim, principalmente sobre el Baal Shem Tov. Y como el contar y el escuchar les resultaba muy placentero, siguieron incluso después de medianoche. Entonces uno de ellos contó un nuevo relato sobre Baal Shem Tov. Cuando concluyó, otro suspiró desde el fondo de su corazón. “¡Ay!”, dijo, un poco hablando consigo mismo, “¿dónde podríamos encontrar hoy hombre como él?” En ese instante oyeron pasos en la escalera de madera que comunicaba con la habitación del tzadik. La puerta se abrió y Rabí Jaím apareció en el umbral, con la corta chaqueta que usaba habitualmente por las noches. “Tontos”, dijo con suavidad. “Él está presente en cada generación, él, el Baal Shem Tov, sólo que en esos días estaba manifiesto y ahora está oculto.” Cerró la puerta y volvió a subir por la escalera. Los jasidim permanecieron sentados en silencio.²⁶

²⁶ M. Buber, *Cuentos jasídicos. Los maestros continuadores*, vol. I. Trad. de Salomón Merenes. Buenos Aires, Paidós, 1983, p. 73.

BIBLIOGRAFÍA

@

- AGNON, Shmuel Yosef, "That Tzaddik's Etrog" en *The Jewish Review*. Trad. de Shira Leibowitz y Moshe Kohn. Brooklyn, Jewish Review, Inc., Sept, 1991, vol. 5, núm. 1.
- BUBER, Martin, *Hasidism*. Nueva York, Philosophical Library, 1948.
- BUBER, Martin, *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten* Ed. de G. Schaefer. Heidelberg, Lambert Schneider, 1972.
- Buber, Martin, *The Tales of Rabbi Nachman*. Trad. de M. Friedman. Nueva York, Horizon, 1956.
- BUBER, Martin, *The Tales of the Baal Shem*. Nueva York, Schocken, 1969.
- BUBER, Martin, *Cuentos jasídicos. Los maestros continuadores*, vol. I. Trad. de Salomón Merenes. Buenos Aires, Paidós, 1983.
- BUCAJ, Jorge, *26 cuentos para pensar* [en línea]. Rosario, Nueva visión, 2008. <http://bibliotecadigital.tamauipas.gov.mx/archivos/descargas/03327253f_26cuentosparapensar.pdf> [Fecha de consulta: 02 de octubre, 2020.]
- CABRERA, Isabel y Carmen Silva, comps., *Umbrales de la mística*. México, IIF, UNAM, 2006. (Cuadernos, 66)
- FINKELSTEIN, Israel y Neil Asher Silberman, *La biblia desenterrada. Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. 2a. ed. Madrid, Siglo XXI, 2005.
- GRISHAVER, Joel Luire, *Experiencing Jewish Prayer*. Los Ángeles, Torah Aura Productions, 2012.
- HANSEL, Georges, *Exploraciones talmúdicas: principios básicos y su inspiración*. Trad. de S. Resnik. México, Ber-san, 1983.
- KEPNES, Steven D., "Buber as Hermeneut: Relations to Dilthey and Gadamer", en *Harvard Theological Review*.



- Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press, April, 1988, vol. 81, núm. 2, pp. 193-213.
- KRAJMALNIK, Joffe Rosa, “El Talmud (Consideraciones pedagógicas)”, en *Anuario de Pedagogía*. México, FFYL, UNAM, 1962, año 1, pp. 226-253.
- MUELLER, Ernst, *A History of Jewish Mysticism*. Jerusalén, Sefer VeSefel Publishing, 2008.
- ROSE, Or N., ed., *God in All Moments. Mystical & Practical Spiritual Wisdom from Hassidic Masters*. Woodstock, Vt., Jewish Lights, 2003.
- “Talmud Bavli”, en *Sefaria: A Living Library of Jewish Texts* [en línea]. <<https://www.sefaria.org/texts/Talmud/Bavli>> [Fecha de consulta: 9 de noviembre, 2021.]
- SPINOZA, Baruch, *Tratado Teológico Político*. Trad. de A. Domínguez. Madrid, Alianza, 2014.
- TOKER, Eliahu y Abraham Platkin, *Pirkei Avot. Máximas de los Maestros* [en línea]. <http://www.raoulwallenberg.net/wp-content/files_mf/1313505610pirkeiavotfinal.pdf> [Fecha de consulta: 18 de marzo, 2021.]

TRANSICIONES DE LA ORALIDAD A LA EPÍSTOLA
EN LA OBRA PEDAGÓGICA DE JOHANN
FRIEDRICH HERBART

@

Erick Cafeel Vallejo Grande¹

[Me] preguntaba mi madre -¿Por qué no te llevas el trabajo y lo escribes?-. Dios mío, ¿cómo podría pensar en eso? Podría estar escribiendo, por mucho tiempo, en la biblioteca, pero, prefiero primero sólo estudiar, luego ir y hablar con los profesores y amigos [...] Es preferible, para mí, estudiar pensando y hablando, de la misma forma en la que tratamos a nuestros amigos.

Herbart²

¹ Es profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y egresado de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es miembro del grupo de investigación "Pedagogías de género. Educación, literatura y cultura en México (s. XIX-XX)". Correo electrónico: evallejoprof@gmail.com

² *Epístola 55 y 62*. Jena / Oldenburg, abril / septiembre, 1797.



El presente escrito surge en el contexto de una investigación en curso referida al estudio de la producción de la obra pedagógica de Herbart,³ en la cual he abordado el texto como diálogo desde un enfoque hermenéutico; esto con la finalidad de comprender las distintas vías que entran en juego en la conformación de los textos de Herbart,⁴ reposicionando escenarios e interlocutores, donde no sólo cuentan formulaciones científicas y conceptuales, sino el estilo y género de su producción.

El trabajo sobre la noción de “texto como diálogo”, que se expondrá a continuación, está marcado por la necesidad de plantear un análisis de los escritos que rodean a las obras que se han tomado como canónicas⁵ para el estudio de Herbart; dichos escritos abren a otros indicios y vías en las que se fue desarrollando el proyecto herbartiano, rompiendo con ello algunos velos temáticos como lo epistemológico en el marco de su obra. Por lo anterior, cabe destacar que los pocos estudios bibliográficos que se disponen de estos “otros escritos” en español u otra lengua romance, se deben al grado de desconocimiento general de sus obras, propi-

³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fue un filósofo y pedagogo germano nacido en Oldenburg; vivió en una familia que desempeñó cargos políticos en la región; su abuelo Johann Michael fue director y concejal del Gimnasio y su padre Thomas Gherard ocupó el cargo de consejero de Justicia y Gobierno. La educación durante la infancia de Herbart se centró en la filosofía, física, geografía, matemáticas y poesía, así como sus lecciones de música (violín, violoncelo, arpa y piano). Durante sus estudios en el Gimnasio de Oldenburg, se destacó su interés por la filosofía de Kant, aunque por los deseos de su padre se matricularía para estudiar Derecho en la Universidad de Jena en 1794, que después abandonaría para estudiar filosofía. A partir de su experiencia universitaria, Herbart decide no adherirse a ningún profesor, sino buscarse por sí mismo su camino en la Filosofía, lo que motivó que abandonara la universidad en 1797 para dirigirse a Bern, Suiza, y posteriormente a la ciudad-reino de Bremen en 1800 con su amigo Smidt, quien fue profesor de Gimnasio y, más tarde, concejal, senador y alcalde de la ciudad. Herbart se doctora en la Universidad de Göttingen en 1802, donde asienta las bases de su proyecto filosófico y pedagógico. Comienza su peregrinaje académico a Königsberg en 1809, y de retorno a Göttingen en 1833 hasta su muerte en 1841.

⁴ Que constituyen epístolas, dietarios, ensayos, conferencias y reseñas.

⁵ *Pedagogía General* (1806) y *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1835 / 1841).

ciado, en gran medida, por la poca difusión de ésta⁶ y la traducción parcial de la misma.⁷

¿En qué sentido hablamos del texto como diálogo?

Puede decirse, *grosso modo*, que la historia tuvo “su punto de partida en el estudio de los documentos escritos”,⁸ aprehendidos bajo un paradigma de fuentes documentales donde el registro escrito sirvió como acceso privilegiado a la memoria de determinados contextos y épocas.

Este punto de partida fue el camino recogido y replanteado, posteriormente, desde diversas escuelas de pensamiento como la Histórica de Koselleck, donde la exigencia para el estudio de textos, en estos términos, era abrir el acceso a las formas de significación de contextos y experiencias, esto es, el análisis de la tensión “entre la sociedad y su transformación y elaboración lingüística”,⁹ mediante la cual una sociedad actúa, se comprende e interpreta a sí misma temporalmente.

No obstante, aunque la fuente documental “texto” se desplazó al análisis de las transformaciones lingüísticas-sociales,¹⁰ conservaría una clásica noción de ser registro de palabra escrita. Este punto es lo que discutirá Gadamer

⁶ Existió un esfuerzo editorial por difundir su obra en la *Antología de Herbart*, edición y traducción de Luzuriaga, en la *Revista de Pedagogía* en Madrid de 1932, la cual incluye fragmentos de *Pedagogía General* y la conferencia inaugural de los seminarios de pedagogía que Herbart dictó en 1802.

⁷ Las traducciones que se disponen en castellano de la obra completa de Herbart fueron realizadas por Luzuriaga. Estas comprenden su Opus Magnum, *Pedagogía General derivada del fin de la educación* [1806], editada en 1914 y la reedición alemana de 1841 intitulada, *Bosquejos para un curso de Pedagogía*, en 1923; ambas con una segunda edición en 1935 en la editorial Espasa-Calpe. También se destaca, *Informes de un preceptor*, en 1924, en la misma editorial por parte de Tomás y Samper.

⁸ Lucien Febvre, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992, p. 232.

⁹ Reinhart Koselleck, *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012, p. 13 y ss.

¹⁰ Por las cuales la sociedad se comprende a sí misma.



desde la hermenéutica que, en el terreno de la historia, no se ocupa del texto como registro de la palabra escrita porque lo que emplaza en el centro como lingüisticidad no es sólo la escritura, por el contrario, “se entiende igualmente como la condición del ser fundamental de todo actuar y crear humanos”.¹¹

En ese sentido, Gadamer parte de que el lenguaje es el medio por el cual el hombre se re-presenta y expone el mundo, es decir, “es condición de posibilidad en términos ontológico-fenomenológicos”¹² de éste, por tanto, no pone a la lingüisticidad como “diseño previo del mundo, producto de la subjetividad”,¹³ ni como la experiencia de los signos comunicativos.

Lo anterior permite, al mismo tiempo, señalar para Gadamer que el texto no queda relegado a la escritura, sino a todo aquello que como lenguaje permita comprender cómo se representa una realidad que existe en “el mundo”,¹⁴ que es el mundo representado en arte, en un poema de Homero o en la escucha de una ópera o la vista puesta en algún cuadro pictórico,¹⁵ la hermenéutica está presente en el ejercicio de develar maneras de comprender e interpretar el mundo que abre la experiencia lingüística.

De esta forma, siguiendo la discusión de Gadamer, desde el enfoque hermenéutico no se sitúa al texto como “un dato fijo al que al final tengan que retrotraerse lector e intérpre-

¹¹ Hans-Georg Gadamer y Reinhart Koselleck, *Historia y Hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 104 y ss. “[...] como Aristóteles ha reclamado enérgicamente destacando el concepto de ζῶον λόγον ἔχον para distinguirlo de todos los otros seres vivos”.

¹² María Antonia González Valerio, *El arte develado: consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005, p. 103.

¹³ H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*, vol. 1. Salamanca, Sígueme, 2007, pp. 77-79.

¹⁴ “El mundo es primordialmente para el hombre aquello dentro y en medio de lo que está [...] el mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación”. (Cf. H.-G. Gadamer, “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 121-122.)

¹⁵ “[...] la interpretación de la música o de la poesía cuando se ejecutan en público no difiere esencialmente de la comprensión de un texto cuando se lee: comprender es siempre interpretar. [...] del mismo modo toda ejecución es interpretación”. (Cf. H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*, vol. 1, p. 481.)

te”,¹⁶ ni para dar cuenta de los hechos o estados de cosas a disposición; texto implicaría una experiencia y apertura lingüística del mundo, es decir, la capacidad de comunicar, de poner en diálogo,¹⁷ en común, de unos con otros, la experiencia del mundo.¹⁸ Este diálogo,¹⁹ en el texto, es semejante al de una conversación que se rige por el intercambio oral, donde el intérprete tiene que hacer hablar al texto, en calidad de las preguntas hacia las respuestas latentes que se espera encontrar en él.

En este horizonte la recuperación de la noción de texto como diálogo, desde la hermenéutica, permite plantear un primer acercamiento a las condiciones de producción de la obra de Herbart y el modo de trabajo con las fuentes. Se trata de analizar algunos indicios referidos a las experiencias lingüísticas que Herbart incorporó, a manera de subtrama, en el modo de producir su obra, en la medida que dan cuenta de los contextos de emergencia en los que se despliega su vida sobre la producción de los mismos escritos de su obra.

Primer indicio: de la oralidad al texto

Un primer indicio se puede observar a partir del análisis de los textos posteriores a la publicación de *Pedagogía General* de 1806 y *Filosofía Práctica General* de 1808, en los

¹⁶ Cf. H.-G. Gadamer, “El texto ‘eminente’ y su verdad”, en *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 101.

¹⁷ “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo [Gespräch]; es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento, si conduce al intercambio de comunicación [...]”. (Cf. H.-G. Gadamer, *Estética y hermenéutica*. Trad. de A. G. Ramos. Madrid, Tecnos, 1998, p. 119 y ss.)

¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 123. Esta es lo que abre la experiencia lingüística, como diálogo, del mundo: “entenderse, comprenderse en el mundo significa entenderse unos con otros y esto significa atender al otro”.

¹⁹ “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo [Gespräch]; es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento, si conduce al intercambio de comunicación [...]”. (Cf. H.-G. Gadamer, “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo”, en *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 119.)



cuales Herbart escribe, a manera de ensayo, una respuesta a las críticas y recensiones realizadas a su obra.

En el marco de estos textos, *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*,²⁰ es de los más relevantes, en la medida que hace rectificaciones y aclaraciones a las malas interpretaciones de las críticas hechas a la *Pedagogía General*, destacando su réplica a Jachmann quien expresó que:

[...] no hay ningún principio en todo el libro. Que la moralidad es el propósito último de la educación se cita sólo ocasionalmente y con referencia a un tratado anterior [...] Casi ningún término se define, se desarrolla y realiza correctamente. El lenguaje finalmente busca intencionalmente expresiones y frases oscuras e incomprensibles, y a menudo aviva la apariencia de nuevas y profundas filosofías.²¹

La crítica no estaba infundada, Herbart señala en *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*, que la osadía de su libro era reservar y comunicar los resultados de su larga actividad pedagógica. Los principios y términos de su obra se habían comunicado oralmente, tanto en sus seminarios de Pedagogía y Filosofía en Göttingen como en las conferencias y ensayos dictados años anteriores, por lo que “el plan y núcleo central tenía que quedar como un secreto público que sólo podía explicarse en las obras siguientes. La pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes”.²²

Esta anécdota permite reconocer el indicio de la oralidad en los textos de Herbart, considerando que hay un periodo de conformación y maduración de la obra herbartiana a

²⁰ *Sobre mi disputa con la filosofía decadente de esta época.*

²¹ Reinhold Bernhard Jachmann, “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, en *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* [en línea]. Weimaer, octubre, 1811, núm. 234, pp. 81-88. <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700> [Fecha de consulta: 12 de abril, 2018], p. 81.

²² Johann Friedrich Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p. 334.

partir de ejercicios orales y públicos que, con anterioridad a su exposición escrita, le permitieron madurar los principios que orientan su pedagogía.

Al mismo tiempo, para los ámbitos de esta investigación, posibilita tener un tratamiento distinto aun con las mismas fuentes convencionales: una conferencia escrita cobra sentido en el registro oral y de exposición pública. La forma de atender aquel registro del texto, como en el caso de las conferencias de Herbart, está en la lectura en voz alta, donde la voz, en la lectura “hace que se oiga como texto, algo que está escrito, lo cual supone ciertas restricciones de la espontaneidad del estar hablando”,²³ lo que implica que la voz debe subordinarse a la lectura, que no es igual a la reproducción de un discurso hablado originalmente. No se propone con esto “reproducir la voz, la tonalidad, la modulación irrepetible de algo hablado originalmente”,²⁴ sino la escucha del otro,²⁵ como el esfuerzo de captar sentidos, significados y concepciones del texto que “habla de un modo idealizado”.²⁶

Esto se puede ejemplificar con la revisión de las condiciones de producción del texto de Herbart conocido como “Ciencia y Arte, Teoría y Práctica”, en el marco de la *Antología de Herbart*, que publicó Luzuriaga en 1932; este texto no fue realizado para su publicación —a manera de introducción de sus obras pedagógicas ni como artículo—, corresponde a un discurso²⁷ con el que abre las conferencias de los seminarios de Pedagogía en la Universidad de Göttingen, en el año de 1802 / 1803. Dicho texto marca un punto nodal

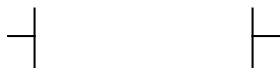
²³ H.-G. Gadamer, “La voz y el lenguaje”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, p. 64.

²⁴ *Ibid.*, p. 97.

²⁵ “Hasta leer en voz alta para uno mismo es dialogal, porque debe compaginar en lo posible el fenómeno sonoro y la captación de sentido”. (Cf. H.-G. Gadamer, “Texto e interpretación”, en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, p. 218.)

²⁶ H.-G. Gadamer, “El texto ‘eminente’ y su verdad”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 97-98.

²⁷ Bajo el título de *Discurso para la inauguración de las conferencias sobre Pedagogía* (Cf. J. F. Herbart, “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802b)”, en Otto Willmann, ed., *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. 1. Leipzig, Verlag von Leopold Voss, 1873, pp. 231-246.)



para comprender las condiciones históricas y contextuales en las que se va conformando el trabajo de Herbart; como él mismo señala en un carta dirigida a Gries, a fines de julio de 1802, lo siguiente:

¿Qué busco aquí en Göttingen? Perdido mi puesto de preceptor en Berna [y] en medio de los asuntos de Bremen y sus circunstancias [las guerras napoleónicas], busco aquí una Cátedra [...] Aquí en Göttingen, desde el punto de vista pedagógico, se harán muchos experimentos, -creo que la pedagogía [su discurso inaugural] debe leerse primero, en invierno-.²⁸

Este matiz puede servir para comprender las condiciones en las que se desarrolla la propuesta de Herbart (discursos, prácticas y conceptos) en relación con la composición y función del texto. En cuanto a la composición de “Ciencia y Arte, Teoría y Práctica”, está dividido en dos conferencias, las cuales están destinadas a ser trabajadas, en una primer hora, para el dictado de las argumentaciones con el propósito que en la segunda hora se efectuara una réplica oral con los seminaristas, tal como se anunció en la Universidad de Göttingen: “La pedagogía según algunos dictados, con la adición de un período especial de conversación”.²⁹

Lo anterior da cuenta del modo en que Herbart desarrollaba su actividad docente en la Universidad de Göttingen, considerando cómo la función de las conferencias para ser leídas en voz alta, consecuentemente de una réplica oral, le permitían a Herbart que la reflexión de un objeto con anterioridad a su exposición escrita, como el caso de la “formación del carácter” (*Charakterbildung*) y la “formabilidad” (*Bildsamkeit*), pudieran madurar y conformarse en una discusión que flanqueaba a varios interlocutores hasta cobrar volumen dentro de su libro *Pedagogía General y Bosquejo para un curso de Pedagogía*, respectivamente:

²⁸ Theodor Fritzsche, comp., *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, t. 1, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. xvi, pp. 253-254.

²⁹ Karl Kehrbach, “Einleitung des Herausgebers zu den Schriften des ersten Bandes”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, p. LXVIII.

Ya a regañadientes explico las matemáticas y la poesía como las fuerzas principales de la enseñanza en mis tesis,³⁰ y apenas me atrevo a decir que creo que la formación de la fantasía y el carácter (*Bildung der Phantasie und des Charakters*) se incluyen aquí como parte de mi punto de vista de la tarea pedagógica toda [...] Les ruego paciencia [...] mi intención es desarrollar y colmar en ustedes un cierto instinto o tipo de sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*), un sentir que debe ser el resultado de determinadas ideas y convicciones sobre la naturaleza y formabilidad (*Bildsamkeit*) del hombre. Estas ideas y convicciones, las generaré, justificaré, relacionaré, construiré y fundiré de tal manera que de allí resulte aquel sentir y que, como consecuencia, podría dar pie al tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) anteriormente descrito.³¹

Esta situación da pauta para no olvidar que el desarrollo de la obra de Herbart no dependió exclusivamente del desarrollo teórico, también con base en sus experiencias y prácticas, dentro de determinado contexto, es que construyó parte de los fundamentos de sus teorizaciones.

Segundo indicio: interlocutores de un epistolario

Aquel indicio oral también marca para Herbart, en el ámbito del texto como diálogo, la importancia de plantear el registro de interlocutores: “La pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes”.³²

³⁰ Las tesis a las que hace referencia Herbart corresponden a las *Tesis quas Pro Loco en Philosophorum ordine*, con las que disputó su *venia legendi* en la Universidad de Göttingen el 23 de octubre de 1802. (Cf. J. F. Herbart, “Thesen zur Promotion und Habilitation (Jahrg. 1802a)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, p. 278.)

³¹ J. F. Herbart, “Zwei Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802c)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, pp. 283-288.

³² J. F. Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 334.



Esto tiene que ver con la forma de trabajo del propio Herbart, tal y como se describe en una carta dirigida a su madre durante sus años de aprendizaje en la Universidad de Jena, en 1797. En la mañana él estudiaba Derecho y en la tarde se dedicaba a la Filosofía, sin asistir regularmente a clases, a excepción de los seminarios de Fichte. No le gustaba escribir mucho, ya que él prefería pasar mucho tiempo reflexionando, sin escribir una sola palabra, y lo que había hallado prefería exponerlo oralmente en su círculo de amigos y profesores.

A partir de lo anterior, podemos reconocer el valor que le concede Herbart a los interlocutores con los que entablaba diálogos, porque con ellos él tenía la posibilidad de poner a ensayo sus ideas. Estos diálogos se conservan plasmados en epístolas, dietarios, notas, ensayos y recensiones que, por los múltiples estilos y géneros de escritura de estas fuentes, exigen romper un acercamiento “convencional”, es decir, del diálogo que se establece entre el intérprete y el texto a través de las interrogantes: “hasta qué punto se da esta situación [convencional], y cuáles son sus implicaciones, cuando se especifica, o no, un destinatario”.³³

En el caso de la correspondencia de Herbart, que se recupera dentro de las fuentes de esta investigación, sabemos que habían destinatarios específicos, conocidos, pero el diálogo que acarrearán se asemeja de igual forma al de un presunto destinatario anónimo; si reparamos que el escritor intenta comunicar lo que piensa, tendrá en cuenta la atención al otro, al lector, para que éste pueda entenderle correctamente, esto es, que el otro atiende al significado de lo dicho en la escritura, completándolo y concretándolo, sin tomar nada a pie de la letra, como indica Gadamer:

[...] como el diálogo vivo que persigue el acuerdo mediante la afirmación y la réplica, que implica buscar las palabras justas y acompañarlas de énfasis adecuado, del mismo modo

³³ H.-G. Gadamer, “Texto e interpretación”, en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, p. 203-204.

la escritura, debe abrir en el texto mismo, un horizonte en que el lector ha de llenar de contenido.³⁴

El texto entendido de tal manera, en el registro de interlocución, es un diálogo en el marco de una pregunta y su respuesta desde donde se intenta comprender al otro. Esto se puede ejemplificar al momento de comprender los sentidos de pedagogía que va conformando Herbart en interlocución con sus amigos.

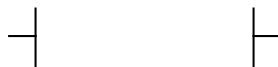
Como se describe en algunas cartas, la entrada de Herbart a la discusión y experiencia pedagógica se debe a su necesidad de abandonar la Universidad Jena, un acto de independencia para construir su propio proyecto filosófico, aceptando de esta forma trabajar como preceptor (*Privatdozent*). Así, el 12 de junio de 1797 le escribió a su amigo Rist al respecto: “últimamente, en Jena, fui demasiado perezoso o demasiado tonto para elaborar formalmente mi proyecto sobre la doctrina de la ciencia. La Universidad y la vida en el distrito estudiantil en Jena se habían vuelto insoportables”.³⁵ Lo cierto es que ningún interés específicamente pedagógico lo empujó a aceptar dicho trabajo. De hecho, Herbart confiesa francamente en uno de sus informes de preceptor, en 1797, que “había ocupado dicho puesto pensando en un antiguo dicho que reza que sólo se aprende mediante la enseñanza, y sobre todo para guardar mis años universitarios restantes para una edad más madura”.³⁶

Sin embargo, la experiencia será fructífera para Herbart. En este período no sólo conoció a Pestalozzi, a quien visitó varias veces, sino que éste estimuló, por su pensamiento pedagógico y moral, su propia práctica pedagógica como preceptor:

³⁴ *Ibid.*, p. 206.

³⁵ T. Fritzsche, comp., *op. cit.*, p. 62.

³⁶ J. F. Herbart, “Fünf Berichte an Herrn von Steiger (Jahrg. 1797-1798)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, p. 55. “[...] incluso debo confesar que pensé solo en mí mismo; Pensé que era tan bueno para sus hijos como cualquier otro joven de Jena que en ese momento se hubiera ofrecido”. La traducción es propia.



[...] Desde aquí, he visto poco. Con el venerable Pestalozzi una oportunidad de encuentro me llevó largo tiempo. No me he atrevido a hostigar a este erudito que aprecio, aunque he aprendido lo suficiente de sus escritos, no puedo, aún, consultar directamente con él sobre sus enseñanzas.³⁷

Dicha práctica y reflexión quedaría plasmada en el documento intitulado *Informes de un preceptor*, que en realidad es un dietario que compuso en forma de cartas dirigidas a Von Steiger, para tenerle al corriente de los estudios de sus hijos. En estos comienza Herbart a germinar ideas y sentidos pedagógicos, estudiando el desenvolvimiento de la formación y carácter de sus estudiantes. Sus programas, si bien se fundamentaban en una reflexión teórica-filosófica, exigían para él siempre modificaciones apoyadas en las reacciones de sus estudiantes a cada estímulo que ofrecía Herbart:

[...] elevé su corazón y lo deprimí, alternativamente, y procuré enseñarle a distinguir lo bueno de lo malo en sí. Conseguí hacerle verter lágrimas, pero no producir pensamientos; he podido provocar abnegación y momentos de buena voluntad, pero no una colaboración duradera y que inspirara confianza [...] La reflexión fría me obliga a reconocer que el plan que hasta ahora había seguido, ha sido absurdo y que nunca hubiera debido realizarlo. [...] estoy dispuesto a dar por nulos, planes que no sé aplicar con la necesaria consecuencia y eficacia.³⁸

Por otra parte, en este periodo no sólo es provechoso por los gérmenes de su pensamiento pedagógico, encuentra también las condiciones favorables para reanudar con renovado vigor su propio estudio y proyecto filosófico, aprovechando el tiempo libre que le ofrece su actividad pedagógica, incluso declarararía en 1809 que:

[...] los primeros fundamentos de mi metafísica fueron fijados en los años de 1798-1799, en el periodo de mi trabajo como Privatdozent, a diferencia de mis fundamentos peda-

³⁷ T. Fritzsche, comp., *op. cit.*, p. 78.

³⁸ *Ibid.*, p. 106 y ss.

gógicos que fueron fijados hasta 1802 y los de mi Filosofía práctica general hasta 1803, pues la reflexión y elaboración de estos pervivió hasta esos años.³⁹

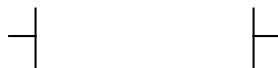
Finalmente, en el año 1799, Herbart dio por concluido su trabajo de *Privatdozent* por motivos personales, así como por las problemáticas a las que se enfrentaba la Confederación de los XIII (Suiza) con la invasión napoleónica: la fundación de la República Helvética. Herbart se trasladará a la ciudad-estado de Bremen, donde su amigo Johann Smidt era concejal y senador. Este periodo será fundamental para que él pueda plantear su pedagogía, en la medida que en ella la idea educación (*Erziehung*) dejaba de tener la finalidad de transmitir conocimiento y cultura, refundándose desde la *Bildung*, como el ejercicio y reflexión por el cual el hombre se apropia de la cultura y se perfecciona (*fortbildet*) en ésta, como se expresa en la carta de Segelken a Herbart, en 1800:

La cultura de la humanidad o la formación del hombre por el hombre (*Kultur der Humanität oder Bildung des Menschen zum Menschen*), si permanece aislada, hará quedar al hombre sumido en la oscuridad de sus alaridos. La formación (*Bildung*) en la totalidad de sus fuerzas, de la interior claridad, pureza y seguridad de todo su ser, y de todo lo que le rodea, es en mi opinión, como otros y usted mismo comparte, el propósito de la educación (*Erziehung*).⁴⁰

Aquella experiencia pedagógica pervivirá en un proyecto en conjunto con otros amigos, la fundación de un instituto de educación (*Bildungsinstitutes*) basado en los planteamientos de Pestalozzi en Prusia, el cual no se pudo concretar debido a la falta de apoyo financiero del Estado. Los testimonios que dan cuenta sobre el inicio del proyecto, a disposición, son muy escasos y se reducen a unos pocos fragmentos plasmados en una cadena epistolar entre sus

³⁹ J. F. Herbart, "Anhang 3. Replik Herbart's in der Jenaischen Allgemeinen Literatur-Zeitung (Jahrg. 1809, No. 26, Spalte 222-224), auf die im vorstehenden Die Rezension der allgemeinen praktischen Philosophie", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. II, p. 515.

⁴⁰ T. Fritsch, comp., *op. cit.*, p. 118.



amigos y colegas Eschen y Ziemssen, quienes en una carta de junio de 1800 se expresan al respecto:

[...] tu idea de una conexión de amigos con ese trabajo sobre la educación, sobre la cual nos preguntas a mí y a Eschen, nos ha llevado a los dos a estar completamente de acuerdo [...] nuestra meta es la misma, [...] trabajar a tu lado y el de los amigos por la formación de la humanidad (*Bildung der Menschheit*).⁴¹

Los trabajos que realizaron en conjunto tenían como finalidad abordar la preocupación pedagógica para la práctica de la *Bildung*, considerando las posiciones alcanzadas por Herbart en su actividad como *Privatdozent* en relación con sus investigaciones filosóficas y el estudio de las obras de Kant y Pestalozzi.

En el caso del filósofo de Königsberg, la primer profundización pedagógica que realizó Herbart sobre él fue en el estudio *Grundlinien der höhern Erziehung*⁴² (*Líneas básicas de la educación superior*), el cual había sido escrito con vistas a un acuerdo con su amigo Ziemssen en 1800, a la vez que discutían los borradores de la obra *Como Gertrudis educa a sus hijos*, la cual Pestalozzi dispuso para ellos ese año⁴³.

Lo anterior abre el camino al planteamiento de los indicios epistolares que cobrarán volumen, finalmente, en la publicación de sus obras pedagógicas. De igual forma, se podría atender toda la producción bibliográfica de Herbart como una cadena epistolar que busca la voluntad de darse a comprender al otro, recordando la importancia que concede Herbart a sus interlocutores.

⁴¹ *Ibid.*, p. 157.

⁴² Lamentablemente el texto de *Grundlinien der höhern Erziehung* no ha sido conservado, pero, se pueden reconstruir las principales líneas de éste a través del apéndice: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, del libro de Herbart *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, en su edición de 1804.

⁴³ Cf. T. Fritsch, comp., *op. cit.*, pp. 158-160, 246.

Tercer indicio: estilo dialógico y epistolar en la obra de Herbart

Tanto el indicio oral como el de interlocutores, más allá de la compleja transformación que traen consigo para pensar la forma en que Herbart produce sus obras, también ponen en primer plano posibles caminos que tomaría éste para abordar sus experiencias lingüísticas en el desarrollo de sus trabajos teóricos.

Se ha de tener en cuenta que a Herbart le resulta indispensable, a la luz de la era de la crítica,⁴⁴ no sólo continuar el recorrido que se hace presente en la labor filosófica sino comenzarlo. De aquí se desprende para él un problema tanto pedagógico como filosófico, a saber: encontrar maneras de abordar la filosofía en una época en la que los sistemas se oponen y se multiplican; situación aún más grave cuando se piensa que quienes comienzan en el abordaje de la filosofía se ven envueltos en esta confusión, por lo que la tarea del profesor, y filósofo, debe ser guiar sin presentar sólo su propio sistema.⁴⁵

Esto le permitió a Herbart reconsiderar, en la experiencia de los indicios orales y de interlocución, la cualidad dialógica que para él tenía el estilo de la obra o texto filosófico, esto es, el íntimo movimiento que describe el pensar y la forma de comunicación de éste. Motivo por el cual, el ejer-

⁴⁴ Para efectos de este trabajo, no se siguen divisiones cronológicas y clasificaciones (Ilustración, Sturm und Drang, clasicismo, criticismo, idealismo alemán y romanticismos) que, aunque pueden resultar didácticas en la exposición temática, confunden más de lo que aclaran, al perder la continuidad de las problemáticas y discusiones presentes en la época y el desarrollo de algunos autores (sólo por señalar dos, Kant y Goethe deberían estar repartidos entre cinco divisiones / periodos). Por lo que se plantea el periodo entero como unitario, para no terminar, como diría Félix Duque, como Procusto el facineroso. (Cf. F. Duque, *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*. Madrid, Akal, 1998, p. 16.)

⁴⁵ Cf. J. F. Herbart, "Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Jahrg. 1813 / 1837)", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 14. Esta situación la hace manifiesta Herbart cuando plantea el problema de la introducción a la filosofía tomando como referencia su anécdota de enseñar filosofía en la Universidad de Göttingen: "en 1804 me requirió redactar un plan de introducción a la filosofía que debía alentar el pensamiento autónomo de los principiantes sobre los diversos problemas de la filosofía".



cicio de reflexión puesto en el texto filosófico no se reduce a una forma “de acercarse a la verdad en una dirección correcta y lineal”⁴⁶ porque quien se ocupa de la filosofía “debe estar satisfecho si encuentra libros que estimulen su pensamiento con fuerza y desde varios puntos de vista”,⁴⁷ lo que permitiría que “la filosofía se convierta nuevamente en una conversación ingeniosa”.⁴⁸

De esta forma, Herbart antepone el problema del diálogo como parte de su estilo filosófico y pedagógico, donde el pensar involucraría movimiento que exige entendimiento de unos con otros cuando está amenazado por el estancamiento de los propios conceptos al querer decir algo, esperando que el otro nos reciba. Lo anterior se puede ejemplificar con el texto de 1817 *Gespräche über das Böse (Diálogos sobre el mal)*, el cual se destaca tanto por el estilo de escritura como por las implicaciones de éste en el marco del movimiento del pensar:

‘¿Qué hará el público con nuestros diálogos?’, preguntó Lothar cuando escuchó que estaba ocupado escribiendo las siguientes hojas. ‘Entonces, con tu habitual sequedad, ¿nos dejarás hablar [en el texto] con el mismo tono en el que dialogamos, con expresiones seleccionadas, poco mesuradas, a veces en movimiento; nada exhaustivo; sin ingenio; sin una dialéctica artificial? ¿Dónde están los lectores inclinados y atentos con los que podrías contar? ¿No ves que cualquiera que quiera tomar tu material impreso en la mano preferiría hablar por sí mismo que escucharnos? ¿Quién no ha terminado hoy con sus propios juicios sobre Kant, Fichte, Spinoza? ¿Quién no vive bajo sus propios puntos de vista y sentimientos que lo elevan por encima de las teorías grises de esos pensadores? ¿Acaso no recuerdas, dijo, que el lector

⁴⁶ J. F. Herbart, “Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. –Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131–149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. XII, p. 56. Y continúa señalando que a partir de esa lectura unidireccional con la que se aborda el texto filosófico implicaría que “[...] entonces la revisión no permite recomendar libros en este sentido”.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ *Idem.*

disuelve la semilla que encuentra y hace o exige otra, según sus sentidos?

Vas demasiado rápido para ellos, una frase que suena dura los aterrorizará, sus prejuicios se ofenderán y puede que no escuchen nada más. Otros son más rápidos que tú y debido a que sus pensamientos estaban agitados, ahora siguen su propio camino; entonces pueden confesar que no te entienden y en el siguiente instante reprochan tu orden en lo que no han entendido; es decir, ¡te exigen que sigas su camino! ¿Tu experiencia no te dice nada?⁴⁹

Las implicaciones de este diálogo, siguiendo la voz del interlocutor Lothar, permiten además una crítica al modo de estudio y elaboración escolástica de los textos filosóficos de su época: poner, en la experiencia dialógica, los problemas del esfuerzo humano por ganar y aprovechar los conceptos que necesitamos para comprender el mundo que nos rodea, ya que la filosofía efectúa, según Herbart, “un intento general de pensar sobre el mundo y la vida, sin una determinación más precisa del objeto y sin una forma escolástica”.⁵⁰ Lo anterior se debe a que, en su propuesta, el pensamiento sobre la realidad es conflictivo y las condiciones de posibilidad de la experiencia de ésta exigen un movimiento reflexivo,⁵¹ como se pone de manifiesto en un diálogo, por lo que Herbart le replica a Lothar:

¡Oh sí!, respondí; pero estas son objeciones muy generales para las cuales uno ya no tendría que escribir un libro filosófico. Pero me parece, respondí avergonzado, que en los diálogos cuyo curso y contenido me has dicho, había una especie de conexión de pensamientos, que, como resultado de esto, otros pensamientos podrían recibir una inspiración, lo que tal vez no sería indeseable para esto y para aquello.⁵²

⁴⁹ J. F. Herbart, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 451.

⁵⁰ J. F. Herbart, “Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (Jahrg. 1804)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. I, p. 294.

⁵¹ Cf. Ernst Cassirer. “Herbart, 1. La teoría de los reales”, en *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*, vol. III. (Los sistemas Postkantianos). México, FCE, 1979, p. 473 y ss.

⁵² J. F. Herbart, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 452.



El diálogo enuncia al mismo tiempo, como ritmo y cadencia del pensamiento, la concepción de filosofía de Herbart que es esencialmente la “elaboración de conceptos”⁵³, porque para él en la experiencia de la realidad:

[...] no puede comenzar directamente desde las cosas, ya que el conocimiento de esta última debe considerarse como resultado del proceso de pensamiento; se trata precisamente de llegar, pasar de los conceptos al conocimiento de la realidad, evitando asumir conceptos y entidades que no están críticamente establecidos o formas de pensar que abandonan el espíritu de indagación.⁵⁴

Por lo anterior, el estilo de Herbart involucra un movimiento dialógico que depende de la forma de comunicación epistolar, lo cual no puede reducirse a la existencia de cartas suyas y a él, sino al propio ritmo y cadencia de su forma de trabajo, a partir de la cual se inscribe su obra. Esto se puede ejemplificar al perseguir el movimiento y forma del estilo de Herbart en dos textos particulares.

El primero es *Politische Briefe (Cartas sobre política)*, un texto cuya finalidad es reflexionar la situación política de los estados germanos después de la caída del imperio napoleónico, partiendo del marco de la filosofía práctica. Este texto se destaca por exponer en las primeras cuartillas la peculiar forma de trabajo que permitiría a Herbart y a su interlocutor plantear la reflexión, es decir, una charla o diálogo que permite distanciarse “de las limitaciones científicas que son necesarias en otras ocasiones”,⁵⁵ así pues, para Herbart implicaría buscar “los puntos de vista filosóficos desde los que se puede ver”⁵⁶ la situación que les atañe reflexionar. Lo particular de esto es la posición de indicios orales y de interlocución, los cuales no están pue-

⁵³ Cf. Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 324.

⁵⁴ Renato Pettoello, *Idealismo e realismo. La formazione filosofica di J. F. Herbart*. Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 32.

⁵⁵ J. F. Herbart, “Politische Briefe (Jahrg. 1814-1815)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 272.

⁵⁶ *Idem*.

tos en el amigo a quien van dirigidas las cartas, sino a la voz histórica de los sistemas filosóficos que ellos tienen de los interlocutores del pasado (Hobbes y Spinoza), al tratar sobre la reflexión política de una época.

El diálogo al pasado con los escritores y sus diferentes sistemas, siguiendo a Herbart, no involucra un criterio de superación ni de imposición dogmática para la reflexión de su presente, sino la apertura para reelaborar los conceptos que permitan la posibilidad de ampliar el *círculo visual* y de *ideas* sobre el tema que les atañe:

No necesito disculparme por el hecho de que estos son puntos de vista filosóficos que quiero visitar para considerar la reflexión de nuestro objeto, de talante histórico [...] Hay quienes aún creen que a partir del desarrollo de una filosofía tras otra debe surgir la propia, en el sentido que no se puede seguir o replantear para sí los pasos de los predecesores. Y cómo, imagine si se me hubiera ocurrido la idea de querer superar a los demás, teniendo en el sentido antes dicho, no sólo uno sino varios sistemas filosóficos para el mismo objeto.

¡Qué gracioso sería si a alguien le gustara esta extravagancia! Pero a uno y a toda la filosofía pertenecen todos estos puntos de vista. Cuando vuelvo a leer mis escritos, descubro que podría haber guardado muchas palabras y, sin embargo, ser más claro [...] Quizá una vez más, cuando me encuentre con cosas que me parecen inviables, demasiado engorrosas y sistemáticas, me permitiré la audacia de replantear el darles un lugar donde creo les corresponda, aunque sólo sea con unas pocas palabras, pero, por supuesto, con más claridad.⁵⁷

El segundo es la recensión de Herbart a la obra de Schopenhauer *El mundo como voluntad y representación*; este texto se caracteriza por plantear el movimiento de su trabajo o, mejor dicho, de reconstruir el diálogo presente en los autores que lee Herbart. Esto lo lleva a cabo para comprender los textos considerando las líneas de conversación de una época:

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 272-274.



El Sr. Schopenhauer pertenece a la clase de aquellos que, a partir de la filosofía kantiana, se esfuerzan por mejorarla según su propio espíritu, mientras se distancian de sus teoremas. Entre ellos, Reinhold es el primero, Fichte el más profundo, Schelling el más completo, pero Schopenhauer el más claro, el más inteligente y el más sociable.⁵⁸

Por otro lado, para Herbart, estas líneas de conversación son puntos de enlace con interlocutores, que replantean el trayecto de producción de un texto en el marco de la obra del autor, esto es, en atención al tiempo de maduración de este con trabajos anteriores. Lo que a su vez permitirá a Herbart considerar la dinámica de reflexión conceptual de las obras, evitando fijar sentidos:

Si influyen en el sistema otros pensadores o predecesores en una obra, depende de la individualidad del autor. Pueden algunos estar presentes en los primeros años del autor, y no abordarlos todos e incluso tomar distancia.

El Sr. Schopenhauer ha publicado anteriormente algunos escritos pequeños a los que se refiere a otros autores con frecuencia y cuya revisión es un deber adquirido. Porque no es más que un deber indispensable y evidente -tanto para el público lector como para el escritor- que el juez de un escrito filosófico tenga en cuenta las diversas obras del autor, por lo menos las más importantes, y las que se relacionan entre sí, y las compare según la materia y la forma. Si se descuida este deber, incluso las buenas plumas sólo hacen revisiones inútiles y sin sentido: una experiencia que se repite en la revisión.⁵⁹

Esta situación permite comprender que el género en que se vierte la obra de Herbart, aunque depende del estilo del movimiento dialógico y su forma epistolar, no se reduce a la redacción de cartas, sino a la pluralidad de géneros que permite flanquear múltiples interlocutores, una carta en

⁵⁸ J. F. Herbart, "Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. -Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131-149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. XII, p. 57.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 58.

cadena. En este sentido la obra de Herbart se puede comprender en el marco de la época caracterizada por el neohumanismo alemán, siguiendo la referencia de Sloterdijk sobre Jean Paul, donde “los libros son voluminosas cartas para los amigos”.⁶⁰ Aquella referencia permite posicionar un nuevo horizonte para comprender el problema que se desprendía para Herbart respecto a la era de la crítica:⁶¹ los filósofos no sólo tienen la labor de salvaguardar un saber desde el cual se creaban cartas fundadoras de amistad, de comunidad,⁶² también la de tender la mano para la introducción y profundización en ese saber, continuando con la cadena epistolar que hace base de la cultura, haciendo la figura del filósofo la del pedagogo, en su labor de maestro de la lectura y la escritura.

Reflexiones finales

Me interesa abordar, para concluir, primero una reflexión ulterior a la transición del indicio oral al de los interlocutores: el costado dialógico del estilo de Herbart, el cual nos descubre la posibilidad de abrir nuevas rutas de comprensión de las propias fuentes, donde la obra no sólo se limita a su costado teórico-conceptual, también de experiencias vitales y afectivas que hilan la trama de las experiencias lingüísticas.

Por otra parte, el costado epistolar del estilo de Herbart exigirá, a quien se adentre a su estudio pedagógico,

⁶⁰ Peter Sloterdijk, *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid, Siruela, 2008, p. 19.

⁶¹ “[...] no sólo continuar el recorrido que se hace presente en la labor filosófica sino comenzarlo”. (*Supra*, p. 83.)

⁶² Esto es un carácter tan arraigado en la tradición alemana que se puede observar aún a mediados del siglo XX con Werner Jaeger, quien en el prólogo a la segunda edición en alemán de la *Paideia*, en 1935, señala: “El hecho de que al cabo de año y medio haya sido necesaria una segunda edición de los primeros libros de *Paideia* es para mí un signo alentador de que la obra ha conquistado rápidamente amigos”. (Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, FCE, 2006, p. IX.)



nuevas estrategias interpretativas y de lectura, ya que la pedagogía en el proyecto de su obra se ejercitó antes de formularse y se fue formulando al tiempo que se ejercía, recordando que el plan y núcleo de ésta, para 1806, quedaba como un secreto público que sólo los oyentes e interlocutores de Herbart reconocerían.

Lo anterior puede eximir a la obra de 1806, pero no a su subsecuente edición de 1835, intitulada como *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, porque los suplementos que se le incorporaron incluyen las modificaciones del sistema filosófico general de Herbart que, en el transcurso de casi tres décadas, traen consigo muchas cosas que dan nueva y renovada sustancia a los suplementos.

Herbart de esta manera delega al lector, y estudiante de la obra, la labor de introducirse y revisar los trabajos que rodean a su proyecto de pedagogía en el marco de su trayecto filosófico-académico. Quizá sea esto motivo de la observación que Herbart hace en el Prólogo al *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, en cuanto a la múltiple forma de abordar práctica y teóricamente la pedagogía: “[...] ésta se puede presentar en múltiples formas; incluso la dimensión práctica gana y se complementa cuando se aprovechan las diferentes formas de manera conjunta”.⁶³

No obstante, si el anecdotario hasta ahora planteado no bastara para el análisis de la obra pedagógica de Herbart, en la segunda edición del *Bosquejo para un curso de pedagogía* del año 1841, el cual coincide con la fecha de fallecimiento del autor, se plantea en el Prefacio dos indicaciones más para estudiar su proyecto pedagógico. Primero que “la primera edición fue sólo un bosquejo propiamente dicho”,⁶⁴ por tanto, no hay una propuesta acabada de su pedagogía. Con esto se expresa la segunda indicación, “la edición de 1841 recoge los conceptos capitales de 1806, los cuales son bastante completos para servir de guía en clases y semi-

⁶³ J. F. Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935, p. 7.

⁶⁴ *Idem*.

narios, al mismo tiempo, demasiado breves y requieren de una mayor preparación filosófica”,⁶⁵ lo que significaría que la pedagogía herbartiana no puede cerrarse en la lectura de los escritos de 1806, 1835 o 1841, respectivamente. La pedagogía involucra una inmersión filosófica que no presenta ni un punto de término ni una sola ruta de lectura, configurándose de esta forma una tarea permanente de formación filosófica para el pedagogo, oyente y destinatario de Herbart.

Finalmente, sólo me resta reafirmar que la importancia de los estudios históricos sobre los “textos”, en el ámbito pedagógico, nos legan la tarea de rastrear otras facetas y huellas de la memoria de nuestro campo.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 8. No obstante, el autor sugiere una obra para comenzar dicha preparación filosófica: “Lo que más frecuentemente debe estar en manos de los oyentes será el tratado de *Introducción a la Filosofía [Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie]*”.



+

+

BIBLIOGRAFÍA



- CASSIRER, Ernst, "Herbart, 1. La teoría de los reales", en *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*, vol. III. México, FCE, 1979, (Los sistemas Postkantianos), pp. 473-489.
- DUQUE, Félix, *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*. Madrid, Akal, 1998. 977 pp.
- FEBVRE, Lucien, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992.
- FRITZSCH, Theodor, comp., *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, t. 1, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, ed., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. XVI. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887-1912. 308 pp.
- GADAMER, Hans-Georg, "De la contribución de la poesía en la búsqueda de la verdad", en *Estética y hermenéutica*. Trad. de A. G. Ramos. Madrid, Tecnos, 1998, pp. 111-122.
- GADAMER, Hans-Georg, "La voz y el lenguaje", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 49-68.
- GADAMER, Hans-Georg, "El texto 'eminente' y su verdad", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 95-110.
- GADAMER, Hans-Georg, "La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 111-130.
- GADAMER, Hans-Georg, "Texto e interpretación", en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, pp. 189-222.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y Método*, vol. I. Salamanca, Sígueme, 2007, 647 pp.

- GADAMER, Hans-Georg y Reinhart Koselleck, *Historia y Hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.
- GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia, *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005.
- HERBART, Johann Friedrich, “Fünf Berichte an Herrn von Steiger (Jahrg. 1797-1798)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 39-70.
- HERBART, Johann Friedrich, “Thesen zur Promotion und Habilitation (Jahrg. 1802a)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 275-278.
- HERBART, Johann Friedrich, “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802b)”, en Otto Willmann, eds., *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. I. Leipzig, Verlag von Leopold Voss, 1873, pp. 231-246.
- HERBART, Johann Friedrich, “Zwei Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802c)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 279-290.
- HERBART, Johann Friedrich, “Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (Jahrg. 1804)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 291-299.
- HERBART, Johann Friedrich, “Anhang 3. Replik Herbart’s in der Jenaischen Allgemeinen Literatur-Zeitung (Jahrg. 1809, No. 26, Spalte 222-224), auf die im vorstehenden Die Rezension der allgemeinen praktischen Philosophie”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. II. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 513-515.
- HERBART, Johann Friedrich, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352.



- HERBART, Johann Friedrich, “Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Jahrg. 1813/1837)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. IV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 1-294.
- HERBART, Johann Friedrich, “Politische Briefe (Jahrg. 1814-1815)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 269-287.
- HERBART, Johann Friedrich, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. IV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 449-510.
- HERBART, Johann Friedrich, “Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131-149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. XII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 56-75.
- HERBART, Johann Friedrich, *Informes de un preceptor*. Trad. de Rodolfo Tomás y Samper. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1924.
- HERBART, Johann Friedrich, *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935.
- HERBART, Johann Friedrich, *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935.
- JACHMANN, Reinhold Bernhard, “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, en *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* [en línea]. Weimaer, Octubre, 1811, núm. 234, pp. 81-88, <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700> [Fecha de consulta: 12 de abril, 2018.]
- JAEGER, Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 2006.
- KEHRBACH, Karl “Einleitung des Herausgebers zu den Schriften des ersten Bandes”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel, eds.,

Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912. pp. XXXVII–LXXII.

KOSELLECK, Reinhart, *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo, comp., *Antología de Herbart*. Madrid, *Revista de Pedagogía*, 1935.

PETTOELLO, Renato, *Idealismo e realismo. La formazione filosofica di J. F. Herbart*. Firenze, La Nuova Italia, 1986.

SLOTERDIJK, Peter, *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid, Ediciones Siruela, 2008.



IDEAS EDUCATIVAS EN SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ.
UN ANÁLISIS DE LA “RESPUESTA DE LA POETISA A LA
MUY ILUSTRE SOR FILOTEA DE LA CRUZ”

@

Abril Atenea Reyes Sandoval¹

En perseguirme, Mundo, ¿qué intere-
sas? / ¿En qué te ofendo, cuando sólo
intento / poner bellezas en mi enten-
dimiento / y no mi entendimiento en
las bellezas?

Sor Juana Inés de la Cruz²

Introducción

Al abordar la educación y la pedagogía desde un enfoque histórico, es indudable que se pueden identificar obras cuyo enorme valor las ha colocado como referentes obligatorios en nuestro campo de estudio, ya sea porque han enar-

¹ Egresada de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Correo electrónico: abrilatenea.rs@gmail.com

² “Sonetos”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010. (“Sepan cuantos...”, 100), p. 134.

bolado las ideas educativas más importantes de su tiempo o, por el contrario, porque sus propuestas han confrontado esquemas o modelos hegemónicos. Ambos tipos de obras, las cuales no dejan de aportar elementos para la reflexión educativa, son consideradas *clásicos*.

Un clásico es aquella obra que forma parte de una tradición de pensamiento firmemente consolidada. Por ejemplo, si evocamos títulos como *El Pedagogo*, la *Ratio Atque Institutio Studiorum*, la *Didáctica Magna* o el *Emilio*, sabemos de antemano que Clemente de Alejandría, la Compañía de Jesús, Comenio y Rousseau concibieron textos que en su momento —y hasta nuestros días— permitieron entender parte del fenómeno educativo durante el cristianismo, el realismo pedagógico y el naturalismo, respectivamente.

De la misma manera, al situarnos en el contexto mexicano, resaltan inmediatamente nombres como Manuel Flores, Luis E. Ruiz, Francisco Larroyo y Enrique Moreno y de los Arcos, quienes desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX sentaron las bases de la teoría pedagógica y la nutrieron como campo de conocimiento específico. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer en el (re)descubrimiento de otros textos que, aunque aportan ideas sustanciales para la comprensión histórica del fenómeno educativo, su estudio desde la pedagogía —y particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras— ha sido escaso.

Tal es la intención del presente trabajo: examinar el trasfondo pedagógico que subyace a la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, carta autobiográfica escrita en 1691 por sor Juana Inés de la Cruz, donde la autora —cuya extensa obra es de renombre incuestionable en el campo de la literatura— hace una honesta apología del derecho natural de la mujer a la educación superior, en una época donde ese tipo de estudios eran accesibles únicamente para los varones.

En este sentido, se describe el pensamiento de la monja jerónima y el estado de la educación femenina en la sociedad novohispana. Dicho marco contextual sirve de referencia para desarrollar formalmente las ideas de sor Juana



y comprender la tensión que generaron en el marco de la tradición educativa de la época.

Los claroscuros de sor Juana Inés de la Cruz

Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana es un personaje icónico de la cultura mexicana. A juicio personal, no se puede pensar en la historia de este país sin traer a colación a la Décima Musa —como se ha tenido a bien nombrarla—: finísima representante de las letras barrocas, mujer inteligente, “honra de su sexo”,³ cuya natural inclinación por el estudio, así como su “incursión en el campo minado y patriarcal de la teología”⁴ le trajeron serias consecuencias con el clero.

Nacida en San Miguel Nepantla, actual Estado de México, alrededor de 1648, aprendió a leer a los tres años en una escuela cercana a Amecameca, la cual frecuentaba su hermana. Siempre impulsada por el deseo de saber más, su curiosidad se vio estimulada en la biblioteca de su abuelo. No sólo fue autodidacta durante toda su niñez y aprendió latín en una veintena de lecciones, sino que su gran talento le valió una posición en la corte como dama de compañía de la virreina doña Leonor Carreto. En ese sitio encontró la oportunidad de desarrollar su obra lírica compuesta por una multiplicidad de formas literarias, como romances, endechas, redondillas, décimas, glosas, liras, sonetos y villancicos. El teatro y la prosa tampoco escaparon a la fertilidad de su pluma.

Alcanzó un elevado grado de erudición desde una edad prematura. Un hecho que confirma lo anterior es el examen que el virrey, Antonio de Toledo, le aplicó en el salón

³ Filotea de la Cruz, sor, “Carta de Sor Filotea de la Cruz”, en Juana Inés de la Cruz, *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz. Comedias, sainetes y prosa*, t. IV. Ed., introd. y notas de Alberto G. Salceda. México, FCE, 1957, p. 694.

⁴ Margo Glantz, “Ruidos con la Inquisición: Sor Juana y su *Carta atenagórica*”, en *Sor Juana: la comparación y la hipérbole*. México, Sello Bermejo, 2000, p. 238.

de la corte frente a cuarenta doctores de muy diversas disciplinas, y del cual Juana Inés salió airoso, “a la manera que un galeón real se defendería de pocas chalupas que lo embistieran [...]”.⁵ Ella tenía diecisiete años.

Esta inclinación natural por el conocimiento, traducida más bien en necesidad perenne, la llevó a considerar el ejercicio de la vida monástica, en vista de que las mujeres no podían asistir a la universidad. Fue así que, influida por el padre Antonio Núñez de Miranda, ingresó primero a la orden de las carmelitas y posteriormente al convento de San Jerónimo, donde la flexibilidad de esta última orden permitió que continuase por el resto de su vida cultivando el campo de las letras.

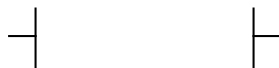
Ahora bien, parte de la fascinación que provoca su figura, tanto en los lectores como en los estudiosos, no se restringe al ámbito de su admirable erudición. Más bien, reside en que su pensamiento fue más allá de su época. Mauricio Beuchot describe esta idea con precisión:

Se conjuntan en ella el ansia de lo antiguo, característico del humanismo renacentista, y el vértigo creativo del barroco. Juntos en su imaginación y en su inteligencia, la llevan a producir y a inventar un mundo simbólico, de resonancias dispares unidas armoniosamente, un cosmos analógico que supo ser confluencia del macrocosmos (natural y cultural) que la envolvía y del microcosmos (natural y cultural) que era ella misma.⁶

A lo anterior cabe añadir que, aunque nació, vivió y elaboró todo su trabajo literario en el barroco novohispano, tuvo ideas que apuntaron en una dirección mucho más cercana a la Modernidad, concretamente, a la ideología ilustrada. Recordemos que un rasgo distintivo de la Ilustración fue impulsar las ciencias y las artes, después de tantos siglos de haberse visto limitado su desarrollo por el peso

⁵ Antonio de Toledo, *apud* Juan Galaviz, “Vida cortesana”, en *Juana Inés de la Cruz*. Madrid, Quorum, 1987, p. 32.

⁶ Mauricio Beuchot, *Sor Juana, una filosofía barroca* [en línea]. <<https://es.scribd.com/document/251659583/Mauricio-Beuchot-Sor-Juana-Una-Filosofia-Barroca>> [Fecha de consulta: 15 de octubre, 2019] p. 2.



de la tradición religiosa. Parte de este espíritu ilustrado se observa, anticipadamente, en la vida y obra de sor Juana, ambas mediadas por la racionalidad y el gusto por los estudios científicos.

En sus propias palabras, “nada oía sin consideración” y su pensamiento analítico se detenía en los detalles más simples de la vida cotidiana. Por ejemplo, al observar la arquitectura de su celda en el convento de San Jerónimo, se admiraba por la disposición geométrica de la habitación; o bien, en la cocina, experimentaba con los ingredientes para encontrar métodos de cocción de huevos y conservación de frutas.⁷

En este sentido apunta Giuseppe Bellini cuando explica que:

[...] para Sor Juana todo deviene en motivo de reflexión intelectual, incluso los modestos asuntos de la cocina. [...] De hecho, para la monja todo es motivo de búsqueda, una interrogante a la que intenta encontrar respuesta. Su curiosidad intelectual no se sosiega con las apariencias, [sino que] trata de penetrar en la realidad y de satisfacer las numerosas preguntas que surgen en ella.⁸

En suma, sin apartarse de los valores religiosos y de sus obligaciones eclesiásticas, logró conciliar fe y razón, tradición e innovación. En estos claroscuros se sitúa la complejidad que distinguió la figura y el pensamiento educativo de la monja jerónima.

La educación de las mujeres en el siglo XVII

⁷ J. I. de la Cruz, “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010, p. 838.

⁸ Giuseppe Bellini, “L’opera in prosa”, en *L’opera letteraria di Sor Juana Inés de la Cruz*. Milán, Istituto Editoriale Cisalpino di Varese, 1964. Traducción propia del original que se recupera a continuación: “per Sor Juana tutto diviene motivo di riflessione intellettuale, anche le umili cose di cucina. [...] Infatti, per la suora tutto è motivo di ricerca, interrogativo cui tenta di trovare risposta. La sua curiosità intellettuale non si acquieta alle apparenze, tenta di penetrare la realtà e di soddisfare le numerose domande che insorgono in lei”. (pp. 187–188.)

La Conquista española y el subsecuente Virreinato detonaron la convergencia de tres principales culturas en el territorio novohispano: española, indígena y negra. La organización sociopolítica, cimentada en una monarquía, se elaboró conforme a una estructura jerárquica cuyo fundamento era el origen racial de los habitantes. Esto, naturalmente, impactó en las normas, las formas de convivencia y la educación de las mujeres.

La población de españolas y criollas fue considerablemente menor a la de indígenas, mestizas, negras o mulatas, pero esto no impidió que gozaran de privilegios por pertenecer al grupo dominante. La estratificación social estuvo tan enraizada en la Nueva España que la educación fungió como el medio para “afianzar la posición privilegiada de [las] familias”.⁹ Las jóvenes criollas tuvieron los medios para asistir a conventos o colegios administrados por órdenes religiosas, las cuales exigían una dote para el ingreso. En la práctica, sin embargo, la aplicación de los reglamentos y ordenanzas en estos recintos nunca fue tan estricta, permitiendo así que mujeres de cualquier condición económica y social pudieran iniciarse en la vida monástica.

En el caso de las mujeres indígenas, durante los primeros años de la Conquista española, fray Juan de Zumárraga y don Antonio de Mendoza impulsaron la fundación de recogimientos femeninos para las hijas de principales. El proyecto, empero, no tuvo continuidad, de modo que las posibilidades de instrucción para este último grupo se redujeron a las catequesis de las iglesias y a las escuelas de “amiga”.¹⁰

Éstas fueron escuelas de primeras letras que aceptaban a niñas menores de doce años e incluso, a niños menores de siete. Los recintos, como lo explicaremos más adelante, fueron muy polémicos por la escasa preparación de sus

⁹ Pilar Gonzalbo Aizpuru, “De Luis Vives a Fernández de Lizardi: la educación femenina en la Nueva España”, en *Educación y Colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México, UPN, 2000, p. 119.

¹⁰*Ibid.*, pp. 116-117.



maestras. En ellos se impartía la catequesis, actividades manuales –propias de las mujeres– como la costura y el bordado y, sólo a veces, se enseñaba a leer o escribir.

En este tipo de establecimientos las niñas recibían cierta instrucción y aprendían valores religiosos.¹¹ Pero la educación, entendida como el proceso en el que los sujetos apprehenden códigos culturales, los apropian y los dotan de sentido, en realidad ocurría desde el seno familiar: “[l]as mujeres de cualquier condición aprendían en sus hogares las tareas que habrían de desempeñar cuando llegasen a la edad adulta al mismo tiempo que las actitudes que la sociedad esperaba de ellas según su categoría”.¹² Además, la educación moral fue la misma para todas las mujeres: se transmitieron las virtudes que dictaba la tradición religiosa, tales como la obediencia, sumisión, prudencia y recato.

Ideas educativas en la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”

Los prejuicios en torno a las mujeres, especialmente en cuanto a su supuesta inferioridad intelectual, constituyen un problema que ha trascendido a través de las épocas. En la sociedad novohispana las mujeres estuvieron subordinadas a la figura masculina. Se pensaba, según las tradiciones judaica, medieval y renacentista –sustento de la cultura europea–, que la mujer poseía un “nivel inferior del apetito intelectual [y un] nivel superior del apetito sen-

¹¹Cf. P. Gonzalbo Aizpuru, “La educación femenina”, en Dorothy Tanck de Estrada, coord., *La educación en México*. México, COLMEX, 2010, p. 63. Cabe destacar que, para la historiadora mexicana, esos lugares fungieron como espacios de protección, no de enseñanza, porque en los siglos XVI y XVII aún no se había conformado un sistema que planeara la educación de manera formal, de modo que los colegios no hacían más que acoger a las doncellas para proteger su honor y el de sus familias.

¹² P. Gonzalbo Aizpuru, “De Luis Vives a Fernández de Lizardi: la educación femenina en la Nueva España”, en *Educación y Colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México, UPN, 2000, p. 115.

sitivo”,¹³ además de una supuesta *malicia natural*. Por si fuera poco, una sentencia de san Pablo habría de reforzar este menosprecio por la actividad intelectual femenina: “las mujeres callen en las iglesias; porque no les es permitido hablar”.¹⁴

En la cultura novohispana imperó la noción de que la mujer sólo tenía dos opciones para desarrollarse a lo largo de su vida: el hogar o el convento.¹⁵ Para ninguno de esos casos se requerían más conocimientos que el de la doctrina cristiana, actividades manuales (o mujeriles, como también se les llamaba) y las nociones más básicas de lectoescritura, de modo que la educación superior femenina nunca fue un proyecto al que se concediera primaria atención.

Aún más: en el terreno intelectual-religioso donde se desarrolló la monja, si ya era osado que una mujer se dedicara a los estudios elevados de la teología, lo fue en mayor medida la escritura de un texto epistolar que llegaría a ser el antecedente de la Respuesta a sor Filotea: la *Crisis sobre un sermón*.¹⁶

En esta carta —cuyo destinatario nunca menciona la poeta, pero se presume que está dirigida al obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz—, sor Juana critica al padre jesuita portugués Antonio de Vieira, quien aproximadamente cuarenta años atrás había pronunciado en Lis-

¹³ Josep Ignasi Saranyana, *apud ibid.*, p. 110.

¹⁴ J. I. de la Cruz, “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010, p. 912.

¹⁵ Francisco Larroyo, “Sor Juana Inés de la Cruz y la educación femenina superior”, en *Historia Comparada de la Educación en México*. 8a. ed. México, Porrúa, 1967, p. 172.

¹⁶ Florbela Rebelo Gómez, “Para una nueva lectura de la *Carta Atenagórica*”, en Sara Poot Herrera y Elena Urrutia, coords., *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando. Homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz*. México, COLMEX, 1993, p. 288. La autora rescata una versión más extendida del título: *Crisis sobre un sermón de un orador grande entre los mayores, que la Madre Soror Juana llamó Respuesta, por las gallardas soluciones con que responde a la facundia de sus discursos*.



boa el llamado *Sermón del mandato*, esto es, el “sermón del Jueves Santo en la ceremonia del Lavatorio [...]”.¹⁷

En dicho sermón, el padre Veyra se apoya en el pensamiento de san Agustín, santo Tomás y san Juan Crisóstomo para argumentar que la mayor fineza de Cristo al final de su vida fue amar sin correspondencia. Por fineza entiéndase, de manera muy simplificada, una demostración de amor. Por el contrario, sor Juana piensa que la mayor fineza de Cristo fue amar solicitando la correspondencia de los hombres. Nuestra poeta va aún más lejos y se atreve a decir que Cristo es tan celoso que manda a que le amemos sobre todos los hombres y las cosas.

Este es, a grandes rasgos, el fundamento de *Crisis sobre un sermón*, texto que vio la luz en 1690 con el título de *Carta Atenagórica* —que significa “digna de la sabiduría de Minerva”.¹⁸ Fue Fernández de Santa Cruz quien así lo renombró y publicó sin consentimiento de la autora, a pesar de ser correspondencia privada. Además, el obispo escribió un prólogo a la carta, misma que firmó bajo el pseudónimo de sor Filotea de la Cruz y que aprovechó como medio para increpar fuertemente a Juana Inés por conceder mayor importancia a los estudios científicos y humanísticos que a los teológicos.

Es así que Fernández de Santa Cruz llega a decir: “[n]o pretendo, según este dictamen, que V. md. mude el genio renunciando los libros, sino que le mejore, leyendo alguna vez el de Jesucristo. [...] Mucho tiempo ha gastado V. md. en el estudio de filósofos y poetas; ya será razón que se perfeccionen los empleos y que se mejoren los libros”.¹⁹

Consecuentemente, en la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, sor Juana alza la voz ante las increpaciones del obispo. La carta constituye, ante

¹⁷ J. I. de la Cruz, *Obras completas. Comedias, sainetes y prosa*, t. IV. Ed., introd. y notas de Alberto G. Salceda, p. 633.

¹⁸ *Ibid.*, p. 631.

¹⁹ F. de la Cruz, “Carta de Sor Filotea de la Cruz”, en Juana Inés de la Cruz, sor, *Obras completas. Comedias, sainetes y prosa*, t. IV. Ed., introd. y notas de Alberto G. Salceda, p. 695.

todo, una justificación “del derecho que tenía [la poeta] por su natural inclinación al saber y al conocimiento”,²⁰ a través de un relato autobiográfico donde ella explica que su intención nunca fue alejarse de la sagrada teología, sino llegar a ella mediante el estudio de las ciencias y artes humanas.²¹

Además, apela a numerosos ejemplos de mujeres para demostrar que el entendimiento —como se referiría en su época a las capacidades intelectuales—, no es un atributo exclusivamente masculino. De este modo sor Juana afirma su propia identidad como una mujer intelectual, consciente —aunque lo negara— de la crítica que hacía con su carta a la sociedad y la cultura. Dicha intención podría interpretarse, aunque no se explicita en el texto, como un llamado a considerar a las mujeres como sujetos históricos presentes y visibles, pero sobre todo, como sujetos educables.²²

Tal es la idea nodal de la carta que interesa a la pedagogía en tanto campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación: el reconocimiento de las mujeres como sujetos partícipes de procesos educativos, a través de los cuales construyen su propia identidad en relación con el mundo que habitan. Como ya mencionamos en el apartado anterior, las mujeres recibían un mínimo básico de formación relativa a su género, pero que, debido a las condiciones con-

²⁰ Helga Stadthege-Gómez, “Mujeres in Ecclesia taceant: la defensa de Sor Juana Inés de la Cruz”, en *Contribuciones desde Coatepec* [en línea]. Toluca, UAEM, julio-diciembre, 2013, núm. 25. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28128741001>> [Fecha de consulta: 2 de enero, 2019], p. 84.

²¹ J. I. de la Cruz, “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010, p. 831.

²² Más allá de ahondar en el concepto de educabilidad, en el marco del presente texto lo consideramos como el carácter intrínseco a todo ser humano para educarse, valorando, en general, la adquisición de un fondo cultural común conformado por ideologías, prácticas, valores, códigos culturales, propios de un contexto (histórico, social, político, económico) concreto del cual es partícipe el sujeto. Dicho proceso se desarrolla tanto en espacios escolarizados como no escolarizados y, pese a la diversidad de objetivos a los cuales pueda estar dirigido, apunta a la oportunidad de “ocupar un lugar en el mundo y hacer de él otra cosa”. Vid. Gabriela Diker, “educación”, en Ana María Salmerón, et. al., *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* [en línea]. México, FCE / UNAM, 2016. <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>> [Fecha de consulta: 13 de octubre, 2019]



textuales de ese lugar y tiempo, otro tipo de conocimientos –más avanzados, propios de la educación superior– les eran vedados porque no se consideraba, por una parte, la igualdad intelectual de la mujer frente al hombre, y por otra, la utilidad social de dichos conocimientos específicamente para el género femenino.²³

Esta última idea es tan sólo una lectura de la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, con la cual no se pretende poner en palabras de la poeta un sentido que posiblemente nunca consideró. Sin embargo, resulta interesante pensar que, estando el *mundo* de sor Juana Inés de la Cruz gobernado por hombres, donde se prohibió, o en menor medida, se restringió el acceso a las mujeres a una formación académica superior –acto que sirvió para silenciar su pensamiento–; resulta interesante, decíamos, que la monja nombrara a cuarenta y tres mujeres de la historia secular y religiosa, así como de la mitología grecolatina, para reivindicar la capacidad intelectual femenina y el derecho al conocimiento.

En este tenor se han visto en sor Juana ideas feministas. Si bien tal discusión excede los límites de este breve trabajo, por el momento retomamos la opinión de Ramón Xirau al respecto, al decir que:

[e]l feminismo de Sor Juana es, ante todo, igualdad de capacidades, tanto emocionales como intelectuales –sobre todo intelectuales–, entre los hombres y las mujeres. [...] Ante una sociedad que la entiende a medias y un ‘mundo’ que a veces la acosa, Sor Juana, más que proponer un feminismo teórico, hace acto de autodefensa y de autoafirmación.²⁴

Siguiendo este eje, donde el género no es un factor diferencial en las capacidades para dedicarse a los altos estudios, la poeta concuerda con la resolución del doctor en

²³ De hecho, sería hasta bien entrado el siglo XIX que comenzaría a impulsarse la educación femenina, mas no tanto porque se valorara el derecho de las mujeres a la educación como porque se reconoció que ellas eran las principales educadoras de los hijos y, por lo tanto, las formadoras de los futuros ciudadanos del país.

²⁴ Ramón Xirau, *Genio y figura de Sor Juana Inés de la Cruz*. 2a. ed. México, El Colegio Nacional / UNAM, 1997. p. 32.

Teología, Juan Diez de Arce, quien señala que “el estudiar, escribir y enseñar privadamente, no sólo les es lícito [a las mujeres], pero muy provechoso y útil”.²⁵ No obstante, la monja hace una importante excepción: solamente podrían dedicarse al estudio aquellas “a quienes hubiere Dios dotado de especial virtud y prudencia y que fueren muy provechetas y eruditas y tuvieren el talento y requisitos necesarios para tan sagrado empleo”.²⁶

A modo de docta ignorancia, sor Juana hace una invitación muy clara a la sencillez y humildad, pues reconoce que abundan los supuestos eruditos quienes, con soberbia y arrogancia, se empeñan en estudiar sólo para presumir su vasto entendimiento. En cambio, ella critica tales actitudes y sugiere que todos se tomen la propia medida del talento antes de siquiera tener la intención de estudiar.²⁷

Con los ejemplos anteriores, se vislumbra que para la monja jerónima el estudio y la enseñanza fueron asuntos que alimentaron seriamente sus meditaciones. En la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz” también encuentra oportunidad para hablar de la enseñanza de las doncellas, lamentando que la falta de maestras preparadas llevara a contratar hombres para educar a las jóvenes; en estos casos, algunas familias preferían “dejar bárbaras e incultas a sus hijas que no exponerlas a tan notorio peligro como la familiaridad con los hombres, lo cual se excusara si hubiera ancianas doctas, como quiere san Pablo, y de unas en otras fuese sucediendo el magisterio como sucede en el de hacer labores y lo demás que es costumbre”.²⁸

Recordemos que las escuelas de “amigas” fueron la opción más accesible para que las niñas iniciaran sus estu-

²⁵ J. I. de la Cruz, “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010, p. 840.

²⁶ *Idem*. Estas virtudes se hacen extensivas a los hombres, quienes no por ser hombres, dice la monja, han de ser sabios. En cambio, deben ser doctos, de ingenios dóciles y bien inclinados.

²⁷ *Ibid.*, p. 841.

²⁸ *Ibid.*, p. 842.



dios de primeras letras. Cualquier mujer podía abrir en su casa una amiga y en esta libertad de acción residió el problema de esas escuelas: las maestras no estaban capacitadas para ejercer la docencia. Muchas de ellas, en las solicitudes para dedicarse a tal oficio declaraban que querían hacerlo porque no les quedaba otra opción; eran mujeres ancianas o enfermas, que muchas veces debían sostener a sus familiares y se encontraban en situación de pobreza o invalidez. De hecho, algunas incurrieron en vicios como la pereza, la indisciplina o la omisión de sus labores docentes. Otras, por si fuera poco, eran analfabetas.

Sor Juana no fue ajena a este panorama, ya que ella misma aprendió a leer y escribir con una “amiga”. Pero siendo consciente del estado en que se encontraban dichos establecimientos, imaginó cuánto mejoraría la educación novohispana si tan sólo la docencia quedara en manos de ancianas:

[...] tan doctas como Leta, y que supieran enseñar como manda San Pablo [...] Y no que por defecto de esto y la suma flojedad en que han dado en dejar a las pobres mujeres, si algunos padres desean doctrinar más de lo ordinario a sus hijas, les fuerza la necesidad y falta de ancianas sabias, a llevar maestros hombres a enseñar a leer, escribir y contar, [...] de que no pocos daños resultan.²⁹

Consideraciones finales

En las líneas anteriores se intentó elaborar una interpretación pedagógica de un texto que, no siendo formalmente educativo, aporta ideas relevantes para comprender un tema y un momento en la historia de la educación en México: la educación femenina en el barroco novohispano. Para lograrlo, se comenzó por explicar cómo y dónde eran

²⁹ *Idem.*

educadas las mujeres de aquella época, pues sólo de esta manera podría entenderse la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”; si esta no se interpretara considerando el contexto en que fue escrita, se podría incurrir en anacronismos o falsas aseveraciones.

Al exponer el trasfondo de la carta, se pudo observar que las palabras de sor Juana son contundentes. En el texto ella se vuelve dueña del papel y la tinta, dueña de las palabras, las ideas y los sentires, sin cuidado de las críticas que estaba recibiendo por transgredir —¿acaso intencionalmente?— ciertas normas culturales que se tenían a bien en esa sociedad y en esa época: que las mujeres callen en las iglesias. Aprovechando el renombre que ya se había forjado tras una vida dedicada a las letras, Juana Inés realiza esta carta para crear un relato de identidad,³⁰ donde se reconoce y afirma como mujer al mismo tiempo que reconoce a otras mujeres, pero sobre todo, demuestra que son sujetos históricos —hasta ese momento silenciadas en mayor o menor medida— y, en este sentido, participan activamente en los procesos educativos, pues están en igual condición de capacidades que los hombres para formarse académica e intelectualmente. Dicha idea y la propuesta de mejorar la educación de las doncellas son el fundamento educativo de la carta; por esta razón, quien ha recibido el nombre de Décima Musa se vuelve una figura de inconcuso valor para ser estudiada, no ya desde el campo literario sino desde una mirada pedagógica.

Reconocemos que el tema ha sido una aproximación inicial, pero aún quedan interrogantes por resolver: ¿cuál fue la razón de sor Juana Inés de la Cruz, si bien abogaba por que las mujeres accedieran a cierto tipo de estudios, para establecer una diferencia entre quienes sí podían dedicarse a ellos y quienes no?; ¿hasta qué punto sería pertinente mirar la propuesta de sor Juana como una educación elitista?; ¿esta suerte de elitismo aplicaría únicamente a la formación superior o también a aquella recibida en las

³⁰ H. Stadthege-Gómez, *op. cit.*, p. 88.



“amigas”?; ¿qué otras reflexiones se pueden desarrollar en torno a la figura de las ancianas como principales conductoras de la instrucción femenina?³¹

Este ejercicio, si bien breve, resultó ser muy valioso, pues permitió reconocer la importancia de la “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz” como texto literario e histórico donde se aprecian los problemas de la educación femenina de la época, así como las soluciones que les dio sor Juana Inés de la Cruz a través de una argumentación sólida que demostraba, una vez más, su vastísima erudición; ella misma como ejemplo de la transgresión a las concepciones tradicionales de las mujeres vedadas del acceso a una formación académica y una instrucción superior.

³¹ Al respecto, sería fructífero continuar la discusión sobre el concepto de *educación matrilineal* que Graciela Hierro, ya situada epistemológicamente desde el feminismo, formula para describir la educación femenina novohispana, y que además retoma a lo largo de su obra para proponer su modelo de educación feminista. (Vid. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres Asociados, 2007.)

BIBLIOGRAFÍA

@

- BELLINI, Giuseppe, “L’opera in prosa”, en *L’opera letteraria di Sor Juana Inés de la Cruz*. Milán, Istituto Editoriale Cisalpino di Varese, 1964.
- BEUCHOT, Mauricio, *Sor Juana, una filosofía barroca* [en línea]. <<https://es.scribd.com/document/251659583/Mauricio-Beuchot-Sor-Juana-Una-Filosofia-Barroca>> [Fecha de consulta: 15 de octubre, 2019.]
- CRUZ, Juana Inés de la, sor, “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, en *Obras completas*. 16a. ed. Pról. de Francisco Monterde. México, Porrúa, 2010. (“Sepan cuantos...”, 100), xvii + 941 pp.
- CRUZ, Juana Inés de la, sor, *Obras completas. Comedias, sainetes y prosa*, t. iv. Ed., introd. y notas de Alberto G. Salceda. México, FCE, 1957. xlvii + 721 pp. Ilus. de Elvira Gascón. (Biblioteca Americana)
- DIKER, Gabriela, “Educación”, en Ana María Salmerón, *et. al.*, coords. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* [en línea]. México, FCE / UNAM, 2016. <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>> [Fecha de consulta: 13 de octubre, 2019.]
- GALAVIZ, Juan, “Vida cortesana”, en *Juana Inés de la Cruz*. Madrid, Quorum, 1987.
- GLANTZ, Margo, “Ruidos con la Inquisición: Sor Juana y su *Carta atenagórica*”, en *Sor Juana: la comparación y la hipóbole*. México, Sello Bermejo, 2000.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar, “De Luis Vives a Fernández de Lizardi: la educación femenina en la Nueva España”, en *Educación y Colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México, UPN, 2000.



- GONZALBO AIZPURU, Pilar, “La educación femenina”, en Dorothy Tanck de Estrada, coord., *Historia mínima de la educación en México*. México, COLMEX, 2010.
- HIERRO, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres Asociados, 2007.
- LARROYO, Francisco, “Sor Juana Inés de la Cruz y la educación femenina superior”, en *Historia Comparada de la Educación en México*. 8a. ed. México, Porrúa, 1967.
- REBELO GOMES, Florbela, “Para una nueva lectura de la Carta Atenagórica”, en Poot Herrera, Sara y Elena Urrutia, coords., *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando. Homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz*. México, COLMEX, 1993.
- STADTHEGEN-GÓMEZ, Helga, “Mulieres in Ecclesia taceant: la defensa de Sor Juana Inés de la Cruz”, en *Contribuciones desde Coatepec* [en línea]. Toluca, UNAEM, julio-diciembre, 2013, núm. 25, pp. 83-107. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28128741001>> [Fecha de consulta: 2 de enero, 2019.]
- XIRAU, Ramón, *Genio y figura de Sor Juana Inés de la Cruz*. 2a. ed. México, El Colegio Nacional / UNAM, 1997

JANE EYRE Y *AGNES GREY* DE CHARLOTTE Y
ANNE BRONTË: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

@

María del Carmen Martínez Rodríguez¹

José Daniel Asseo Azcárraga²

En el mundo hay multitud de ace-
chanzas, pero no están en los libros...

Jude Morgan³

¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta en ciertos textos para considerarlos educativos o para ser abordados dentro del ámbito de la pedagogía? Normal-

¹ Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, certificada en "Desarrollo de cursos de formación en línea" por el CONOCER, se desempeña como diseñadora instruccional e integradora de cursos de capacitación vía E-learning. Le interesa la relación entre la pedagogía, educación y literatura, así como el diseño instruccional. Correo electrónico: carmenmartinezrodz@gmail.com

² Licenciado en Pedagogía. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, ha cursado también estudios complementarios en la Universidad Pedagógica Nacional y la Academia Mexicana de la Historia, con interés en los temas referentes a historia de la educación, educación musical y el vínculo entre arte y educación. Correo electrónico: daniel_asaz@hotmail.com

³ *El sabor de las penas*. 3a. ed. Trad. de María Corniero. Madrid, Alianza, 2017.



mente, dentro del campo de estudio y desde nuestra experiencia en su investigación, se han abordado textos denominados “clásicos” de la pedagogía, con independencia de lo que se comprenda por “clásico”. A saber, tienen gran relevancia por sus aportaciones teóricas a la educación las obras de Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Montessori, Dewey, entre otros más para la formación profesional del pedagogo. Sin embargo, cuando nos referimos a otro tipo de textos que no suelen ser abordados dentro de una clase en la Licenciatura en Pedagogía, tal como las novelas literarias que en ocasiones son consideradas como un mero entretenimiento o no se comprenden como un producto académico serio debido a su carácter ficcional, es patente que pueden reflejar un trasfondo cultural bastante amplio de acuerdo a la época en la que hayan sido escritas, cuya incidencia en el rubro educativo es poco explorada por especialistas en educación.

¿Qué es lo que las novelas pueden aportar al campo educativo y pedagógico? A pesar de que la novela, en sus distintas variantes, puede pertenecer a otros ámbitos de la literatura como conjunto, y de los estudios literarios como espacio de conocimiento, reconocemos que puede también ser referente educativo dentro de la pedagogía y la educación; además, esta arista de abordaje se ha trabajado de manera incipiente en dichas disciplinas. Por lo que respecta a este trabajo, nos enfocaremos en explorar ciertos aspectos educativos que son vistos dentro de la novela, pues abordarla desde la pedagogía en todas sus posibilidades implicaría un trabajo mucho más amplio.

¿Por qué abordar la novela? Si bien, desde sus orígenes comenzó a ser considerada como medio de entretenimiento, su concepción, constitución y función han ido cambiando con el paso del tiempo, hoy en día vale la pena indagar en los alcances que ésta tiene para el rubro pedagógico, pues de alguna forma, la novela puede describir circunstancias referentes a distintas épocas históricas y ubicaciones geográficas, incluso desde la creación ficcional, que ilustran diversidad de cosmovisiones en términos de ideales,

valores y críticas sociales; formas de ser, hacer y pensar en determinados contextos. Problematicar y discutir estos aspectos comprende un espacio de posibilidad para la reflexión pedagógica a partir de textos no convencionales, probablemente sin ninguna intención didáctica explícita al momento de su escritura, pero que pueden aportar elementos e información valiosa para repensar contextos a través de ideas, procesos y actores educativos implícitos en estas narrativas.⁴

Nuestro análisis se enfocará en dos novelas de la literatura inglesa del siglo XIX. Yorkshire es el lugar que acogió a uno de los tríos literarios más famosos dentro de la literatura universal: las hermanas Brontë. En el presente escrito abordaremos los alcances educativos y pedagógicos que tienen las novelas de dos de ellas: *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë (1816-1855) y *Agnes Grey* (1847) de Anne Brontë (1820-1849). No omitimos mencionar que es quizás *Wuthering heights*, escrita en 1847 por Emily Brontë (1818-1848), la novela más emblemática y recordada del trío Brontë, debido a su historia trágica y apasionada; sin embargo, reconociendo su valor dentro de la literatura universal, no es abordada puesto que no contiene aspectos educativos explícitos para este análisis.

En un primer momento, se presentará un resumen biográfico de las hermanas Brontë, así como una descripción de la formación dentro de su contexto, es decir, la época victoriana. Es importante conocer la vida de las hermanas Brontë porque a partir de sus experiencias personales pueden derivarse y comprenderse elementos específicos que motivaron la creación de sus novelas. Si bien crearon novelas con personajes ficticiales, diversos aspectos de sus vivencias están plasmados sobre ellas en una forma introspectiva, en cuyo caso afirmamos que al conocer estos

⁴ Alfonso Cárdenas Páez, "Literatura, pedagogía y formación en valores", en *Enunciación* [en línea]. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009, vol. 14, núm. 2 <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3057/4417>>, pp. 5-20.



aspectos biográficos en común de las autoras, es posible entender con mayor amplitud el contenido de sus obras. En un segundo momento, se describirán los aspectos educativos dentro de sus novelas, y por último, plantharemos una reflexión abierta a partir de lo anteriormente referido.

De manera paralela, se revisarán otros trabajos previos que analicen la producción literaria de las hermanas Brontë a fin de recuperar aspectos para la comprensión del contexto en el que tuvieron lugar sus novelas; es decir, se propone rastrear aquello referente a los cuadros costumbristas de la época, los valores emanados de los preceptos morales y religiosos que sin duda permeaban la educación, y con ella, el legado de las siguientes generaciones. Una aproximación a las vivencias de las hermanas Brontë la aporta *The taste of sorrow (El sabor de las penas)*, novela semibiográfica de Jude Morgan. Esta narra las vicisitudes y problemáticas que atravesaron sus tres protagonistas (Charlotte, Emily y Anne) a lo largo de sus breves vidas y que, indudablemente, fructificaron en su producción literaria

La familia Brontë

Los padres de las hermanas Brontë fueron Patrick Brontë (1777-1861), un predicador de origen irlandés, y María Branwell (1783-1821), hija de una familia metodista de Penzance, Cornwall. La familia se conformó por 5 hermanos que nacieron en el siguiente orden: María (1814-1825), Elizabeth (1815-1825), Charlotte (1816-1855), Branwell, el único varón (1817-1848), Emily (1818-1848) y la pequeña Anne (1820-1849). Poco tiempo después de la muerte de la madre, las hermanas María y Elizabeth murieron sin llegar a la adolescencia, gracias a un contagio de tuberculosis en Cowan Bridge, escuela del reverendo Carus Wilson, de

donde Patrick Brontë decidió sacar a sus hijas Charlotte y Emily por temor a que contrajeran la enfermedad.⁵

Posteriormente, como era natural en la época, las niñas fueron enviadas a una escuela destinada a la educación de mujeres de una incipiente clase media, mientras que Patrick Brontë decidió hacerse cargo personalmente de la educación de su hijo Branwell. Cuando llegó el momento, su propia educación y necesidad, llevaron a Charlotte, Emily y Anne a convertirse en institutrices, y a Branwell en tutor de los hijos de una familia acaudalada, sin hacer a un lado el hábito de la escritura que los Brontë ejercitaban desde pequeños, cuando entre juegos ideaban grandes hazañas de personajes históricos (como Napoleón Bonaparte y el duque de Wellington) y ficticios; también comentando las virtudes de Lord Byron o William Blake, íconos notables de la poesía inglesa en boga a principios del siglo XIX.⁶

Después de dudarlo mucho por temor a fracasar o ser señaladas negativamente, Charlotte, Emily y Anne publicaron sus obras bajo los seudónimos masculinos de *Currer*, *Ellis* y *Acton Bell* (se sabía quién era quién por la inicial del nombre de pila), obteniendo un gran interés del público local hacia sus obras. Por desgracia, la tuberculosis arrebató la vida a los 4 hermanos antes de que llegaran a la cuarta década de vida: Branwell murió a los 31 años, 3 meses después, muere Emily a los 30 años, en menos de medio año moría Anne a los 29 años, mientras que Charlotte, la más longeva, muere 4 años después, a los 38 años. El padre Brontë murió en la soledad a los 84 años.⁷

La producción literaria de los Brontë no fue escasa, pero sólo ciertas obras se han conformado como clásicos de la literatura inglesa, siendo, *Cumbres borrascosas*, de Emily, la obra más conocida. Sin embargo, como hemos mencionado, para los fines de este trabajo se recuperan aspectos de las obras de Charlotte, *Jane Eyre* y Anne, *Agnes Grey*, en las

⁵ Jude Morgan, *op. cit.*, 575 pp.

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*



que sus protagonistas no solamente son institutrices, además narran las formas de hacer educación de y para las mujeres en Inglaterra durante la primera mitad del siglo XIX, tanto por lo que respecta a sus contenidos e ideales, así como a los métodos que la envolvían.⁸

La educación en las novelas de las hermanas Brontë

En la época victoriana, una educación “completa” estaba restringida para las clases sociales altas, y especialmente para los hombres, pues se llegaban a subestimar las capacidades intelectuales de las mujeres para aprender algo más que las típicas actividades consideradas apropiadas para las mujeres de la época, como afirma Shave: “Men were generally believed to be capable of long, earnest thought and originality, whereas women, although characterised by greater intuition, were thought not to have the ability to concentrate and reason”.⁹

De manera inobjetable, la educación de las mujeres era asunto de las mujeres pero supeditado a la autoridad del varón; es decir, las hijas solían ser educadas por sus madres y en ocasiones por institutrices, pero tenían que ser vigiladas de igual forma por un varón, función que con regularidad cumplía el padre. El propósito de este modelo educativo estaba dirigido a sembrar en las mujeres una vida hogareña limitada, inculcar la idea de buscar un matrimonio económicamente próspero donde pudieran dedicarse al hogar por completo, lo cual incluía la primera

⁸ *Idem.*

⁹ Cf. Anne Elise Shave, *Education in the novels of Anne and Charlotte Brontë*. Christchurch, 1997. Tesis, University of Canterbury, 107 p. “Generalmente se creía que los hombres eran capaces de serio y profundo pensamiento y originalidad, mientras que las mujeres, aunque caracterizadas por una mayor intuición, se pensaba que no tenían la habilidad de concentrarse y razonar”. (Trad. de Carmen Martínez, en *ibid.*, p. 5.)

crianza de los hijos, limpieza doméstica, y desde luego, el cuidado servicial y la obediencia para con el esposo.¹⁰

Sin embargo, la situación familiar de cada mujer variaba en función del origen social; por ejemplo, una principal diferencia entre estratos sociales es que en la clase alta, las mujeres podían permitirse tiempo de ocio, el cual dedicaban principalmente a aprender y desarrollar actividades de índole artística como música o danza, dotándolas de gracia para desenvolverse en los eventos sociales de la época, sin perder de vista que lo importante era conseguir un buen prospecto con quien formar una familia. Por lo que respecta a las mujeres de las clases bajas y a las de la incipiente clase media que propició la Revolución industrial, eran educadas para la realización de actividades como costura o labores manuales, aprendían ciertos rudimentos de lectoescritura y, en el mejor de los casos, eran enviadas a alguna institución en donde concluían algunos estudios muy generales, siempre enfocados a la utilidad doméstica.¹¹

El papel de la educación puede llegar a ser evidente cuando el lector está inmerso en el campo de la educación, pues resulta sencillo identificar los aspectos educativos en *Jane Eyre* y *Agnes Grey*. Las protagonistas Jane y Agnes son mujeres que experimentan una serie de conflictos a lo largo de sus vidas, llevándolas a convertirse en maestras, ya sea en la escuela donde estudiaron, el caso de Jane, o como institutrices en casas de algunas familias acomodadas, el caso de ambas.

¿Qué tipo de educación nos muestran las hermanas Brontë en sus novelas? Sin lugar a dudas, la educación plasmada dentro de la ficción de sus novelas se refleja en la sociedad victoriana del siglo XIX, especialmente la realidad de la institutriz victoriana.

Las hermanas Brontë habían vivido en carne propia esta realidad y la expresaron en sus obras, con personajes

¹⁰ Antonio Santoni Rugiu, *Milenios de sociedad educadora*, t. 3: "La escuela moderna en el entramado de las revoluciones". Trad. de María Esther Aguirre Lora. México, Fundación Educación, Voces y Vuelos, 2012.

¹¹ *Idem*.



y lugares creados por su imaginación; aunque buena parte de sus novelas sea mera ficción, retratan situaciones reales de su cotidianidad, desde su infancia familiar y escolar hasta su adultez, en el ejercicio de la docencia. Este aspecto, a la luz de la reflexión teórica de la educación como fenómeno sociocultural, y desde la distancia geográfica y cronológica, permite comprender procesos, prácticas y actores de lo educativo en términos de su historicidad y su particularidad cultural.

En *Jane Eyre*, de Charlotte, se narran las vivencias de su protagonista, quien después de tener una infancia infeliz al quedar huérfana y permanecer bajo el cuidado de una tía cruel y sus indiferentes primos, logra ser enviada al colegio Lowood, en donde aprende algo de dibujo, francés y buenos modales, no sin antes padecer maltratos de algunas profesoras así como la pérdida de su mejor y única amiga a causa de la tuberculosis —la enfermedad familiar estaba muy presente en la consciencia de la escritora—, para posteriormente convertirse en institutriz, inspirada en su mejor maestra, Miss Temple, de una niña francesa llamada Adèle Varens, que está al cuidado de Mr. Rochester, un acaudalado hombre de quien la protagonista queda perdidamente enamorada...¹²

La estancia de Jane Eyre como estudiante en Lowood, retrata la realidad cotidiana de las escuelas para niñas huérfanas de aquella época: si la comida no era decente, entonces era escasa, el agua para bañarse estaba helada en muchos casos y la higiene no era una prioridad. En cuanto a las actitudes por parte de las maestras del colegio, casi todas son hostiles —por ejemplo, la temida Miss Scatcherd que imparte la asignatura de inglés—; se utilizaban castigos corporales y recurrían a la exposición pública de las alumnas para humillarlas. En una ocasión, expusieron a Jane encima de un taburete frente a todas las alumnas

¹² Charlotte Brontë, *Jane Eyre*. Trad. de Alejandro Pareja. México, Austral, 2017. 688 pp.

por haber roto una pizarra, propiedad de la escuela, tras dejarla caer en un momento de distracción:

[...] evitad su compañía, excludidla de vuestros juegos y apartadla de vuestra conversación. Maestras: vigílenla; observen sus movimientos, sopesen bien sus palabras, escruten sus actos, castiguen su cuerpo para salvar su alma si es que es posible salvarla... ¡esta niña es...una mentirosa!¹³

Los sentimientos y emociones que Jane Eyre describe al momento de ser exhibida en medio del aula son de vergüenza e histeria. Junto con este acontecimiento y otros en los que aparecen Mrs. Reed, su tía, y Mr. Rochester, la protagonista es inundada constantemente por pensamientos de rebelión ante las injusticias a las que ha sido sometida desde niña en casa de Mrs. Reed, también en su estancia como alumna y maestra de la escuela Lowood, y cuando inicia su labor como institutriz en casa de Mr. Rochester. Esta nueva etapa en su vida supone grandes transformaciones, ya que Jane comienza a amar a Mr. Rochester por sobre todas las cosas, enfrentándose al dilema de mantenerse firme con respecto a su papel como empleada y el respeto a su propia dignidad como mujer libre e independiente.¹⁴

Puede identificarse que la novela de Charlotte Brontë muestra aspectos relacionados con la situación de las escuelas de niñas y las condiciones en las que se encontraban, pero además hace patente la idea de cambiar al mundo mediante la educación, una constante en toda su producción literaria. No obstante, si bien es posible abordar desde la educación a *Jane Eyre*, también es posible abordarla como una *novela de formación*.

Aunque en este ensayo no se pretende profundizar en la noción de *novela de formación* debido a que formaría parte de un análisis ulterior, nos gustaría plantearlo como una posibilidad más en el abordaje de esta novela. La *novela*

¹³ *Ibid.*, pp. 111-112.

¹⁴ *Idem.*



de formación o, en alemán, *Bildungsroman*,¹⁵ de manera general, es un subgénero literario que tiene como principio poético o razón de ser, la formación educativa de un personaje y ya no sólo como una temática dentro de la novela. *Jane Eyre* podría ser planteada como una *novela de formación*, pero hacemos referencia de esto para abrir otra posibilidad interpretativa y la invitación de analizarla desde dicha perspectiva.

¿Por qué estudiar el *Bildungsroman* sólo en *Jane Eyre* y no en *Agnes Grey*? Porque en la formación personal de la protagonista se presenta a lo largo del texto en una forma mucho más evidente, hay un enfoque más detallado y profundo en la formación de Jane que en la de Agnes como personaje. En *Jane Eyre* pueden leerse incluso aspectos psicológicos mucho más profundos de ella, desde su infancia hasta su adultez, su cambio de pensamiento, la transformación de su encuentro con ella misma y su posicionamiento ante la sociedad está más marcado en la novela de Charlotte Brontë.

Por otro lado, tenemos a *Agnes Grey*, de Anne Brontë quien estuvo más involucrada que el resto de sus hermanos en el ámbito educativo, en específico como institutriz, razón por la que dicha ocupación se ve muy marcada en su novela. En general, *Agnes Grey* cuenta la vida de una joven cuya familia cae en la pobreza y se ve en la necesidad de valerse por sí misma y ayudar económicamente a su familia, demostrando que ya no es más la niña cándida que todos piensan, entonces decide aventurarse como institutriz en casas de familias adineradas. Agnes se enfrenta con muchos obstáculos para poder ejercer su profesión de manera satisfactoria debido al comportamiento de los niños que tiene a su cargo y de los propios familiares. Son niños consentidos que están acostumbrados a hacer lo que

¹⁵ Para indagar información más detallada acerca de la *Bildungsroman*, o bien, novela de formación, se le invita al lector a revisar la siguiente tesis doctoral en la cual se ha desarrollado un estudio detallado acerca de este subgénero literario alemán: Martín Koval, *El Bildungsroman alemán*. Buenos Aires, 2014. Tesis, Universidad de Buenos Aires, 383 pp.

quieran sin que tengan algún límite, tanto ellos como sus familiares le faltan el respeto a Agnes constantemente y no la consideran una figura de autoridad al momento de darles clase.

El carácter educativo de *Agnes Grey* se nota desde el principio de la novela: “En todas las historias verdaderas hay enseñanzas, aunque puede que en algunas nos cueste encontrar el tesoro, o cuando lo encontramos es en cantidad tan exigua que el fruto tan seco y marchito apenas compensa el esfuerzo de romper la cáscara”.¹⁶

En la novela se relatan sobre todo las falencias de la educación inicial que proporcionaban las familias, pues los niños a los que trata de enseñarles, ya cuentan con una carga de valores negativos que para ella no son humanos. Estos niños son crueles, necios e incluso no tienen respeto por la vida de otros seres vivos, incluyendo la de ella; todo esto, a causa de una educación iniciada en el seno familiar, una educación llena de la arrogancia característica de una clase alta indolente que no tiene consideraciones serias ni amables con Agnes.¹⁷

La situación precaria por la que una institutriz tiene que pasar es retratada con claridad, pero a pesar de las adversidades, Agnes Grey no se deja vencer tan fácilmente, y sigue confiando en que la educación podrá lograr un cambio, sigue siendo fiel, en un paralelismo con el personaje de Jane Eyre, a sus principios y valores, en este caso como institutriz. Agnes Grey habla sobre su profesión con tal fe y pasión como se lee en el siguiente fragmento:

¡Qué delicioso ser institutriz! Salir al mundo; emprender una nueva vida; actuar por mí misma; ejercitar mis facultades aún sin utilizar; poner a prueba mis fuerzas desconocidas; ganar mi propia manutención y algo que consolara y ayudara a mi padre, mi madre y mi hermana, además de librarles de tener que proporcionarme comida y ropa; enseñarle a papá de lo que era capaz su pequeña Agnes;

¹⁶ Anne Brontë, *Agnes Grey*. Trad. y est. prel. de María José Coperías. Córdoba, Ediciones del Sur, 2005, p. 29.

¹⁷ *Idem*.



convencer a mamá y a Mary de que no era exactamente el ser desvalido y atolondrado que creían. Y además, ¡qué encantador que me encomendaran el cuidado y la educación de unos niños! Dijeran lo que dijeran los demás, yo me sentía perfectamente capacitada para la misión: el claro recuerdo de mis propios pensamientos y sentimientos de la primera infancia serían mejor guía que las instrucciones de un consejero maduro. Sólo tenía que volver los ojos desde mis pequeños alumnos a mí misma a su edad para saber enseguida cómo hacerme con su confianza y afecto, cómo despertar la contrición de los descarriados y consolar a los afligidos, cómo hacer viable la Virtud, deseable la Educación y preciosa y comprensible la Religión.¹⁸

Como se puede inferir en el fragmento anterior, la vocación de institutriz es el *leitmotiv* de la novela de Anne Brontë, pues profundiza en las problemáticas a las que se enfrentaban aquellas mujeres dedicadas a la enseñanza: el poco reconocimiento social que recibían, las precarias condiciones laborales y la mala remuneración económica, así como el insignificante aprecio que recibían a nivel doméstico porque los patrones solían concebir a las institutrices como un miembro más de la servidumbre sin considerar que en ellas recaía la labor social de educar a sus hijos. A este respecto, Michelle Perrott refiere sobre la condición de institutriz:

A menudo soltera, peor remunerada que los hombres, a la maestra se le asignan con frecuencia puestos perdidos, casi con desconfianza, confrontadas a la sospecha y a la soledad, sobre todo en el momento de la separación de la Iglesia y el Estado. En algunas regiones, como Bretaña, no se les perdona a las mujeres estar en contra de los sacerdotes, ellas que deberían ser sus aliadas “naturales”.¹⁹

En sí misma, la figura de la institutriz puede representar un tópico de análisis específico dentro de los estudios históricos de lo educativo, ya que aporta elementos valio-

¹⁸ *Ibid.*, pp. 87-88.

¹⁹ Michelle Perrott, *Mi historia de las mujeres*. Trad. de Mariana Saúl. Buenos Aires, FCE, 2009, p. 109.

sos a la reflexión de los actores, procesos e ideales de la educación destinada a las mujeres en el contexto victoriano decimonónico.

Reflexiones finales

El hecho de que tanto Charlotte como Anne hayan utilizado seudónimos al momento de publicar sus escritos es muestra también del carácter cuestionable o amoral de que las mujeres publicaran textos, sobre todo novelas, consideradas una ocupación ociosa y de mal gusto. En general, el uso de seudónimos en las escritoras era una forma de expresar diferentes puntos de vista a lo socialmente establecido y en apego a la moralidad convencional, situación en sí escandalosa, pues de acuerdo con el código social, las mujeres no debían aprender más allá de lo que sus maridos y amigos creyeran conveniente o, por otro lado, aquello que permitiera su “educación limitada”. Sólo si las mujeres tenían familiares varones adinerados, se les aseguraba que tuvieran tiempo de ocio o libre para su aprendizaje, mientras que las mujeres de clase media buscaban trabajo con remuneración económica sólo si era inevitable.

El propósito y los contenidos de la educación para mujeres en la época victoriana son explorados de manera indirecta en las novelas de Charlotte y Anne Brontë, y evidencian de alguna forma los ideales educativos en la Inglaterra del siglo XIX. Si bien estos no son textos de análisis educativo o no fueron creados con esa intención, sí son testimonios útiles para entender lo educativo en un contexto distinto del nuestro, relativo a la educación de las escuelas y la educación diversificada en función del origen social y, concretamente, el papel de las institutrices, figura poco explorada.



Propiciar vetas de investigación en este sentido enriquecerá las perspectivas de abordaje histórico e historiográfico de la educación, pues permitirá, entre otras posibilidades, comprender a la mujer como un sujeto activo dentro de la historia de la educación. Las hermanas Brontë, aunque sean conocidas por su aportación al campo de la literatura inglesa y universal, merecen también ser reconocidas como mujeres literatas que se desarrollaron en un contexto que les era ideológicamente adverso: la mujer victoriana de origen humilde fue tratada como un ser insignificante, en realidad sí tuvo un papel y una función determinantes en la educación y la sociedad de su tiempo. *Jane Eyre* y *Agnes Grey*, novelas con más de cien años de antigüedad, siguen aportando algo no sólo al ámbito literario sino al educativo.

Finalmente, una motivación importante de esta propuesta de análisis fue también la de ampliar el abanico de senderos de investigación hacia otras tantas posibilidades del pensamiento educativo y el quehacer pedagógico, en ánimo de repensar otras fuentes de fértil reflexión para la educación, no necesariamente escritas, pero en las cuales se encuentran subtextos y contextos importantes para nuestro objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA



- BOLT, David, Julie Miele Rodas y Elizabeth J. Donaldson, *The madwoman and the blindman*. Columbus, The Ohio State University Press, 2012.
- BRONTË, Anne, *Agnes Grey*. Trad. y est. prel. de María José Coperías. Córdoba, Ediciones del Sur, 2005.
- BRONTË, Charlotte, *Jane Eyre*. Trad. de Alejandro Pareja. México, Austral, 2017. 688 pp.
- BRONTË, Emily, *Cumbres borrascosas*. Trad. de Juan G. de Luaces. México, Austral, 2016.
- CÁRDERNAS, Alfonso, “Elementos para una pedagogía de la literatura”, en *Cuadernos de literatura* [en línea]. Bogotá, Universidad Javeriana, 2000, vol. 6, núm. 11, 18 pp. <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/issue/view/584>>
- CÁRDERNAS, Alfonso, “Literatura, pedagogía y formación de valores”, en *Enunciación* [en línea]. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009, vol. 14, núm. 2, 20 pp. <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3057/4417>>
- JONES, Withney, *Mad girls: Creativity and growing up in Jane Eyre and Alice's adventures in Wonderland*. Knoxville, University of Tennessee, 2016.
- KOVAL, Martín, *El Bildungsroman alemán*. Buenos Aires, 2014. Tesis, Universidad de Buenos Aires, 383 pp.
- MORGAN, Jude, *El sabor de las penas*. 3a. ed. Trad. de María Corniero. Madrid, Alianza, 2017.
- OSEGUERA, Eva Lydia, *Compendio de literatura universal*. 3a. ed. México, Patria, 2009.
- PERROT, Michelle, *Mi historia de las mujeres*. Trad. de Mariana Saúl. Buenos Aires, FCE, 2009.



SANTONI, Antonio, *Milenios de sociedad educadora. La escuela moderna en el entramado de las revoluciones*. Trad. de María Esther Aguirre Lora. México, Fundación Educación, Voces y Vuelos, 2012.

SHAVE, Anne Elise, *Education in the novels of Anne and Charlotte Brontë*. Christchurch, 1997. Tesis, University of Canterbury, 107 pp.

EL *CÓDICE MENDOCINO* EN LA HISTORIOGRAFÍA EDUCATIVA MEXICANA (1570-1945)

@

Pólux Alfredo García Cerda¹

Cada historiador examina su práctica a partir de su propio campo de trabajo. A mi parecer, lo que da sentido a los análisis historiográficos o metodológicos es su capacidad de inventar objetos de investigación, de proponer nuevas categorías interpretativas y construir comprensiones inéditas de problemas antiguos.

Roger Chartier²

El campo que hoy conocemos como Historiografía de la Educación en México se consolidó a raíz de la publicación de *Historia comparada de la educación en Méxi-*

¹ Doctor en Pedagogía (FFL-UNAM). Áreas de estudio: Historia de la pedagogía y Filosofía de la educación en México y América Latina. Líneas de investigación: Historia de las ideas pedagógicas latinoamericanas. Correo electrónico: poluxgarcia@filos.unam.mx

² *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México, Universidad Iberoamericana, 2005, p. 10.



co (1945) a cargo de Francisco Larroyo. Además de usar conceptos y procedimientos innovadores para la época, su autor citaba fuentes distintas a las canónicamente usadas como los códices. Uno de ellos era el *Códice mendocino*, fuente imprescindible para el estudio de Mesoamérica y que, originara años más tarde, *Tlacuilo* (1987), documental que explicaba su génesis y estructura desde la pregunta: “¿cómo rescatar y restituir el sentido verdadero de estas figuras de las que hasta han sido vistas como simples representaciones, olvidándose de que son una escritura? En otras palabras, ¿cómo aprenderemos a leer de nuevo la escritura náhuatl?”.³

Aunque el mencionado campo se fundó en el siglo xx,⁴ su tradición fue prefigurada desde ideas pensadas siglos antes por antiguos historiadores de la educación.⁵ Si quisiéramos restituir, no el sentido verdadero del códice, sino los sentidos atribuidos por nuestros pensadores de la escritura histórico-educativa, podríamos comprender cómo ellos leyeron una fuente axial para estudiar la educación mesoamericana. Para examinar cómo se han leído ciertas fuentes en nuestro campo, en el presente texto iremos tras las pistas de lecturas previas a la de Larroyo: 1) *Bibliotheca mexicana*, de José Eguiara y Eguren (1757), 2) *Historia antigua de México*, de Francisco Javier Clavijero (1780), 3) *Tratado elemental de pedagogía*, de Luis Ruiz y 4) *La educación nacional*, de Ezequiel Chávez (1902). Esta pretendida mirada de larga duración intenta mostrar cómo se ha construido una conciencia histórico-educativa en épocas previas a la nuestra y qué operaciones usó cada historiador de la educación en su interpretación.

³ Enrique Escalona, dir., *Tlacuilo* [video documental], 9:50-10:10 mins.

⁴ Susana Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación*. México, Comie, 1995, p. 181.

⁵ Pólux García, “El agua y las raíces. Las Antigüedades Mexicanas y su recepción en el pensamiento historiográfico-educativo mexicano (1570-1945)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México, SOMEHIDE, 2021, vol. 9, núm. 17, pp. 24-47.

Primeras palabras sobre un debate en construcción

Antes del libro *Filosofía náhuatl interpretada desde sus fuentes* (1961) era común negar la existencia del pensamiento filosófico y pedagógico mesoamericano, afirmando que los mexicas carecían de lenguaje escrito. Aunque Lorenzo Luzuriaga fue uno de los pocos historiadores de la educación que reconoció la educación nahua en la historia universal de la cultura, hasta él estaba convencido de la inexistencia de escritura alfabética.⁶ Contrario a esto, para León-Portilla los nahuas poseían un pensamiento propio y un complejo sistema de escritura. La prueba era el *amoxtli* o libro en el cual un *tlacuilo* (“el que escribe pintando”) preservaba en el *amoxcalli* (“casa de libros”) los saberes que se enseñaban en el *calmecac* por parte de los *tlamatinime* (también llamados sabios o “philosophos” por fray Bernardino de Sahagún).⁷

A la llegada de los conquistadores, el *amoxtli* les brindó información que usaron para su beneficio. Muchos códices fueron masivamente destruidos por autoridades como fray Juan de Zumárraga, pero algunos fueron conservados por frailes y catalogados como Antigüedades Mexicanas o conjunto de vestigios, utensilios y restos arqueológicos que daban cuenta de la cultura conquistada.⁸ A partir de esta operación, distintas generaciones de historiadores los usaron para tramar relatos sobre cómo fueron educados los antiguos nahuas, iniciando así la construcción de un objeto historiográfico.

⁶ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*. 20a. ed. Buenos Aires, Losada, 1980, p. 26.

⁷ Miguel León-Portilla, *Códices. Los antiguos libros del Nuevo Mundo*. México, Aguilar, 2003, pp. 16 y 42; Felipe Meneses, “El desastre de la documentación indígena durante la invasión-conquista española en Mesoamérica”, en *Anuario de Bibliotecología*. México, FFL-UNAM, 2012, vol. 1, núm. 1, p. 80.

⁸ Patrick Johansson, “Lecturas y glosas indígenas de la primera parte del código mendocino en el siglo XVI”, en *Estudios de Cultura Náhuatl*. México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2009, vol. 40, p. 253.



Los primeros lectores modernos de códices fueron frailes del siglo XVI, formados en universidades medievales y defensores del dogma cristiano. Ellos tuvieron diversas interpretaciones de tal objeto: unos exigían destruir su cultura, pero otros intentaron comprenderla como el mencionado Sahagún. Auxiliado por *tlacuiloque* convertidos en alumnos suyos del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco, elaboraron códices como el *florentino* (contenido en la *Historia general de las cosas de la Nueva España*). Para ello, Sahagún usó el método del “triple cedazo”, una operación metodológica hoy conocida en etnografía como “descripción densa”, cuya finalidad era interpretar símbolos a partir de la creación de categorías y la triangulación de discursos recuperados por sus informantes.

El *Códice florentino* conservó fragmentos de vida indígena, incluyendo información sobre la educación, sus agentes y centros importantes (*Calmeac* y *Telpochcalli*). Muchos códices fueron producidos de forma mixta: a partir de materiales nativos (amate) o extranjeros (papel europeo), usaron carboncillo o tintes nativos (la grana cochinilla) para fijar discursos orales expresados en pictogramas a veces con anotaciones en castellano. Pero la oralidad fijada en el *amoxtli* era distinta a la occidental; por ejemplo, su interpretación iba acompañada de una teatralidad donde la lectura simbólica se auxiliaba de cantos y danzas amenizadas por teponaxtles, flautas y caracoles.

La pérdida de esta teatralidad favoreció la incomprensión del mundo mesoamericano y no fue el indio vivo sino el indio muerto quien fue usado para justificar un nacionalismo criollo, más tarde mexicano. Ejemplo de ello fue Carlos María de Bustamante (historiador y político mexicano) que publicó a principios del siglo XIX códices, como el *florentino*, para justificar el abandono de la vida novohispana (por él llamada *bárbara*). Si bien esta operación materializó la idealización del pasado indígena para crear un discurso de identidad nacional, ¿el *Códice mendocino* tuvo idéntico uso político en los antiguos historiadores de la educación?

El amoxtli que salió de América y aquel que retornó siglos después

En tanto *tinta negra y roja*, dicho material sirvió de soporte para fijar una sabiduría oralizada que arraigó una cultura cuyo ideal formativo dual era la toltequidad, una combinación de *ixtlamachilliztli* (“formación de rostros sabios”) y *tlacahuapahualiztli* (“arte de criar y educar seres humanos”), auspiciada por Quetzalcóatl, la deidad portadora de la cultura, la educación y las letras. Pero más que un uso didáctico, los códices tuvieron una intencionalidad política. Un ejemplo fue Tlacaélel, *tlamatini* que nunca fue *tlatoani* pero formó la visión místico-bélica en la que interpretó a su pueblo como elegido por Huitzilopochtli. La victoria del dios guerrero sobre Coatlicue y Quetzalcóatl ha sido interpretada como el momento en que la mujer y la cultura fueron relegadas al reino de lo doméstico y a centros como el *Calmécac*.⁹ Además, esta memoria del poder se sirvió de la quema de todo material gráfico que discordara con el destino cósmico revelado.

Basado en una tradición oral de larga data, el *tlacuilo* expresó cómo pensaban los suyos usando complejos pictogramas, los cuales, en tanto signos icónicos, “son un tipo de signo muy rico, que sólo pueden ser captados si se trasciende su literalidad y se accede al sentido alegórico o propiamente simbólico. [...] Los símbolos son un ingrediente esencial de cada cultura, porque ellos dan vida, ayudan a conservar la memoria y la identidad de los pueblos”.¹⁰ Ya que los significados de los símbolos se van desgastando con el tiempo, la historia ayuda a su mantenimiento, selección y enriquecimiento tal, que ninguna interpretación histórica puede recobrar el sentido verdadero de una fuente, pero esta conciencia de pérdida de significados enriquece la cultura del intérprete. Muestra de ello fueron nuestros frailes

⁹ Graciela Hierro, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres asociados, 1990, p. 18.

¹⁰ Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, FCE, 2008, p. 159.



y *tlacuiloque* novohispanos que conservaron códices como el *mendocino*. Este documento fue mandado a hacer por el virrey Antonio de Mendoza, entre 1541 y 1542, con el fin de dar al rey Carlos V una imagen de la cultura avasallada. Para conocer las condiciones de realización, nos remitimos al último folio del documento:

El estilo grosero e ynterpretación de lo figurado en esta ystoria supla al letor, por que no se dio lugar al ynterpretador de nyngun vagar y como cosa no acordada ny pensada, se ynterpreto a uso de proceso. ansimismo en donde van nonbrados alfaqui mayor y alfaqui noviçio fue ynadvertencia del ynterpretador poner tales nonbres que son moryscos. ase de entender por el alfaqui mayor saçerdote mayor y por el noviçio saçerdote noviçio. y donde van nobr[ados] mezkuitas ase de entender por templos. diez dias antes de la partida de la flota se dio al ynterpretador esta ystoria p[a]ra que la ynterpretase el qual descuydo fue de los yndios que acordaron tarde y como cosa de corryda no se tuvo punto en el estilo q[ue] convenia ynterpretarse nyse dio lugar p[a]ra que se sacara en limpio limando los vocablos y orden que convenya. y aunque las ynterpretaciones van toscas no se a de tener nota sino a la sustancia de las aclaraciones lo que significan las figuras las quales ban byen declaradas por ser como es el ynterpretador dellas buena lengua mexicana.¹¹

Más allá de la justificada premura, el rey nunca pudo leer el material encuadernado en pergamino, pues el barco que lo transportaba fue saqueado por corsarios franceses.¹² Fue adquirido y firmado por un cosmógrafo francés, André Thevet. A su muerte, el documento fue vendido a Richard Hakluyt, embajador de Inglaterra en Francia, que lo llevó a la isla y poniéndolo a disposición de un tal Locke (no se confunda con el filósofo y educador empirista). Desde en-

¹¹ Oxford, Bodleian Library MS. Arch. Selden, *Codex Mendoza* [en línea]. Oxford, Oxford University. A. 1. Catalogue of Western Medieval Manuscripts in Oxford Libraries, 2012, fol. 71. <<https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/2fea788e-2aa2-4f08-b6d9-648c00486220/>> [Consulta: 29 de abril, 2022.]

¹² Manuel Orozco y Berra, "Historia del códice mendocino", en *Anales del Museo Nacional de México. Primera Época (1877-1903)*. México, INAH, 1977, núm. 1 tomo I (1877), p. 182.

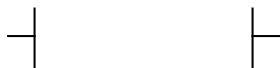
tonces se pensó en publicarlo, pero el costo de impresión era muy alto, hasta que Samuel Purchas lo hiciera en 1625.

Un erudito francés, Melchisédech Thévenot, realizó la traducción al francés en 1696 y fue, por muchos años, la versión más difundida en las bibliotecas europeas. Ciertamente, en el siglo XVIII, Lorenzo de Boturini y Francisco de Lorenzana tuvieron una edición incompleta del código cuya pista se perdió a finales de ese siglo. En tanto, el original de Purchas fue adquirido por John Selden y, tras la muerte de éste, llegó a la Biblioteca Bodleiana de Oxford. Un egresado de la Universidad de Oxford, convencido de que las civilizaciones prehispánicas eran las tribus perdidas de Israel, accedió a él y gastó su fortuna y salud para darle al mundo la primera edición completa. Entre 1831 y 1848, el político y anticuario irlandés Lord Kingsborough, contrató un pintor y dibujante italiano, Agostino Aglio, para transcribirlo litográficamente, junto con otros códigos antiguos:

Cada gran volumen de *Antiquities of Mexico* mide unos 57 x 57 cm y pesa alrededor de 29.5 kg. A Kingsborough le tomó aproximadamente dieciocho años producir los nueve volúmenes, a un costo de unas cuarenta mil libras esterlinas. La magnitud de esta suma puede entenderse mejor si se considera que una familia de la época podía subsistir razonablemente bien con alrededor de quinientas libras esterlinas por año.¹³

Los primeros tomos se publicaron en vida del anticuario, pero los dos restantes fueron póstumos porque su autor murió en la cárcel debido a una deuda contraída por su padre y de la que, al parecer fue el aval. Unas copias de los primeros volúmenes (el número I contenía el *Código mendocino* y el número V tenía una interpretación en castellano antiguo) fueron donadas por Kingsborough a las grandes bibliotecas como las de Berlín y París. Una copia de *Antiquities of*

¹³ Sylvia Whitmore, "Lord Kingsborough and his Contribution to Ancient Mesoamerican Scholarship: The Antiquities of Mexico", en *The PARI Journal* [en línea]. San Francisco, ca., PARI, 2005, vol. 9, núm. 4, p. 8. (Trad. de autor desconocido, publicada en: <<http://www.mesoweb.com/pari/publications/journal/904/Kingsborough.pdf>>)



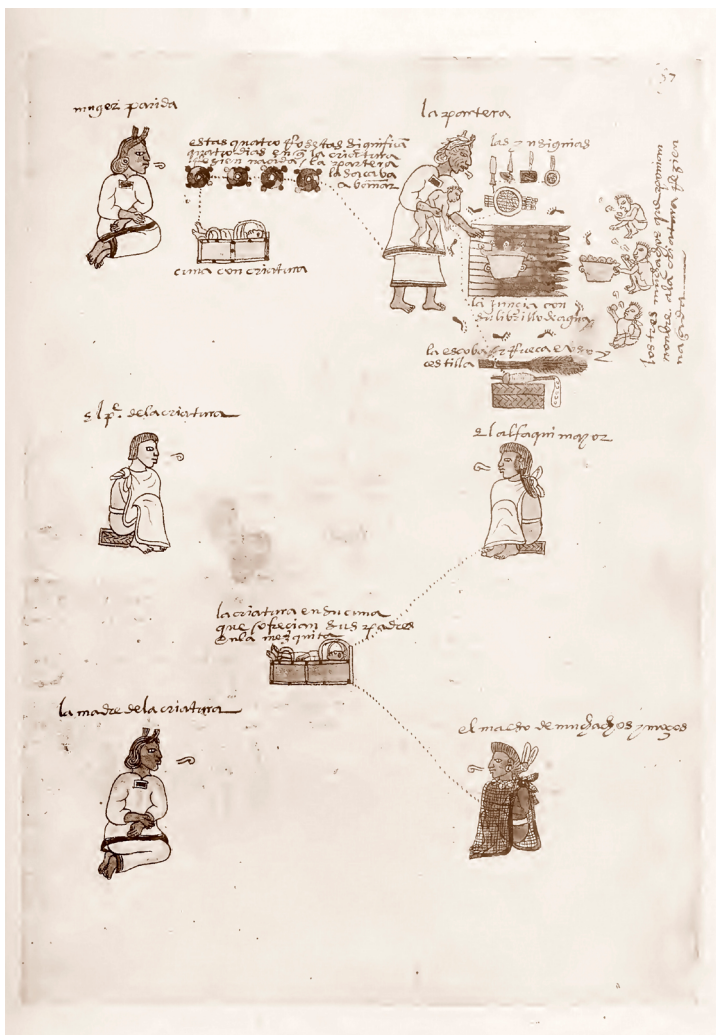
Mexico llegó a la biblioteca del Museo Nacional de México y Manuel Orozco y Berra publicó sus primeros estudios: “Historia del Códice Mendocino” y “Ensayo de descifración gero-glífica”, publicado en múltiples entregas. Por fin accesible para su consulta, el Códice se componía de 71 folios divididos en 3 secciones: la Tira de la peregrinación, la Matrícula de Tributos y Costumbres. Mientras la primera relata sus orígenes míticos y la segunda cómo se administraba la riqueza tras la dominación de pueblos vecinos, la tercera explica la vida cotidiana cuya base era una educación basada en *huehuetlatolli* (“palabra antigua”) y que abarcaba desde el nacimiento hasta que los jóvenes se casaban y cumplían los roles sociales para los que fueron educados.

Sin la teatralidad inherente a la oralidad mesoamericana, ¿nuestros antiguos historiadores de la educación fueron conscientes de que estaban leyendo un documento que pasó por muchas manos? ¿Cómo interpretaron signos nacidos de la oralidad y de explicaciones apresuradas en castellano antiguo? Por ejemplo, el relieve de la Casa de Moctezuma, en el folio 70, revelaba que hubo añadidos ajenos al estilo del *tlacuilo* (pues los rostros en los demás folios fueron pintados de perfil, nunca de frente), además, el rudo intérprete confundió los educadores nahuas (*tepochtlatoque*) con sabios musulmanes (*alfaquí*), incluso, a los templos se les llamó mezquitas. Originalmente, el Códice debía contener sólo las primeras dos secciones, pero alguien decidió añadir la tercera. Estas decisiones de contenido, junto con la encuadernación europea, dan cuenta de su carácter híbrido.¹⁴

A continuación, compartimos una selección de folios donde se representa vivamente la tercera sección, también llamada etnográfica:

¹⁴ Juan José Batalla Rosado, “Estudio codicológico del Códice Mendoza”, en *Revista Española de Antropología Americana*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2010, vol. 40, núm. 2, p. 242.

Figura 1. Algunos folios del Códice mendocino.¹⁵



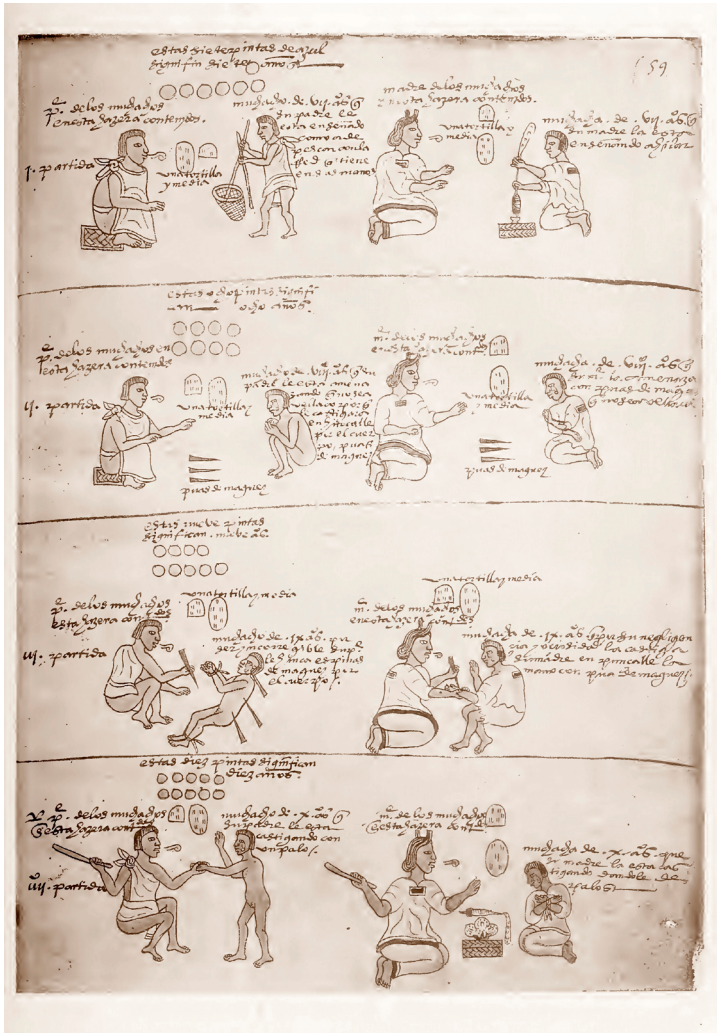
Folio 57r.

¹⁵ Oxford, Bodleian Library MS. Arch. Selden, *Codex Mendoza*, op. cit., fols. 57r-59r, 61r-66r, 69r-71r.



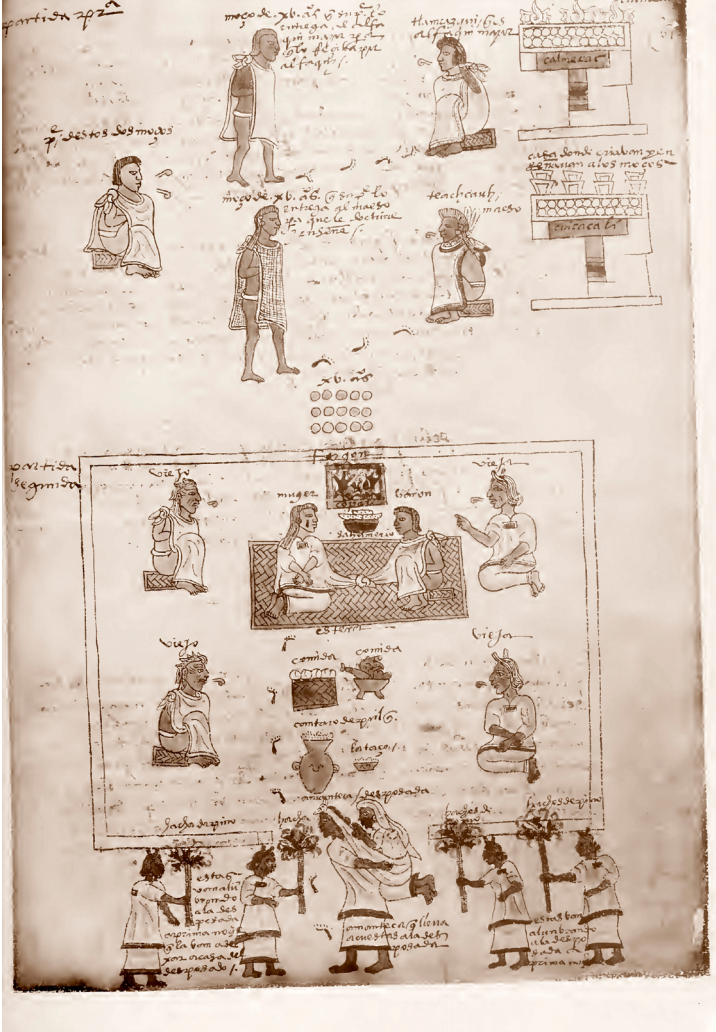


Folio 58r.



Folio 59r.





Folio 61r.



Folio 62r.





Folio 63r.



Folio 64r.

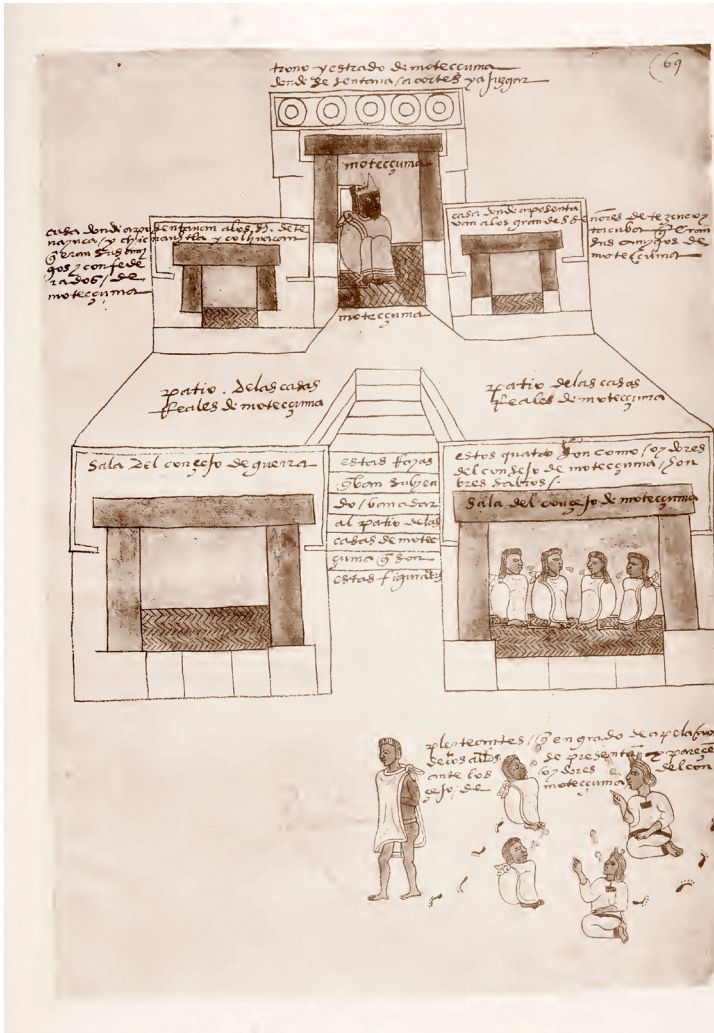




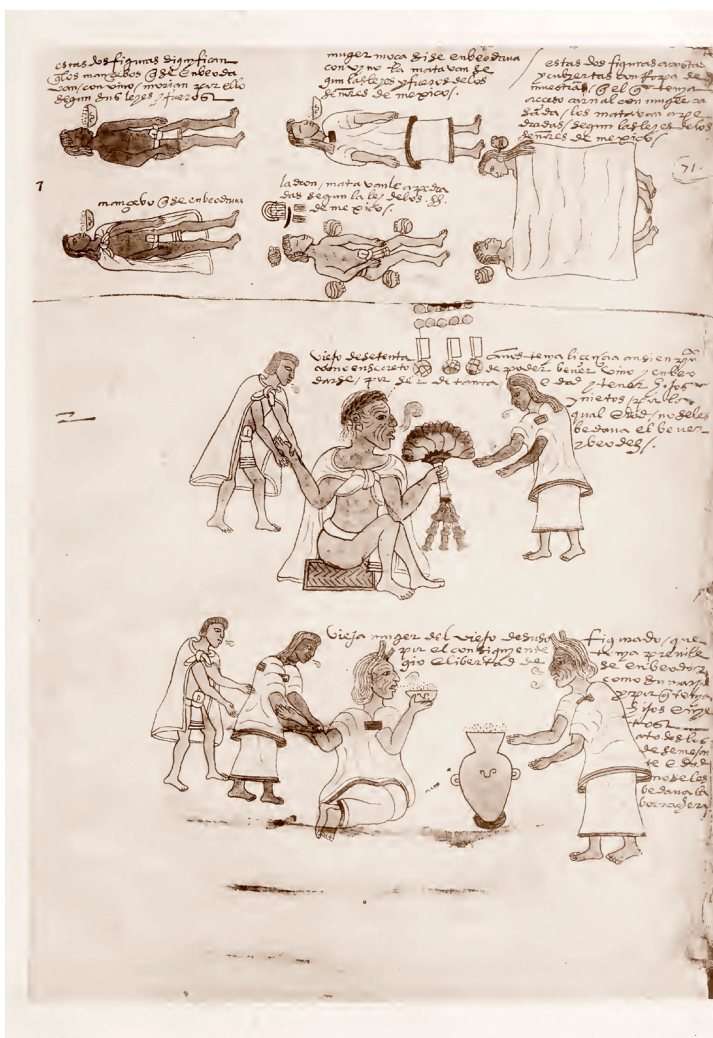
Folio 65r.



Folio 66r.



Folio 69r.



Para Kingsborough y los demás eruditos europeos, los pictogramas eran una forma primitiva de lenguaje inferior al lenguaje alfabético que catalogaron como propia de los llamados pueblos sin historia. Este juicio fue compartido por los primeros historiadores mexicanos, incluso Orozco y Berra: la carencia de la teatralidad y estudios etnográficos impidieron acceder a significados profundos como los defendidos por Alfredo López Austin, compilador de la tercera sección del Códice en *La educación de los antiguos nahuas* (1985). Además, el fervor positivista de finales del siglo XIX evitaba la interpretación simbólica de los documentos y consentía sólo la publicación de fuentes, en el supuesto de que se debía alcanzar la objetividad absoluta a toda costa.

Un códice leído por nuestros antiguos historiadores de la educación mexicana

En un artículo previo se usó el concepto de *prehistoria disciplinar*¹⁶ para estudiar la recepción de la idea de Antigüedades Mexicanas en una triple periodización: Temprana prehistoria (1570-1640), Media prehistoria (1684-1826) y Baja prehistoria (1826-1945). Siguiendo esta periodización, ¿cómo fue leído el *Códice mendocino*?

¹⁶ Tras publicarse mi texto en Somehide, la historiadora Myriam Reyna me indicó que el concepto de “prehistoria de la historicidad” fue acuñado por Francois Hartog en *Regímenes de historicidad*. Sin duda, hay una correlación entre historiografía (como estudio del registro de la vida histórica) e historicidad (como conciencia de cambio en la interpretación histórica). No obstante, mi noción de prehistoria disciplinar surge en respuesta a un juicio de Susana Quintanilla (la historia de la historiografía educativa como campo se remonta sólo al siglo XX), tal que la temporalidad previa del campo puede considerarse como periodo de larga duración en que las raíces se fueron fijando en el suelo mexicano hasta absorber poco a poco las ideas en cada historiador de la educación. La triple clasificación está inspirada en una similar adoptada por José Luis Romero en *La Edad Media* (1951), Temprana Edad Media, Alta Edad Media y Baja Edad Media, pero la periodización se debe unidades de sentido: a) 1570-1624, desde los primeros textos de frailes hasta el último texto de un historiador mestizo; b) 1640-1824, desde los textos de transición moderna hasta la publicación de los textos de historiadores jesuitas; y c) 1824-1945, desde la utilización de dichos textos por historiadores liberales hasta la creación del campo historiográfico por Larroyo.



Ya que el Códice fue creado en la Temprana prehistoria, es improbable que fuera retomado por frailes como Sahagún o Diego Durán, pues ellos fueron autores de códices. Más bien, la recepción del *Códice mendocino* habrá que rastrearla en los períodos señalados. Tal vez, el primero en aludirlo fue Juan José de Eguiara y Eguren, bibliófilo y catedrático novohispano poseedor de una copia y cuya génesis la conocía. En su magna obra, *Bibliotheca mexicana*, defendió la cultura novohispana contra un eurocéntrico peninsular, y, para ello, el Códice ayudó a mostrar la existencia de centros educativos donde se enseñaba gramática, retórica, teología, oratoria, historia y literatura.¹⁷ Eguiara pensaba que su escritura era jeroglífica, de menor estatus sintáctico que el latín pero semánticamente equiparable a los saberes occidentales.

Tras su muerte, sus documentos pasaron a la biblioteca del Colegio de San Pedro y San Pablo, perteneciente a los jesuitas. Uno de ellos, Francisco Javier Clavijero, usó el Códice para su *Historia antigua de México*, cuyo objeto era refutar los juicios eurocéntricos de Cornelius De Pauw y Conde de Buffon, dos científicos que negaban la existencia de cultura en los indígenas americanos (incluso dudaban de su humanidad). A diferencia de Eguiara, Clavijero señaló detalles de prácticas educativas del *Calmeac* y *Telpochcalli*, basándose en la *Colección Mendoza*: “yo he estudiado diligentemente esta colección y me ha sido muy útil para la historia”.¹⁸

A mediados del siglo XIX, el Códice llegó a México para ser autenticado y estudiado por Manuel Orozco y Berra. Estos estudios sirvieron a positivistas, como Luis Ruiz, a categorizar los pueblos prehispánicos como bárbaros al carecer de lenguaje alfabético. Aunque Ruiz no reproduce ningún pasaje, el Códice se alude en su “Historia de la pedagogía”.¹⁹ Casi al mismo tiempo, un amigo de Berra, Ezequiel Chávez,

¹⁷ José de Eguiara, *Bibliotheca mexicana*. Trad. de Ernesto de la Torre. México, UNAM, 1986, pp. 61-62.

¹⁸ Francisco Xavier Clavijero, *Historia antigua de México*. México, Universidad Veracruzana, 1985, p. xxx.

¹⁹ Luis Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*. Introd. de Héctor Díaz Zermeño. México, UNAM, 1986, p. 223.

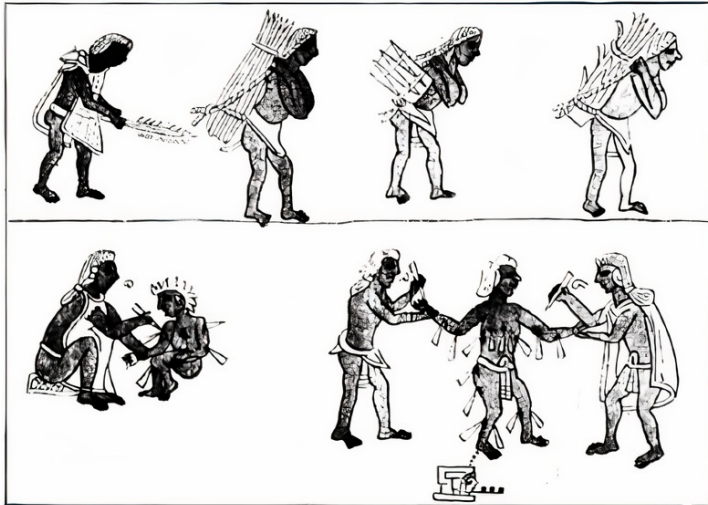
reprodujo por primera vez algunos pictogramas en “La educación nacional” (1920), dentro de la magna obra *México. Su evolución social*, coordinada por Justo Sierra. Las interpretaciones de Ruiz y Chávez tuvieron como fin justificar la ley de los tres estados formulada por Augusto Comte, pero aplicada al pasado educativo mexicano: la progresista Educación liberal (metonimia del estadio positivo) superó a la escolástica Educación colonial (metonimia del estadio metafísico) y ésta había superado a la bárbara Educación indígena (metonimia del estadio teológico). Para fines de este texto nos interesa mostrar los fragmentos reproducidos del Código en la obra de Chávez, comparándolos con los folios de la obra original:



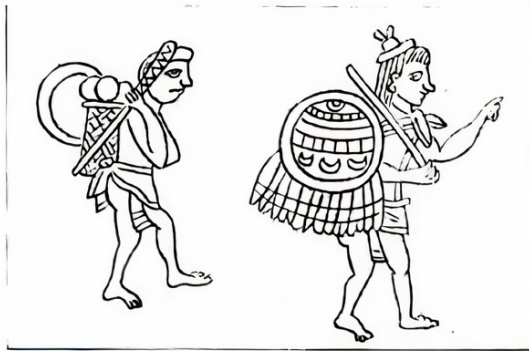
Figura 2. Texto de Ezequiel Chávez (1902).²⁰

²⁰ Ezequiel A. Chávez, “La educación nacional”, en Justo Sierra, coord., *México: su evolución social...* [en línea], t. 1, vol. II. México, J. Ballezá y Compañía, 1902, pp. 470





Aprendizajes en el *Calmeac*. Jeroglíficos del Códice Mendocino



Aprendizajes en el *Calmeac*.
Jeroglíficos del Códice Mendocino

Texto de Ezequiel Chávez (1902).²¹

y 472. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc82m6>> [Consulta: 5 de mayo, 2022.]

²¹ Ezequiel A. Chávez, "La educación nacional", en Justo Sierra, coord., *México: su evolución social...* [en línea], t. 1, vol. II. México, J. Balleescá y Compañía, 1902, pp. 470 y 472. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc82m6>> [Consulta: 5 de mayo, 2022.]

A Chávez los nahuas le fascinaban y repugnaban: compartía con ellos su religiosidad abierta a ideas místicas como Dios y lo infinito, pero diferiría de su uso para sacrificios humanos, aparente signo de atraso cultural. Al final, un discípulo suyo retomó los pictogramas citados y añadió algunos de otros códices. En su *Historia comparada de la educación en México*, Larroyo coincide con Chávez y reconoce la llamada escritura jeroglífica:



Áprendizaje en el Calmécac. Códice Mendocino.

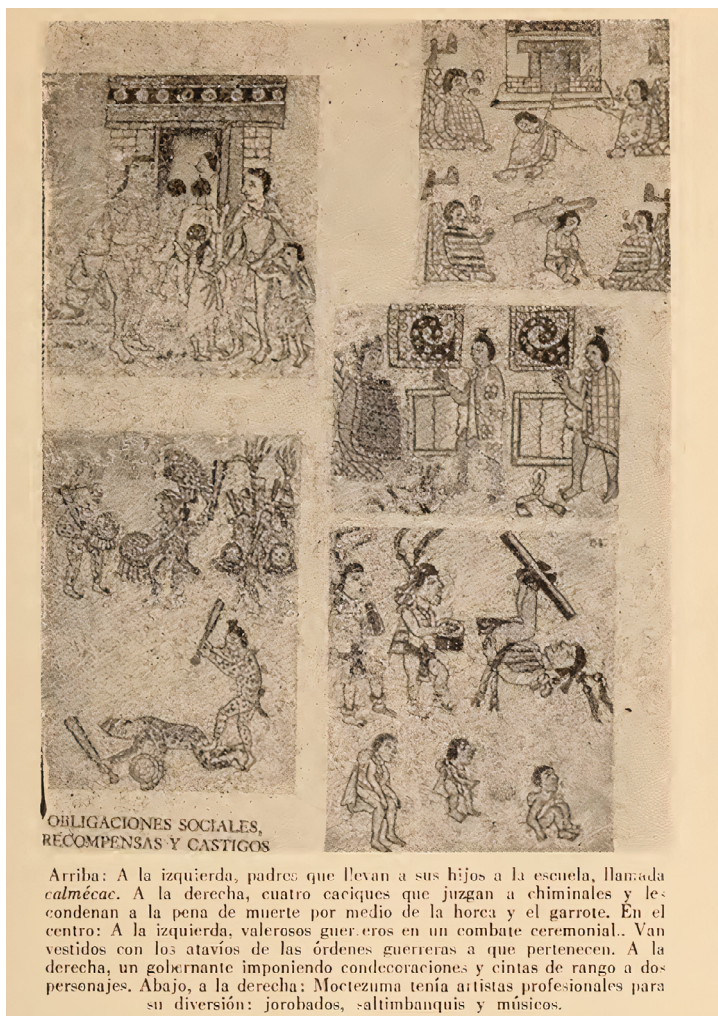
Figura 3. Texto de Francisco Larroyo (1945).²²

²² Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*. 8a. ed. México, Porrúa, 1967, p. 71.





Códice florentino (siglo xv).



Texto de Francisco Larroyo.²³

²³ F. Larroyo, *op. cit.*, p. 73.



El mínimo reconocimiento de ideas en Chávez fue descartado por Larroyo, quien dudaba de que los nahuas tuvieran un pensamiento filosófico propio.²⁴ Tal vez esta negación estaba influida por José Vasconcelos, quien en su *Breve historia de México* negaba la existencia de un pensamiento filosófico indígena porque, tal cual afirmaba Luis Rubio, carecían de lenguaje alfabético.²⁵ El descuidado juicio de Larroyo, mediador entre Chávez y Vasconcelos, fue recibido por Luzuriaga y, al final, contribuyó a la inclusión de otras fuentes para la historia de la educación, pero habiéndolo hecho sesgadamente.

Reflexiones finales

La lectura del *Códice mendocino* en nuestros antiguos historiadores de la educación tendió a llamar bárbaro al pasado indígena, aunque su citación fue recurrente. Esta fuente era conocida por los novohispanos Eguira y Clavijero, ambos con una visión criollista y anti-eurocéntrica. Pero no fue su versión del Códice sino la de Lord Kingsborough la que fuera usada por nuestros historiadores mexicanos de la educación casi un siglo después. El texto preservado por la Biblioteca Boleiana de Oxford (a quien pertenece el documento) llegó a México a mediados del siglo XIX, habiéndose mandado reproducir, transcribir y distribuir a diversas bibliotecas del mundo. Esto incentivó la lectura directa de la fuente y de la cual extrajeron algunos pictogramas nuestros tres historiadores de la educación: Ruiz, Chávez y Larroyo. Sólo los últimos dos adjuntaron pictogramas referentes a los castigos corporales y reproducidos idénticamente (no debe sorprendernos esto de Larroyo, pues llegó

²⁴ M. León-Portilla, *La filosofía náhuatl interpretada desde sus fuentes*. 11a. ed., México, UNAM, 2018, p. 11.

²⁵ José Vasconcelos, *Breve historia de México*. México, 1957, p. 150.

a plagiar fragmentos del texto de Chávez en su *Historia comparada de la educación en México*).

Finalmente, el *Códice mendocino* tuvo diversos usos políticos en nuestros historiadores de la educación: en el siglo XVI fue pintado apresuradamente para brindar información de la historia, economía y sociedad nahua a las autoridades reales, pero en el siglo XVII y XVIII fue leído para defender la cultura novohispana. Más tarde, su versión completa en el siglo XIX tuvo una lectura inclinada a la creación de una identidad y educación nacionales. De esa manera se contribuyó a la idealización de la cultura nahua y se postuló a los liberales como justicieros históricos. Aunque Ruiz, Chávez y Larroyo estudiaron la vida histórica desde códices (fuentes históricas no occidentales), ellos tramaron relatos históricos con una pobre significación en el devenir histórico mexicano que fue superada por investigaciones posteriores.



+

+

BIBLIOGRAFÍA



- BATALLA ROSADO, Juan José, “Estudio codicológico del Códice Mendoza”, en *Revista Española de Antropología Americana*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2010, vol. 40, núm. 2, pp. 229-248.
- BEUCHOT, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, FCE, 2008.
- CHARTIER, Roger, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México, Universidad Iberoamericana, 2005.
- CHÁVEZ, Ezequiel A., “La educación nacional”, en Sierra, Justo, coord., *México: su evolución social...* [en línea], t. I, vol. II. México, J. Ballecá y Compañía, 1902, pp. 470 y 472. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcc82m6>> [Consulta: 5 de mayo, 2022.]
- CLAVIJERO, Francisco Xavier, *Historia antigua de México. Facsimilar Edición Ackermann 1826*. México, Universidad Veracruzana, 1985.
- EGUIARA, Juan José, *Bibliotheca mexicana*. Trad. de Ernesto de la Torre. México, UNAM, 1986.
- ESCALONA, Enrique, dir., *Tlacuilo* [video documental]. México, Estudios Churubusco, 1987.
- GARCÍA, Pólux, “El agua y las raíces. Las Antigüedades Mexicanas y su recepción en el pensamiento historiográfico-educativo mexicano (1570-1945)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México, SOMEHIDE, 2021, vol. 9, núm. 17, pp. 24-47.
- HIERRO, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres asociados, 1990.
- JOHANSSON, Patrick, “Lecturas y glosas indígenas de la primera parte del código mendocino en el siglo XVI”, en *Estudios*

- de Cultura Náhuatl*, . México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2009, vol. 40.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*. 8a. ed. México, Porrúa, 1967.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Códices. Los antiguos libros del Nuevo Mundo*. México, Aguilar, 2003.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, *La filosofía náhuatl interpretada desde sus fuentes*. 11a. ed. México, UNAM, 2018.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*. 20a. ed. Buenos Aires, Losada, 1980.
- MENESES, Felipe, “El desastre de la documentación indígena durante la invasión-conquista española en Mesoamérica”, en *Anuario de Bibliotecología*. México, FFL-UNAM, vol. I, núm. 1, 2012.
- OROZCO Y BERRA, Manuel, “Historia del códice mendocino”, en *Anales del Museo Nacional de México. Primera Época (1877-1903)*. México, INAH, 1977, núm. 1 tomo I (1877),
- OXFORD, Bodleian Library MS. Arch. Selden, *Codex Mendoza*, Oxford University. A. 1. Catalogue of Western Medieval Manuscripts in Oxford Libraries, 2012. <<https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/2fea788e-2aa2-4f08-b6d9-648c00486220/>>. [Consulta: 29 de abril, 2022.]
- QUINTANILLA, Susana, coord., *Teoría, Campo e historia de la Educación*. México, Comie, 1995.
- RUIZ, Luis, *Tratado elemental de pedagogía*, Introd. de Héctor Díaz Zermeño. México, UNAM, 1986.
- SAHAGÚN, Bernardino de (fray), *Historia general de las cosas de Nueva España*. 1577. <<https://www.loc.gov/item/2021667837>> [Consulta: 8 de mayo, 2022.]
- VASCONCELOS, José, *Breve historia de México*. México, 1957.
- WHITMORE, Sylvia, “Lord Kingsborough and his Contribution to Ancient Mesoamerican Scholarship: The Antiquities of Mexico”, en *The PARI Journal* [en línea]. San Francisco, ca., PARI, 2005, vol. 9, núm. 4. <<http://www.mesoweb.com/pari/publications/journal/904/Kingsborough.pdf>>



LA PRENSA COMO MEDIO DE DIVULGACIÓN DEL
SABER PEDAGÓGICO. *LA ENSEÑANZA PRIMARIA*
(1901-1910)

@

Juan Pedro Galván Gómez¹

La formación de un saber sobre la educación en México hacia finales del siglo XIX, tuvo en la prensa pedagógica el principal medio de difusión con que el magisterio podía contar para hacer más eficaz su ejercicio docente. El propósito de estudiar el periódico *La Enseñanza Primaria*, es abrir el abanico temático que el discurso pedagógico abordó en torno a la educación de la época, así como la crítica al método memorístico y las formas de superarlo con el fin de enseñar a los educandos a pensar en vez de repetir, y cómo este discurso coadyuvó a la formación de la identidad de un profesional de la enseñanza: el maestro.

La prensa pedagógica de la época no sólo testimonia el avance de la teorización de la enseñanza sino que, de igual manera, apoya la conformación de un imaginario en el que no puede haber reforma educativa sin la participación del magisterio. Asimismo, se puede observar que discurso, prensa y profesorado son elementos que cohesionaron la

¹ Licenciado y maestro en Historia de México por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: coordenadas1962@gmail.com

profesión y dieron paso a la asociación de los mentores en agrupaciones magisteriales.

En los umbrales de la pedagogía mexicana

En México podemos señalar que los maestros utilizaron la prensa como medio de difusión pedagógica desde 1871, lo cual se constata con la aparición del periódico *La Voz de la Instrucción*, editado por Antonio P. Castilla, quien es considerado el precursor de las publicaciones pedagógicas, desde donde impartió sus primeras lecciones de pedagogía.² Dicha publicación muestra el estado de la enseñanza de la época y ofrece un panorama general de la educación, dando particular atención a los sistemas (individual, simultáneo, mutuo y mixto) utilizados en su tiempo y a la falta de preparación para ejercer el magisterio de una parte del profesorado. Castilla lamentaba que difícilmente se podían encontrar en los pueblos, maestros que supieran leer, escribir y contar bien, y que en el aspecto económico, salvo pocas excepciones, su situación era de indigencia.³

Por su parte, el maestro Manuel Cervantes Imaz subrayaba la importancia que tenía la prensa para solucionar los problemas educativos, al afirmar que la necesidad de una gran reforma en la instrucción primaria conducía al terreno de la prensa, donde con “ahínco y buena fe” se podría encontrar el remedio de aquellos males.⁴

La intención de maestros como Cervantes y Castilla estribó en su interés por difundir los elementos necesarios para el perfeccionamiento de la instrucción; este último comen-

² Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria y recopiladas por el profesor Abraham Castellanos*. México, Librería de Ch. Bouret, 1909, p. 39.

³ Antonio Castilla, *La Voz de la Instrucción*. México, Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria, 1871, p. 1.

⁴ Manuel Cervantes Imaz, *El Educador Mexicano*. México, [s. e.], año 1, núm. 1, 21 de agosto de 1874, p. 1.



taba que dichos elementos eran la *prensa dedicada a la enseñanza, las escuelas normales y la inspección facultativa*.

Denominar a esta iniciativa editorial como “pedagógica” resulta innovador para la época, pues a pesar de que este término era conocido desde la Grecia Antigua, a finales del siglo XIX aludía a una naciente teoría y práctica educativa. La importancia de la prensa pedagógica radicó en el poder que tuvo para divulgar el pensamiento pedagógico de aquel tiempo, por lo que algunos docentes como Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero la consideraron como la mejor expositora de los conocimientos metodológicos que eran necesarios para el ejercicio de la enseñanza.

De igual manera, Abraham Castellanos, egresado de la Escuela Normal de Jalapa, al hacer el recuento histórico de la pedagogía en México, subraya que la utilización de la prensa por los profesores fue un importante medio para difundir las doctrinas pedagógicas de su época.⁵ Cabe señalar que como discípulo de Enrique Rébsamen, considerado el impulsor del normalismo mexicano, sabía muy bien que éste había expuesto la mayor parte de sus conocimientos en la revista *México Intelectual* (1889), por lo cual aseguraba que este medio era fundamental para conocer el pensamiento del maestro suizo y era, a su vez, fuente principal para recuperar sus ideas.

Para Ezequiel A. Chávez, como para otros mentores e intelectuales de la época, la capital de la República era el foco de irradiación de los avances educativos en el país, ya que contaba con tres vertientes que tuvieron efecto multiplicador en los adelantos escolares: la propagación de escuelas, la realización de reuniones científicas como los congresos educativos de 1889 y 1890, y la elaboración de una legislación sobre la materia. Asimismo, Chávez acentuaba la importancia de las publicaciones escolares, ya que sus contenidos contribuían al perfeccionamiento del trabajo en el aula.⁶

⁵ A. Castellanos, *op. cit.*, p. 44.

⁶ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México, Universidad Iberoamericana, 1998, pp. 901-902.

Estos impresos son también testigos de la formación de grupos de maestros como la Sociedad Pedagógica, cuyos trabajos aparecieron en el *Boletín Bibliográfico y Escolar* (1891), antecedente de lo que podemos observar en las revistas como *México Intelectual* (1889-1904) y *La Enseñanza Primaria* (1901-1911), entre otras.

La asociación profesional del magisterio normalista

Uno de los acontecimientos que favoreció la difusión de la teoría pedagógica en México a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, fue la incipiente iniciativa de agrupación magisterial, como el caso de la Asociación de Profesores Normalistas de la ciudad de México (1898), la cual tuvo en el periódico *La Enseñanza Primaria* (1901-1911), el principal órgano difusor de las nuevas teorías educativas, resultado de los debates formativos de la pedagogía en México a fines del siglo XIX.

Esto explica la importancia de centrarnos en el análisis de la prensa pedagógica, ya que en sus páginas quedaron inscritos los fundamentos de un modelo educativo que fue base de la formación del magisterio normalista. No obstante, esta agrupación no sólo se limitó a aprehenderlos, sino que sintió la necesidad de divulgarlos de una manera sencilla a los educadores quienes, sin tener una formación pedagógica, ejercían la docencia. Así, por medio de múltiples artículos periodísticos, los mentores normalistas acercaron las innovadoras prácticas educativas a los integrantes del gremio. Podemos considerar que teoría y prensa pedagógicas se convirtieron en el binomio distintivo de la asociación magisterial a finales del siglo XIX.

Si deseamos ubicar una élite educativa en la ciudad de México, resulta inevitable dirigir la vista a la sociedad normalista de la capital mexicana, constituida a iniciativa de



Gregorio Torres Quintero en agosto de 1898. Al interior de dicho grupo, Torres Quintero y otros educadores, promovieron la fundación del quincenal *La Enseñanza Primaria*, ellos fueron Ponciano Rodríguez, Celso Pineda, Luis de la Brena, Emilio Bustamante, Jesús Sánchez, Anselmo Meraz, Fernando Villegas, Jacobo Durán, Rafael H. Ramírez y Florencio Vega, algunos de los cuales fueron integrantes de la Sociedad Pedagógica en su época de estudiantes.⁷

En el presente texto únicamente se aborda a los egresados de la Normal capitalina que se congregaron en la asociación antes citada, ya que nuestro objeto de estudio son precisamente estos profesores. Sin embargo, la élite educativa en la ciudad de México se conformó por profesores egresados de la normal de la capital, además, participaron algunos otros educadores como el normalista poblano Julio S. Hernández o el licenciado Ramón Manterola, entre otros más, lo que daría pie a un estudio mucho más amplio para conocer las redes de relación e intereses que se establecieron entre la comunidad de profesionales de la enseñanza.

La formación de la referida sociedad magisterial no fue fácil: Ponciano Rodríguez hizo una reflexión en torno a los problemas que tenían que enfrentar quienes poseían la iniciativa de constituir asociaciones de este tipo. También observaba que la heterogeneidad social de sus integrantes y la falta de unidad de sus principios educativos complicaban su formación y funcionamiento. En cambio, según dicho mentor, el éxito particular del Colegio de Profesores Normalistas de la ciudad de México estribaba en la homogeneidad social de sus integrantes, la unidad de criterios pedagógicos y su compromiso con la enseñanza.

La visión que de sí mismos tenía esta nueva generación de profesores, propició que revaloraran su profesión y que reflejaran una imagen distinta a la que hasta entonces se tenía del gremio. Debido a que en su mayoría tuvieron un

⁷ Ponciano Rodríguez, "Breve reseña del Colegio de Profesores Normalistas de México", en *La Enseñanza Primaria*. México, Imprenta del siglo XIX, abril 1° de 1909, p. 293.

origen humilde, se veían como auténticos representantes del pueblo, ávido de educación; no en vano comparaban su actividad con la de un apostolado. Además, deseaban desarrollar su labor mediante la aplicación de los preceptos pedagógicos que a la postre les darían la identidad académica y laboral de la que carecieron durante mucho tiempo.

La Enseñanza Primaria (1901-1911)

Con el fin de difundir su producción escrita, los profesores egresados de la Normal capitalina decidieron utilizar como órgano de la Sociedad de Profesores Normalistas de la ciudad de México al periódico *La Enseñanza Primaria* (1901-1911). En un principio, el impreso y la asociación eran independientes, pero por iniciativa de estos, se optó por vincularlos debido a que tenían objetivos similares: abordar temas relacionados con los problemas metodológicos y con la legislación escolar, señalando algunas deficiencias administrativas.⁸

El impulsor y director de *La Enseñanza Primaria* fue Gregorio Torres Quintero,⁹ Celso Pineda fungió como edi-

⁸ "Preámbulo", en *ibid.*, julio 1º de 1901, p. 2.

⁹ Gregorio Torres Quintero (1866-1834) fue un profesor nacido en Colima que hasta después de los 10 años aprendió a leer. En marzo de 1883 obtuvo el título de "Preceptor de Primer Orden", en el Liceo de Varones de su estado natal, en donde ejerció su profesión hasta 1887; al año siguiente fue pensionado por el gobierno del estado para estudiar en la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, en la que se graduó en 1891. De regreso a Colima fundó una Escuela Modelo y fue nombrado jefe del ramo educativo, realizando con éxito lo que se conoció como "La reforma escolar colimense". Por sus méritos fue llamado por la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios en donde, entre 1898 y 1904, fue oficial segundo, oficial primero y secretario general. En 1904 fue nombrado por Justo Sierra jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal. En abril de 1917, Carranza lo envió a Yucatán para hacerse cargo del ramo de educación. De regreso a México en 1918, se dedicó a la redacción de libros escolares y a la creación de la Secretaría de Educación Pública; allí fue nombrado Consejero Técnico, jubilándose en el año de 1923. (Secretaría de Educación Pública, *Biografía y Datos Complementarios del Profesor Gregorio Torres Quintero en su 50º Aniversario de Maestro*, p. 16.) Luis de la Brena, Ponciano Rodríguez y Celso Pineda fueron egresados de la Normal de Profesores de la ciudad de México y a lo largo de su carrera desempeñaron distintos cargos



tor y ambos, junto a Luis de la Brena y Ponciano Rodríguez fueron sus fundadores. La publicación tuvo un pequeño formato de 23 por 16 centímetros, su periodicidad fue quincenal y aparecía los días 1 y 15 de cada mes, con un costo de 65 centavos la suscripción semestral y de 1.25 pesos si ésta era anual, pago que debía hacerse por adelantado. Adicionalmente, se tenían que abonar 25 centavos por concepto de gastos de giro. Constaba de 16 páginas, en las que colaboraban Gregorio Torres Quintero, Ángel Pola, Daniel Delgadillo, Jesús Sánchez, Justo Sierra, Ponciano Rodríguez, Rodolfo Menéndez, entre otros. Asimismo, reproducía trabajos de Carlos A. Carrillo, Vicente Riva Palacio y Juan de Dios Peza por citar algunos nombres.

La cobertura de esta publicación y el interés de los maestros por acceder a ciertos principios pedagógicos que mejoraran su labor cotidiana, ofrece ocasión para referir que la preparación del magisterio “era un problema estructural”, es decir, la falta de espacios para su formación e información resultaron insuficientes en un momento. Es por esta razón que la propagación de la prensa pedagógica a lo largo del país se convirtió en un importante punto de encuentro para la reflexión y diálogo entre pares, y que contribuyó al perfeccionamiento profesional de los educadores.

De los escasos datos que se consignan en la publicación, inferimos que su financiamiento provenía del pago de las suscripciones, por lo que se pedía a los lectores del Distrito Federal que acudieran directamente a hacer su abono con Celso Pineda para evitar el recargo de 25 centavos por concepto de giro.¹⁰ Entre los tópicos abordados en la *Enseñanza Primaria* estaban: geografía, aritmética, lengua nacional, lecciones de cosas, método de lectura, instrucción cívica, historia, física, gramática, higiene, historia de la educación, moral, libros de texto, exámenes, avances científicos, entre otros. Vale la pena subrayar uno de estos para reconocer

en la administración educativa y como articulistas en la prensa pedagógica de principios del siglo xx. *La Enseñanza Primaria, passim.*

¹⁰ *La Enseñanza, op. cit.*, 15 de noviembre de 1905, p. 187.

la tendencia educativa de la época. Lecciones de cosas fue el procedimiento didáctico que se consideraba más valioso para la enseñanza; a pesar de que se había adoptado en la escuela elemental desde 1870, todavía a inicios del siglo xx se confundía con una materia más del currículo escolar. La estrategia seguida en este impreso fue describir una lección en el aula. Primero explicaba cómo se debía presentar el objeto a ser estudiado y enseguida exponía las cualidades del mismo. Con ello se pretendió que si el maestro tenía dudas con respecto a definir un método o una materia, al menos aplicara este recurso correctamente.

La formación del ciudadano y el fortalecimiento del Estado es otro de los temas que se abordan en la publicación. Nuevamente es utilizada la estrategia de ejemplificar por medio de una lección sobre instrucción cívica. En ella, el profesor Gregorio Torres Quintero, ante las dudas de un alumno sobre la conveniencia de pagar impuestos, le explica la importancia de comprar timbres, ya que el gobierno utilizaba ese dinero para el financiamiento de servicios y la creación de instituciones, y si no se actuara así, “no habría nada, es decir, no habría gobierno, y ya hemos dicho que sin él no puede existir una sociedad”.¹¹

Un tópico recurrente fue la crítica a la utilización del libro de texto, lo cual muestra la influencia ejercida por Carlos A. Carrillo, maestro de la Normal de la ciudad de México, en los colaboradores de *La Enseñanza Primaria*. Así, por ejemplo, Luis de la Brena decía que “la enseñanza predominantemente libresca que por desgracia aún no se ha desterrado [...] preside por regla general todos los actos escolares y, las lecciones de cosas no han escapado a prácticas tan viciosas”.¹² Una opinión más moderada sobre el mismo asunto la ofrece el profesor Ponciano Rodríguez, quien afirmaba que no creía que “el libro sea el alma de la escuela, pero sí que [es] un auxiliar poderoso para el maestro y un

¹¹ “Instrucción cívica. Debemos pagar las contribuciones”, en *ibid.*, 15 de agosto de 1901, p. 64.

¹² “Lecciones de cosas”, en *ibid.*, 1º de julio de 1901, p. 10.



elemento importante [...] para la cultura intelectual y ulterior del alumno”.¹³

La metodología para la enseñanza de la lectura y escritura fue otro tema presente en la publicación. Celso Pineda cuestionaba que la supresión de los libros de texto perjudicara a la enseñanza de la lectura, pues la verdadera causa de que no se llegara a leer adecuadamente era, más que el hábito de la lectura, el conjunto de métodos que se seguían para su enseñanza.¹⁴

Los lustros anteriores a 1901, fecha de inicio de *La Enseñanza Primaria*, se caracterizaron por una efervescente reflexión sobre temática educativa, cuyo resultado fue el fundamento teórico de la instrucción que impulsaría la escolarización de la educación y las propuestas para corregir sus deficiencias. La enseñanza acuñó un discurso propio, el pedagógico, por lo que los intelectuales y educadores comenzaron a utilizar términos como síntesis, análisis, método, lógica, enseñanza objetiva y otros, relacionados con las expectativas para reformular la educación.

Este ambiente no pasó desapercibido para el maestro Torres Quintero, quien creía que la educación de un pueblo no sólo se manifestaba por las doctrinas o teorías que circulaban en el entorno escolar, sino especialmente en las instituciones donde se aplicaban los conocimientos teóricos.¹⁵ Para Torres Quintero, el nuevo siglo era el momento en que el saber pedagógico tenía que descender efectivamente a las aulas, es decir, había llegado la hora para que, a la par del establecimiento de escuelas, se aplicaran principios pedagógicos con los cuales ofrecer a los alumnos una educación integral. En apoyo a este objetivo se fundó *La Enseñanza Primaria*.

Tal impreso señalaba que en la escuela se debía privilegiar el tópico de las lecciones de cosas: “[...] bastaría esta sola asignatura para realizar esa concepción maravillosa

¹³ “Los libros de texto en la escuela primaria”, en *ibid.*, 1º de octubre de 1901, p. 78.

¹⁴ “Nuestro plan para una clase de lectura”, en *ibid.*, 15 de agosto de 1901, p. 50.

¹⁵ “La educación entre los antiguos mexicanos”, en *ibid.*, 1º de julio de 1901, p. 3.

que debe perseguirse como fin único y fundamental de la buena escuela: enseñar a pensar!”¹⁶ Asimismo, Torres Quintero recordaba la importancia del ejercicio físico como medio para evitar el cansancio intelectual, pues su adecuada aplicación proporcionaba descanso al cerebro y vigor al cuerpo.¹⁷

Debido a ciertos problemas que desconocemos, aunque suponemos que estaban relacionados con el aspecto financiero, se pensó que *La Enseñanza Primaria* se suspendería en julio de 1911, sin embargo, la publicación continuó e incorporó un mensaje de Celso Pineda, el cual expresaba que estuvieron a punto de concluir su labor periodística. Los siguientes números fueron más austeros y el hecho de carecer de portada indica el problema económico por el que pasaban sus editores; aunque momentáneamente pudieron sortear la situación, era evidente que el impreso llegaba a su término. La Revolución mexicana apenas iniciada reclamaba toda la atención por parte de las autoridades y todos los recursos disponibles; resulta lógico, aunque no justificable, que el área educativa resentiría el conflicto.

Consideración final

La prensa pedagógica que impulsaron los maestros, en especial los normalistas, proporciona un medio de observación del pasado educativo desde la perspectiva de aquellos educadores que delinearon diferentes formas de organización escolar y de transmisión del conocimiento en el aula. Como consecuencia, el acercamiento a estos impresos sitúa al lector ante un discurso producido por la formación de

¹⁶ “Lecciones de cosas”, en *ibid.*, 1° de julio de 1901, p. 10. Aunque seguimos observando, para esta época, un problema evidente sobre la concepción de lo que debían ser las lecciones de cosas, es decir, se seguía confundiendo un método para la enseñanza con una asignatura, lo importante es que permanece la idea de varios educadores en el sentido de que la escuela debía ser una institución en donde se tenía que enseñar a pensar.

¹⁷ “Algo sobre educación física”, en *ibid.*, p. 5.



una teoría educativa que, junto con las políticas implementadas, fueron algunos de los factores que coadyuvaron a la construcción de un incipiente sistema educativo en el último tercio del siglo XIX. Al paso del tiempo, el desarrollo y el afianzamiento de este discurso educativo, abrieron el camino al naciente magisterio normalista para consolidar su identidad profesional.

La emergencia de un profesional de la educación se hizo presente a través de la asociación magisterial, generada a través de una adecuada práctica docente. También es posible observar que para la defensa de sus intereses gremiales utilizaron la figura del mutualismo, como es el caso de la fallida Asociación Nacional del Magisterio impulsada por Alberto Correa en 1910. Tal vez debido a este último modelo y siguiendo a James Cockroft¹⁸ se les consideró como auténticos agentes de cambio social, sin embargo, apegándonos a la original hipótesis de Leopoldo Zea¹⁹ quien los presenta como una generación que, aunque formada en la escuela de un régimen opresor, evitó la reproducción de tal sistema. Por tanto, considero que fueron suelo fértil para la formación de la genealogía que construyó la Revolución mexicana, como lo reafirma Françoise Xavier Guerra.²⁰

El abordaje de la prensa pedagógica nos lleva hacia la larga duración del desconcierto sobre el adecuado uso de la *enseñanza objetiva*, cuya discusión se centró en el señalamiento de que era un método y no una materia (término que se utilizaba en esa época). Otras temáticas versaron sobre principios de civismo, el uso de libros de texto en el aula y el caro deseo del Estado liberal de la enseñanza de lectura y escritura, entre otras más.

En cuanto al uso de la prensa como fuente para historiar la pedagogía, algunas consideraciones a tomar en cuenta

¹⁸ Cf. James Donald Cockroft, *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI, 1986.

¹⁹ Leopoldo Zea, "Hacia un nuevo liberalismo en la educación", en *Historia Mexicana*. México, COLMEX, abril-junio, 1956, p. 529.

²⁰ Françoise Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, vol. 1. México, FCE, 1995, p. 434.

son: no pensar que la originalidad educativa se identifica necesariamente con un periodo de la vida política de México; resulta más significativo en cambio, reconocer acontecimientos o puntos de inflexión en el ámbito de la enseñanza, tal como lo hace Abraham Castellanos en su obra clásica *Pedagogía Rebsamen*,²¹ pues sitúa el periodo de la escuela moderna a la que alude el profesor oaxaqueño. En este mismo orden, cancelar la denominación de normalismo porfirista nos abre una perspectiva donde es posible observar que la formación de la pedagogía no fue monolítica, siendo las normales de Jalapa y la de ciudad de México visiones encontradas, y que tanto *México Intelectual* como *La Enseñanza Primaria* no son publicaciones orgánicas de dichas escuelas.

Ahora bien, ¿por qué señalo como clásicas algunas obras sobre la disciplina? Porque sus autores y sus contenidos son indispensables para conocer el estado de la disciplina en un momento determinado y que su contraste con el presente nos pone en posición de reconocer discursos que no han tenido conclusión, por lo que en la actualidad se han recuperado concepciones como “educar para la vida” o se sigue satanizando la facultad de la memoria en la enseñanza. Ante tal consideración creo necesario que la comunidad pedagógica redescubra y divulgue a autores como Abraham Castellanos, Antonio P. Castilla, Manuel Flores, Luis E. Ruíz y otros más.

Al igual que es ineludible rescatar textos clásicos de la disciplina, resulta necesario considerar el estudio de la prensa educativa contemporánea para poner en contacto al pedagogo en formación con los momentos más significativos del desarrollo de la pedagogía. Esta consideración, producto de la participación de los asistentes al Seminario de Textos sobre Educación y Pedagogía, descubre una inquietud por conocer más sobre la prensa pedagógica en una temporalidad en que no se ha escrito su historia, lo cual evidencia los vacíos por cubrir, sea esto último, motivación para realizar dicha empresa.

²¹ A. Castellanos, *op.cit.*, p. 43



BIBLIOGRAFÍA

@

- CASTELLANOS, Abraham, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria y recopiladas por el profesor Abraham Castellanos*. México, Librería de Ch. Bouret, 1909.
- CASTILLA, Antonio, *La Voz de la Instrucción*. México, Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria, 1871.
- CERVANTES IMAZ, Manuel, *El Educador Mexicano*. México, [s. e.], año 1, núm. 1, 21 de agosto de 1874.
- COCKROFT, James Donald, *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana*. México, Siglo XXI, 1986.
- [s. a.], *La Enseñanza Primaria*, México, Imprenta del siglo XIX.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Secretaría de Educación Pública, *Biografía y Datos Complementarios del Profesor Gregorio Torres Quintero en su 50º Aniversario de Maestro*. México, El Escritorio, 1933.
- XAVIER GUERRA, Françoise, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, vol. 1. México, FCE, 1995.
- ZEA, Leopoldo, "Hacia un nuevo liberalismo en la educación", en *Historia Mexicana*. México, COLMEX, abril-junio, 1956.

LA NACIÓN EN LA VITRINA O CÓMO
SER MEXICANOS *COSMOPOLITAS*

@

María Esther Aguirre Lora¹

[...] junto al jacal del indio semi-salvaje pasan los rieles de acero Bessemer, el carbón de Newcastle incendia a veces la paja seca que cubre el hogar de nuestro mezquino “hombre libre”. Desde nuestras altas montañas se ven siempre sobresalir campanarios dominando la escuela donde maestros con más hambre que ciencia enseñan a medio leer a niños medio desnudos, mal nutridos y ya empeñados por las palabras antipatrióticas del cura [...]. Hay en toda la nación algo como un cortante color gris, la constante mezcla de lo grande y lo pequeño.

El Siglo XIX, 1891.²

¹ Investigadora de tiempo completo, Titular “C” adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la unam. Ha desarrollado investigaciones en torno a la genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura. Es Investigadora Emérita del Sistema Nacional de Investigadores de Conahcyt. Correo electrónico: lora@unam.mx

² Al mismo tiempo que se reportaban los avanzados planteamientos de los Congresos Pedagógicos de 1889, en el diario *El Siglo XIX* (1 de enero y 8 de octubre de 1891), un periodista critica las contrastantes realidades del país. (Cf. Claude, Dumas, *Justo Sierra y su tiempo*, t. I. México, UNAM, 1985-1986, pp. 295-296.)



Atrapados desde hace algún tiempo en el tejido de proyectos globalizadores que se filtran por todos los rincones de nuestra vida cotidiana; testigos y protagonistas de los efectos que a menudo provocan las políticas desmedidas del neoliberalismo, presenciamos la exacerbación de localismos y fundamentalismos de cualquier índole, o simplemente las afirmaciones varias de las identidades nacionales que corren el riesgo de escaparse de nuestras manos como el agua. Aunado a ello, pero también respondiendo a su propia dinámica, es evidente que hoy como ayer tiene lugar uno de los más intensos desplazamientos de personas y grupos de diversa procedencia cultural. Debido a motivos no siempre previstos ni deseados, presenciamos las marcas del exilio político, la migración en pos de fuentes de trabajo y mejores condiciones de vida, la exigencia de salvaguardarse de la guerra, etcétera. Tal pareciera que el simple hecho de dejar el lugar de origen y aventurarse por otros derroteros que rebasen las fronteras establecidas, abriría las posibilidades de entrar en una vida plural, abierta, en franco diálogo con el mundo, pero estamos lejos del héroe homérico, cuya decisión y voluntad de exponerse era compensada con la oportunidad de actuar su propia historia.

Lo antedicho no está exento de cuotas de violencia de diferente tipo. Las dificultades y el aislacionismo, contradictoriamente, proliferan, lo cual trae aparejada la necesaria renovación de los debates en torno a los sentidos y rumbos de las identidades colectivas que se vislumbran, las convergencias posibles entre aquello que es local, nacional y planetario; también la exploración de *observatorios* y *herramientas* que aporten elementos para aprehender la complejidad y multiplicidad de las zonas de contacto de donde emergen las experiencias interculturales. El punto es avizorar caminos inéditos que reconduzcan a formas gratificantes de convivencia universal.

Estudiosos de diversas procedencias³ ofrecen una vuelta de tuerca a los afanes universalistas de aquel proyecto ilustrado de occidente⁴ que, valiéndose de un propósito homogeneizador, resultó excluyente no obstante haber servido de inspiración a las élites decimonónicas para imaginar esa suerte de comunidades que son nuestras naciones modernas.⁵ Hoy el emplazamiento teórico encuentra un desafío en las siguientes palabras: incluyente, dialógico, consciente y crítico, donde los diversos grupos se reconozcan entre sí y valoren sus aportaciones dialectizando las relaciones entre lo particular y lo universal, entre lo nacional y lo planetario. Es, pues, volver los ojos a occidente, ponderar la vigencia de sus valores y afinar la mirada no con el fin de ir en pos del modelo de metrópoli válido para todos que, indefectiblemente, deba imitarse; ahora se quiere entender el modo y los motivos en que configuró su condición de centralidad y legitimó, o no, a partir de ahí, el desarrollo de otros pueblos, tanto de sus culturas como de sus opciones, esto es, vislumbrar lo que pueden ser, no uno, si no miles de centros autónomos desplazándose en múltiples direcciones del mundo, como propone Mignolo. Aquí radicaría la fuerza del viraje que se sugiere.

³ Carol Breckenridge *et al.*, *Cosmopolitanism*. Durham, NC, Duke University Press, 2002; Pheng Cheah y Bruce Robbins, *Cosmopolitics. Thinking and Feeling beyond the Nation*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998.

⁴ Cf. *ibid.*, p. 256. Amanda Anderson señala en el actual abordaje crítico de la historia del universalismo, dos tendencias: la que procede de los seguidores del neokantismo, como Habermas, y la que plantean los seguidores del posestructuralismo y posmodernismo, como Balibar, Butler, Laclau y otros.

⁵ Los debates en torno a la Nación, como comunidad imaginada, construida culturalmente que planteara B. Anderson, se pueden aglutinar, de manera general, en dos tendencias: 1º Para unos, los *modernistas* –Benedict Anderson, E. Gellner, Hobsbawm–, la nación es un fenómeno indisolublemente unido a los procesos de occidentalización y de aceleramiento del cambio en diversas esferas y niveles de la vida social, donde el Estado moderno a través de sus instituciones y agentes organiza y gestiona la vida social. 2º Para otros, los *histórico-culturalistas* –Smith, Tilly, Armstrong, Honko, Florescano– el origen de la nación moderna se ubica en las culturas y etnias que históricamente las integran. Ambas posiciones tienen significativas implicaciones en el problema de la construcción de las identidades colectivas en los estados modernos, donde el fenómeno del nacionalismo juega un papel importante.



En este contexto, las propuestas convergen en hacer del cosmopolitismo, ya no el clásico ilustrado, singular e individualista, sino el crítico contemporáneo, plural y colectivo; es decir, una herramienta heurística atenta a los cosmopolitismos que afloran constantemente en ámbitos inéditos de contacto e intercambio cultural, no circunscritos a las reconocidas expresiones de identidades colectivas.

En la medida que la relectura del cosmopolitismo, como clave de indagación, pueda resultar suficientemente plástica para explorar los problemas de estudio, a condición de emplearlo con rigurosidad, seremos conscientes de sus constantes recreaciones de sentido a lo largo de su historia: éste es el eje que asumimos en el proyecto original de investigación, *National Imaginaries, Cosmopolitanism, and the Formation of the Modern Mass Schooling*, del que este texto forma parte.⁶

En el caso de México, nación pluriétnica y pluricultural, ¿cuál es la clave de lectura que el *cosmopolitismo crítico* aporta para aproximarnos a la escolarización como campo de prácticas culturales?, ¿cómo emigran las narrativas que emergen en torno a la construcción imaginaria de la nación a la vida escolar y contribuyen a modelar la identidad colectiva de amplios sectores de la población?

Ubicados en el horizonte de finales del siglo XIX, que es el elegido para esta indagación, México, como las otras jóvenes naciones americanas independizadas de la metrópoli ibérica que por fuerza han de figurar en el proceso de expansión de los capitalismo occidentales, da curso a las aspiraciones de los círculos ilustrados próximos al régimen de Porfirio Díaz (1876-1911), de acercarse a Europa, con-

⁶ Coordinado por Thomas S. Popkewitz (Universidad de Wisconsin). Uno de los nudos conceptuales definitorios del proyecto es precisamente el de imaginario neoliberal, que subyace en el planteamiento inicial del cosmopolitismo y que requiere ser cuestionado políticamente en la medida en que se proyecta en las reformas educativas y en el hacer cotidiano de las escuelas. El imaginario social implica una mezcla compleja, desestructurada, que está presente a lo largo de nuestras prácticas y discursos, que si bien subsiste en las tramas sutiles de las relaciones humanas y las distintas formas de sociabilidad, también permea el ámbito de la teoría, de la política, el de la construcción de la subjetividad.

fundirse con ella e imitarla en la proximidad para ganarse un lugar entre esos pueblos, prototipo de progreso, y lograr, a la vez, el conocimiento del país en el exterior, atrayendo bocanadas de modernidad –capitales, cultura y forma de vida–, a un país que se quería moderno.

Si en principio estamos de acuerdo en que el cosmopolitismo, expresión de la modernidad, trasciende el territorio local y las fronteras para proyectarse al ámbito de lo universal, es necesario poner de relieve la actitud que implica: de apertura, de ciertas dotes de convivencia, de contacto e intercambio constante con otros grupos, lo cual plantea la particularidad de las relaciones establecidas entre el individuo y la colectividad. En este sentido, las prácticas culturales que resultan particularmente significativas para ese *fin de siècle* mexicano consisten, desde mi punto de vista, en la intención de darle un vuelco a todo aquello percibido como aislamiento, encierro y provincialismo para que los mexicanos se proyecten al ámbito “exterior”. Quizá esto sea lo que mejor exprese la sensibilidad y el horizonte de expectativas del momento.

En este contexto, la escuela de masas participa en la construcción de las identidades de quienes habrán de experimentarse como ciudadanos mexicanos, conscientes de ocupar un lugar en el mundo por una doble vía: la configuración de la memoria histórica y la identificación con el espacio que se habita; ambos anclajes, la historia nacional y la geografía nacional, constituyen la impronta necesaria para volcarse “hacia fuera”. Se trata de explorar la escolarización, de acuerdo con Popkewitz, “como una práctica del conocimiento que construye imaginarios nacionales, es decir, la función del conocimiento escolar en la construcción de sistemas de pertenencia colectiva y los correspondientes afanes que surgen a medida que los individuos se imaginan a sí mismos como ciudadanos, con obligaciones y responsabilidades”.⁷

⁷ Thomas Popkewitz, en Jürgen Schriewer, comp., *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, 2002, p. 227.



Asimismo, me ocupo de la manera en que emergen narrativas geográficas y estadísticas de las formas de gobierno, instrumentadas para la sociedad mexicana —donde convergen, en un movimiento dialéctico lo local, lo nacional y lo mundial—, a la vez que emigran al mundo de la escuela, espacio simbólico desde el cual se construyen los sujetos educativos, esos *nuevos mexicanos* que se requieren.

Finalmente, no está de más explicitar la opción privilegiada para estos propósitos: la historia cultural de la educación, en la medida que propicia, a partir del presente, un encuentro vital y significativo con esas facetas del pasado, las cuales transitan por el presente, urgidas de procesarse como parte de nuestra memoria colectiva. Es la historia cultural que “trata de comprender el presente de la escolarización como prácticas históricas en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y ‘ver’”.⁸

Un punto de partida

El cosmopolitismo como actitud de apertura frente al otro, apunta a una de las facetas más complejas de los mexicanos, la cual plantea la relación con el extranjero, con quien viene de fuera, o proviene de otros países, de otras culturas.

Entre los mexicanos existen historias sedimentadas, compartidas o no, que se construyen desde el principio de su forzada inserción en el primer proyecto global que experimentan: el catolicismo del siglo XVI por vía de la España que requería nuevas vías para su expansión comercial. Así comienzan su violento proceso de occidentalización y, por ende, de modernización. Esto fue configurando una actitud respecto al extranjero, a los grupos que ‘venían de fuera’ con otros parámetros y formas de vida, otra mentalidad.

⁸ T. Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra-García, coords., *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. España, Pomares, 2003, p. 16.

Más allá de la fluidez de los intercambios culturales actuales, resulta sintomático que desde ese entonces se fija a la Malinche⁹ como una figura simbólica que resalta la preferencia del mexicano por lo de fuera, extranjero; de traición y deslealtad respecto a lo propio. El *malinchismo*, aparte de eso, continúa siendo uno de los términos recurrentes para caracterizar cierto tipo de relación que los mexicanos establecen con los extranjeros en donde prevalece, en mayor o menor medida, el desconocimiento y descalificación de lo local. El asunto, sin embargo, no es lineal ni estático; tiene múltiples aristas y es cambiante.

Las ricas y variadas zonas de contacto e intercambio cultural entre españoles y aborígenes desbordaron muy temprano las rígidas formas de organización social y la legislación de la Corona española, que establecía un lugar para los indios diferenciado del de los españoles –repúblicas o pueblos de indios y repúblicas o pueblos de españoles–. Es más, podríamos decir que del temprano siglo xvii datan los primeros mexicanos cosmopolitas propiamente dichos, los *extravagantes*.¹⁰ Se trata de aquellos indios, habitantes de la región del centro de México –podrían citarse otros muchos ejemplos sobre las movedizas fronteras étnico-culturales del siglo xvi en adelante– que, burlando toda norma y vigilancia, emigraban a las ciudades donde vivían los españoles y permanecían ahí gracias a su complicidad, pues los escondían para evitar que los regresaran a sus barrios de origen.¹¹ No debemos olvidar, por otra parte,

⁹ Se dice que Malin o Malinali sirvió de intermediaria (traductora) entre Cortés y los embajadores de Motecuhzoma, en 1519.

¹⁰ James Clifford amplía el horizonte de interpretación del cosmopolitismo, diluyendo las asociaciones entre cosmopolitismo y occidente para dar lugar a cosmopolitismos inéditos en el ámbito de lo local, siempre y cuando se manifieste una zona de constante contacto cultural e intercambio.

¹¹ No faltaba quien denunciara argumentando que: “viven en los corrales, desvanes, patios, pajares y solares de españoles...”, escondiéndose en “sótanos y escondrijos”; no sólo escapan al control de sus autoridades y curas al confundirse por la lengua, el traje y los modales con las castas, sino también “contaminan los ánimos de los españoles, mestizos, mulatos y otras especies de gente vil”. (“Sobre los inconvenientes de vivir los indios en el centro de la ciudad”, en *Boletín del Archivo General de la Nación*, México, enero-febrero, 1938, t. ix, núm. 1, *passim*



el interés de España para aislar a los aborígenes, controlando la relación con los extranjeros que no se considerara conveniente.¹²

La relación entre los blancos y la calidad de la raza había quedado establecida desde muy temprano, en el siglo XVI; desde entonces sirvió para clasificar al indio, después también al mestizo, en relación con el otro, para segregarlo y circunscribirlo, por lo menos en la intención. La relación con la “raza blanca”, si bien se resignifica a lo largo del tiempo, en una perspectiva de largo alcance, constituyó un referente para clasificar a la población local e inscribirla en la dialéctica de la inclusión / exclusión.

Para los mexicanos, ya independizados de la metrópoli española, el fantasma de los blancos siguió rondándolos de otra manera: ahora pesaban las imágenes de México en el mundo occidental, propiciadas por la obra de Humboldt y los relatos de otros viajeros ilustrados que recorrieron el país, donde se contraponía la abundancia y riqueza del territorio frente a las limitaciones de su población para explotarla, origen de las narrativas salvacionistas —e intervencionistas— que atraviesan el siglo XIX. *Grosso modo*, pueden señalarse como argumentos en apoyo a la tendencia de favorecer la inmigración europea durante la primera mitad del siglo XIX, la desproporcionada cantidad de población en relación con las dimensiones del territorio nacional, lo cual representaba una amenaza de nuevas invasiones en las fronteras. Además, se decía, que la calidad del trabajo de la población indígena de ninguna manera podía compararse con la productividad de un trabajador europeo y su

[apud Solange Alberro, *Del gachupín al criollo. O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*. México, COLMEX, 1992, (Colección Jornadas, 122), p. 61].

¹² Isabel la Católica, a principios del siglo XVI, vivía temerosa de que a través de su yerno, Felipe el Hermoso, alemanes y flamencos disputaran a los españoles cargos y comercio en la Nueva España. La desconfianza hacia los extranjeros fue confirmada por la preferencia de Carlos V, su nieto, por el imperio alemán. Por otra parte, desde los primeros años del siglo XVI, no cualquiera podía viajar a las Indias, a excepción de los católicos. La actitud de preservar a la Nueva España del contacto con el exterior se mantuvo a lo largo de los tres siglos de la Colonia; tan es así, que Alexander von Humboldt, hacia 1808, dedica su *Ensayo* al rey Carlos IV en agradecimiento por haberle permitido visitar la América Hispánica.

competencia para responder a las exigencias de la moderna economía.¹³ Las expectativas de los liberales también estaban en abrir las puertas del país a inmigrantes de diversos credos religiosos, sobre todo protestantes, para fracturar el conservadurismo católico. Esto, sin embargo, implicaba superar el escollo de la intolerancia religiosa, consolidado durante trescientos años de vida colonial, respecto a los no católicos –se logró hasta 1860, cuando las Leyes de Reforma establecen la libertad de cultos–. Había una franca preocupación por el “emblanquecimiento” –así como el embellecimiento– de los aborígenes, fueren indios o mestizos.

Durante la segunda mitad del XIX, las élites mexicanas depositaron en el extranjero, europeo particularmente –aunque a veces los que llegaron fueron chinos y africanos–, las posibilidades de modernización de la sociedad con la aportación de sus capitales, inteligencia, proyectos y capacidad de trabajo.¹⁴

Tal parece que si desde el siglo XVI, por motivos religiosos y de explotación, la salvación del indio –su *normalización*– quedó depositada en los españoles evangelizadores-colonizadores, a lo largo del siglo XIX, con diversos sentidos que se recrean de acuerdo con las circunstancias de la construcción de la nación, la redención de la nueva categoría de *mexicanos* –de impronta ilustrada– estaba tanto en el progreso como en la razón, y esto también venía de fuera, de los europeos.

Puede decirse que la población mexicana del siglo XIX, particularmente la más alejada de las élites, no salió muy

¹³ Para esto último, *vid.* Carlos de Gagern, “Rasgos característicos de la Raza Indígena en México”, en *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana*, p. 802 y ss.

¹⁴ Las teorías de Robertson, de Buffon, de Pauw, y de otros más, fundamentaron los argumentos racistas de la época y propusieron, aun los más reconocidos ilustrados liberales como José María Luis Mora, un programa de colonización europea para realizar la fusión completa de los indios y “la total extinción de las castas”. (Charles Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. 11a. ed. Trad. de Sergio Fernández y Francisco González. México, Siglo XXI, 1972, p. 229.) Sin embargo, hay que poner de relieve que también desde el temprano siglo XVI hubo importantes corrientes de simpatía, de asombro y de interés por defender las culturas aborígenes. (*Vid.* Gerbi, Alberro, Brading, González Navarro y otros.)



bien librada de su forzada inserción en el proceso de la modernidad; en los términos de comparación que éste establecía,¹⁵ la balanza a menudo no se inclinó a favor suyo. Si bien muchos le reconocían rasgos de carácter tales como la abnegación, estoicismo, facilidad para aprender, honradez y capacidad de trabajo, por ahí salía a colación la evidente falta de espíritu de modernidad:

Siendo inteligente, el indio era insensible al aguijón del lucro, motor esencial del mundo capitalista. Sentíase satisfecho cuando tenía cubiertas sus necesidades más inmediatas, sin interesarse en ganar más. Por tanto, los indios vivían al margen y aun en contra del pensamiento y la acción de los tiempos nuevos en lo que a la economía respecta. Tenían todo para ser buenos capitalistas, menos la voluntad de serlo. Si ganaban en dos o tres días lo suficiente para pasar la semana entera, no trabajaban más, prefiriendo “el descanso al salario”. Así, era quimérico, según Porfirio Parra, creer que con la población nativa se podía prosperar. Sin duda carecían de una ética calvinista.¹⁶

Con lo anterior, en principio, nos queda claro que el ritmo de modernización que se trataba de impulsar, con diversas intenciones, hacia el último cuarto del siglo XIX —una de las versiones del *cosmopolitismo mexicano*—, era ajeno a la mentalidad y a la sensibilidad histórica que prevalecía en amplios sectores de la población mexicana. El anhelo de ser *mexicanos cosmopolitas* tenía como punto de partida los imaginarios nacionales de algunos sectores liberales-ilustrados-positivistas, que irían calando, muy lentamente en la vida de la población en su conjunto, sometida al desgaste del olvido de lo propio y a la presión de otros modelos relacionados con la colectividad que se experimentaban en medio de ensayos y tanteos.

¹⁵ Robert Wagner, *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*. Barcelona, Herder, 1997.

¹⁶ Moisés González, *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero, 1821-1970*, vol. II. COLMEX, 1994, p. 70.

1889, destellos de cosmopolitismo

1889 prometía ser un año de grandes logros en el que México se aproximaba, no exento de conflictos y contradicciones, a la efervescencia y confianza en el porvenir de la que se vanagloriaba Occidente y quienes le eran próximos.

La cita era en París. Las naciones civilizadas del mundo —léase occidente— y todas aquellas que aspiraban a parecerse cada vez más a ellas, acudían al llamado de Francia que conmemoraba el primer centenario de la Revolución francesa con una espectacular *Exposición universal internacional*: “Francia, consciente de su grandeza, segura de sí misma, despliega los tesoros de su producción artística, industrial y agrícola entre los de las demás naciones”.¹⁷

Estos eventos, especie de fiestas del trabajo como las llamaban, poco a poco se habían impuesto como una de las modas favoritas de *fin de siècle*;¹⁸ en ellos, en medio del contexto de la libertad y la democracia, de la fraternidad y el ejercicio de la civilidad, se mostraba lo más representativo de los recursos de cada nación, de su desarrollo industrial y cultural, presentado con miras a su mejor comercialización. Se competía —sin desmerecer ni un ápice en las dotes de convivencia que eran deseables— con los demás para atraer al mejor postor y, finalmente, cada nación mos-

¹⁷ “Decreto instituyente” [firmado por Jules Roche, Ministro de Comercio e Industria], en: Ministerio de Comercio, Industria, Correos y Telégrafos, *Exposición universal internacional de 1900, en París. Actas de organización*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1987, p. 5.

¹⁸ Ya desde la obra cimera de Adam Smith *República mercantil universal o Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (1776), se soñaba con que la economía, a través de la unificación del mercado, libre comercio, libertad de adquisición, libertad de producción y de consumo, pudiera lograr la paz, el bienestar y la riqueza de los pueblos. En esta perspectiva, Saint-Simon (1760-1825) convoca a los industriales a unirse para conservar la paz y mejorar las condiciones del mundo; en 1817 los industriales plantean la unión del mundo por los intercambios regulados por la libertad y la seguridad mundiales. Picard, con base en lo anterior, remontaba el surgimiento de las ferias mundiales a la proclamación de la libertad de comercio e industria (1791). Lo cierto es que, como cristalización concreta, Inglaterra, en 1851, es la primera que admite en una Feria industrial local productos extranjeros que le sirvieran de término de comparación.



traría a las demás lo que se esperaba de ella guardando celosamente para sí el reverso de la Medalla del Progreso en cada uno de los países que participaban: miseria, desconocimiento de amplios sectores de las poblaciones, brotes de inconformidad entre los trabajadores, sometimiento de unos países respecto a otros, problemas no resueltos y postergados al infinito.

Para 1889 todo estaba cuidadosamente preparado hasta en sus ínfimos detalles, pues se había considerado los intereses de todo tipo de público:

Se ha buscado ante todo, infinito número de maneras de impresionar la imaginación y de producir efectos teatrales [...]. Para la imaginación del vulgo se ha hecho la Torre Eiffel [...]. A los inteligentes se les presenta el palacio de las Máquinas [...]. Al comerciante, al industrial, a los espíritus prácticos se les ofrece en el palacio de las Artes Liberales y el de las Industrias Diversas, un admirable muestrario de cuanto el hombre produce y vende [...]. Al artista se le seduce en el Palacio de Bellas Artes [...].¹⁹

En México, los círculos porfirianos eran conscientes de encontrarse en el umbral del anhelado sueño de hacer de México una nación moderna en todos sentidos: en el despliegue y movilidad de su economía, en el refinamiento y versatilidad de su vida cultural, en la cobertura y ampliación de las redes a lo largo y a lo ancho del territorio nacional –incremento de servicios y de “caminos de fierro”–, en la reorientación y consolidación de sus instituciones, en la presencia de algunos de sus integrantes en algunas comunidades internacionales... Esta empresa resultaba viable en las posibilidades que ofreciera el ambiente de estabilidad política y de paz que parecía empezar a vivirse particularmente en los emplazamientos urbanos de México. En este contexto, participar en la Expo'89 podía representar la oportunidad de marcar de lleno la presencia del país en el ámbito internacional con la posibilidad de atraer capitales e inmigrantes, europeos, sobre todo, blancos, que le permi-

¹⁹ *El siglo XIX*, junio 11 de 1889, p. 2.

tieran resolver sus problemas internos y entrar en los circuitos comerciales y de cultura globales, como correspondía al proceso de modernización que se experimentaba.²⁰

Para estar en condiciones de participar, había, no obstante, que limar asperezas y disolver agravios, de entrada, con Francia (véase adelante), para acceder al escenario donde pudiera mostrarse en los términos anhelados y superar ese “estado de aislamiento casi completo, atendido a sus propios recursos, y privado de la colaboración de capitales y de brazos, que hubieran podido y debido fecundar su suelo y acrecentar su riqueza”.²¹ Y los círculos porfirianos lo lograron con tan buen resultado, con tal capacidad de negociación diplomática, que incluso un comisionado del Ministerio de Asuntos Extranjeros de Alemania, llegó a llamarlos los “cosmopolitas”.²²

México entró por la puerta grande al escenario que buscaba y mostró lo mejor de sus riquezas naturales y de su cultura en los nueve grupos que se habían previsto para la exposición;²³ disponible a las posibilidades de inversiones, de industrialización y de comercio, de incrementar sistemáticamente el turismo, que se pudieran presentar. Soñaba con verse a sí mismo como una nación moderna, permanentemente transitada por inmigrantes, inversionistas, comerciantes, viajeros y turistas que trajeran consigo capitales, pero también que hablaran a otros de las maravillas de sus regiones, de la hospitalidad de sus habitantes.

²⁰ Ver arriba, “Punto de partida”.

²¹ Sebastián Bernardo de Mier, *México en la Exposición Universal Internacional de París - 1900*. París, Imprenta de J. Dumoulin, 1904, p. 5.

²² Citado por Mauricio Tenorio, *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. Trad. de Germán Franco. México, FCE, 1998, p. 51, n. 5.

²³ Detrás de una compleja estructura de organización que aglutinaba a los círculos intelectuales y políticos más logrados de cada nación, delegándoles diversas tareas y representaciones en cada uno de los ramos, para esta ocasión se previeron los siguientes grupos de objetos: 1. Artes, 2. Educación, 3. Muebles, 4. Textiles, 5. Materias primas y productos manufacturados, 6. Industria, 7. Alimentos, 8. Agricultura y 9. Horticultura. (Cf. Ministerio de Comercio, Industria, Correos y Telégrafos, *Exposición universal internacional de 1900 en París. Actas de organización*, p. 76 y ss.)



Por otra parte, en el pabellón mexicano que se conoció como el *Palacio Azteca*, nada quedó librado a la casualidad. Cada una de las secciones obedecía a una cuidadosa lógica de selección y disposición de los objetos, dirigiendo la mirada del más agudo observador hacia lo que se quería mostrar y como se quería mostrar, para lo cual no se había escatimado ningún tipo de esfuerzo ni de gasto.²⁴ El propio *Palacio Azteca*, una soberbia construcción hecha de acero, mármoles y bronce, con bajorrelieves y esculturas de estilizadas deidades, emperadores y héroes de las antiguas culturas locales,²⁵ que hablaban al visitante del pasado, también extendía puentes con el presente a través de la integración de los elementos arquitectónicos y las audacias de la decimonónica modernidad parisina. A través de esta narrativa los círculos porfirianos querían comunicar a los visitantes la solución al complejo problema de la identidad nacional que favorecería la construcción de la anhelada comunidad imaginaria nacional, integrada en sus diferencias “raciales”. Persistía, sin embargo, una sola limitante en este anhelo: la integración del indígena sólo como recuerdo de un pasado glorioso o como objeto de estudio, y no como sujeto histórico y sujeto educativo, vivo y problemático en la compleja realidad del país.

Aparentemente, la deuda con el pasado quedaba saldada en la abstracción de la unidad nacional. México se planteaba como una joven nación moderna, mestiza, cuya fuer-

²⁴ Por ejemplo, el naturalista tabasqueño José N. Roviroza preparó 46 bultos con lo más representativo de la selva tropical, lo cual resultaba insólito. Las cifras de lo que el gobierno gastó (605 318 pesos), también fueron desmedidas y suscitaban la crítica de los principales diarios oficiales.

²⁵ Respecto al *Palacio Azteca*, vid. Ramírez, Fausto, 1988; Díaz de Ovando, 1990; Tenorio, 1998. En el terreno de la pintura, la escultura y la arquitectura del último cuarto del siglo XIX existe una gama de obras que recuperan el pasado indígena. Se inscriben en el movimiento plástico que se conocería como *neoindigenismo*, como es el caso de la colección de pinturas y litografías del Museo de Arte Nacional, así como en el grupo escultórico dedicado a Cuauhtémoc, en la avenida Paseo de la Reforma de la Ciudad de México (Vid. Justino Fernández, *El arte del siglo XIX en México*. México, Universidad Nacional de México, 1967). Paralelamente se gestó una política cultural y se establecieron instituciones *ad hoc*, tendientes a recuperar y a conservar ese pasado.

za radicaba en el reconocimiento de su cultura ancestral,²⁶ y en la fuerza de su mezcla racial estaban las posibilidades de su horizonte abierto al futuro.

Hoy la mestiza constituye la familia mexicana, propiamente dicha, -nos dice Justo Sierra- con un tipo especial y general al mismo tiempo, cada día más marcado; la población mestiza confina por un extremo con los indígenas, cuyas costumbres y hábitos conserva, y por otro con los elementos exóticos, blancos sobre todo. En el día, la absorción de las otras razas por la mestiza es tal que pudiera calcularse el tiempo no muy lejano en que el mexicano (en el sentido social de la palabra), formará la casi totalidad de los habitantes.²⁷

Hay que destacar, por otra parte, que de entre los diversos grupos de objetos, los organizadores de la Expo '89, y México en particular, pusieron especial esmero en la Sección de Educación,²⁸ lo cual los hermanaba con la importancia que la ilustración francesa atribuía a la escuela pública para civilizar a amplios sectores de la población y hacer de ellos ciudadanos obedientes, limpios y disciplinados. La comisión responsable²⁹ realizó un esfuerzo sin pre-

²⁶ Indicios del exotismo americano-indigenista acorde con el gusto y la sensibilidad propias del orientalismo francés, pero también con la necesidad de capitalizar las propias historias para marcar los atractivos de su nueva condición de nación moderna

²⁷ Justo Sierra, *Obras completas*, vol. IX. México, UNAM, 1948, p. 126 y ss.

²⁸ "Grupo II. *Educación y Enseñanza. Material y procedimientos de las artes liberales*. Clase 6. Educación del infante, enseñanza primaria, enseñanza de adultos; C. 7. Organización y material de la enseñanza secundaria; C. 8. Organización, métodos y material de enseñanza superior; C. 6-7-8. Enseñanza técnica; C. 9. Imprenta y librería; C. 10. Papelería, encuadernación; material de las artes de la pintura y del dibujo; C. 11. Aplicación usual de las artes del dibujo y de la plástica; C. 12. Pruebas y aparatos de fotografía; C. 13. Instrumentos de música; C. 14. Medicina y cirugía, medicina veterinaria y comparada; C. 15. Instrumentos de precisión; C. 16. Cartas y aparatos de geografía y de cosmografía; topografía". (Vid. Ministerio de Comercio..., *op. cit.*, p. 76.) Desde la perspectiva de la organización del conocimiento, resultan interesantes las clasificaciones que se ensayaron en este campo, sucesivas exposiciones que se realizaron a partir de 1855.

²⁹ La comisión de Educación, dirigida por Fernando de Ferrari Pérez (1857-1927, naturalista, profesor de química y biología de la Escuela Normal), estuvo integrada, además, por Antonio García Cubas (1832-1912, ingeniero cartógrafo, profesor de geografía en la Escuela Normal y de dibujo cartográfico en la Academia de San Carlos), por Alfredo Chavero (1841-1906, historiador, arqueólogo,



cedentes para ofrecer estadísticas de los logros y aspectos que había que superar: muestras de trabajos escolares, libros escolares, revistas y publicaciones periódicas, plantas, insectos y minerales, equipos diversos, cartas geográficas y otras muchas cosas, además de documentos relativos a la legislación y organización de las escuelas federales.

El efecto fue positivo visto que México, a pesar de las opiniones encontradas en París y en el propio país, convenció a muchos de su presencia como nación joven, prometedora —medianamente civilizada, dijeron algunos—, que se abría al diálogo con las naciones modernas, civilizadas. Obtuvo numerosos premios y reconocimientos del mundo occidental que la favorecerían en sucesivas ocasiones.³⁰

Por lo demás, respondiendo a esta concepción lineal y evolutiva de la historia, también hacia 1889, se concluyó la monumental historia de México en cinco volúmenes coordinada por Vicente Riva Palacio, *México a través de los siglos. Historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México desde la antigüedad más remota hasta la época actual (1884-1889)*,³¹ que responde a la intención de proyectos similares que venían fraguándose desde algunas décadas atrás. Con ello, daba curso a la apuesta de dar cuenta de la identidad propia de la nación moderna salvando las diferencias de las naciones históricas, expresión de las razas y culturas históricas que confluían en ella: “Toda tentativa de independencia era infructuosa mientras el

director de primaria, profesor de historia en la Preparatoria) y, más adelante, por Justo Sierra, Ministro de Justicia e Instrucción Pública).

³⁰ De acuerdo con el informe de Díaz Mimiaga, se lograron 94 reconocimientos y 37 diplomas. (Cf. M. Tenorio, *Artilugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, p. 98.)

³¹ El autor del primer volumen, “Historia antigua y de la conquista”, fue Alfredo Chavero, quien también formó parte de la Comisión de Educación en la exposición de 1889. Iniciativas y preocupaciones en torno a la necesidad de una historia que conciliara las diversas historias de México sin confrontarlas entre sí, como sucedía con el parteaguas de la Conquista de Tenochtitlán, y favoreciera el desarrollo de la conciencia nacional entre los diversos sectores sociales, proceden de la década de los sesenta. Las invasiones estadounidense y francesa habían puesto de relieve la necesidad de formar ese sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional.

cruzamiento de la raza no produjese un pueblo nuevo, exclusivamente mexicano”,³² declara en su obra. De modo parecido al *Palacio Azteca*, los autores que participaron en la obra, propusieron una solución de continuidad entre las diversas historias que abarcaban desde los días anteriores a la llegada de los españoles hasta el presente porfiriano —que constituía la etapa lograda hacia la escala del progreso—, lo cual ofrecía al lector la sensación de una comunidad nacional unida, imagen que se anhelaba construir.³³ Esto formaba parte de los contenidos de enseñanza en la escuela de masas.

1889 también es el año en que se perciben, entusiastas, las voces de los que se dedican a la educación —médicos, científicos, maestros de escuela, literatos y otros más—. Los más reconocidos pedagogos de la época tratan de persuadir a los maestros de la necesidad de romper el aislamiento: “En todas las naciones los maestros forman asociaciones y celebran congresos, y gracias a este medio han adelantado; mientras nosotros no los imitemos nos quedaremos rezagados irremediablemente”.³⁴ Diciembre fue el mes en el que se convocó al Primer Congreso de Instrucción Pública, uno de los de mayor proyección, puesto que lograron concretar en disposiciones y normas las inquietudes y búsquedas que se manifestaban hacia varias décadas en torno a lo que se percibía como problemas en el funcionamiento de la escuela. La iniciativa se proponía congrega una pluralidad de voluntades e iniciativas para proyectar de la mejor manera la escuela popular, uno de los medios idóneos para hacer

³² Vicente Riva Palacio, dir., *México a través de los siglos. Historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México desde la antigüedad más remota hasta la época actual. Historia antigua y de la conquista*. México, Ballescá y Compañía, 1882, p. 471.

³³ A Vicente Riva Palacio también se debe la iniciativa de fijar en el Paseo de la Reforma, las etapas de la historia a partir de grupos escultóricos que abarcan Cuauhtémoc, la Columna de la Independencia, Hemicielo a Juárez. (Cf. J. Fernández, *op. cit.*, 1967, p. 167.) Esto constituyó una variante escultórica de la historia de bronce.

³⁴ Carlos Carrillo, “Geografía”, en *Artículos pedagógicos*, t. 2. Ed. de Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo. México, Herrero Hermanos Sucs., 1907, p. 389.



realidad ese espíritu de la unidad nacional que, renovador, se percibía entre algunos sectores de la población.

De los debates e intensa labor de sistematización de los problemas, experiencias y conceptos construidos en el curso de casi siete décadas de vida independiente, que se prolongaron hasta marzo del siguiente año y continuaron en el Segundo Congreso de Instrucción (1890-1891), más allá de regular criterios de funcionamiento relativos a la edad de ingreso de los escolares, contenidos de estudio, métodos, materiales de estudio, condiciones de los espacios físicos y otras más, se inclinaba a *uniformar los criterios de su funcionamiento* –la uniformidad como aspiración-representación de matriz positivista–,³⁵ a partir de la definición de la escuela básica mexicana en términos de *gratuidad, laicidad y obligatoriedad*, conforme al modelo planteado para la escuela francesa. Todos estaban convencidos de que éste sería el “Congreso Constituyente de la Enseñanza Nacional”, como lo declaró en su inauguración Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública.

La iniciativa del congreso no era la primera ni los asuntos tratados totalmente originales.³⁶ La novedad era que lo graban concretarse soluciones, alternativas y políticas que regularían la vida de las escuelas públicas del territorio mexicano y que esto está directamente vinculado con lo que se consideraba la evolución del país, en su marcha hacia el progreso. Ello daba un carácter inaugural al presente que se vivía y, más allá de coincidir en el año, 1889, se percibe el deseo de poner en la mesa de discusión las propias percepciones en relación con la educación, de conocer lo que sucede en otras regiones del país, en otros países, en algún lugar de Europa; sobrepasar el provincialismo y comparar-

³⁵ De acuerdo con los positivistas mexicanos, el progreso de la sociedad sólo podía sustentarse en el orden social y éste era el resultado de una forma generalizada de percibir la realidad, de diversos conocimientos comunes a todos. La tendencia a la uniformidad ya desde algunos años se trataba de generalizar en las diversas esferas y ámbitos de la vida social.

³⁶ En 1873 se había celebrado el Congreso Pedagógico Veracruzano, en 1882, el Congreso Higiénico Pedagógico. Muchas de sus disposiciones ya estaban en marcha.

se con los otros así como introducir, sistemáticamente, experiencias y teorías que favorecieran el diálogo.

Muchos estudiosos atribuyen la iniciativa del Primer Congreso a Baranda, pero hay fuentes que señalan la influencia que al respecto tuvo el Ministro de Instrucción Pública francés, Jules Ferry, quien unos cuantos años antes, 1880, organizara en Francia el Primer Congreso Pedagógico. Justo Sierra, en funciones de Presidente del Congreso, se refería a la definición de la escuela gratuita, laica y obligatoria como “nuestra fórmula, copia de la francesa” y más adelante se refiere a Jules Ferry, como “el inventor’ de la fórmula”.³⁷

Lo cierto es que la nueva nación mexicana construiría sus propias versiones de cosmopolitismo con los ojos puestos en Europa, siempre con el deseo de encontrar soluciones para realizar sus sueños de progreso.

El pacto de México como nación moderna

¿Pero qué es lo que hay detrás de 1889? ¿Qué fue lo que permitió que México mostrara al mundo algunos logros de la retórica de la unidad nacional?

Acceder a los ambientes cosmopolitas de París fue un verdadero reto. Había que sobreponer diversas situaciones delicadas hacia fuera y hacia dentro del propio país. Se sabía muy poco de México, y lo que se sabía era mejor que se ignorara; cargaba a las espaldas una serie de leyendas negras relacionadas con la inestabilidad política, la corrupción, la inseguridad, la violencia, lo malsano de algunas regiones aunado a eventos que desde hacía algunas décadas lo habían marcado: la Guerra de Reforma (1858-1861) y la ruptura de relaciones con el Vaticano; la suspensión del

³⁷ C. Dumas, *op. cit.*, vol. 1, p. 283. De hecho, la escuela pública mexicana, definida por ese entonces, constituye, en términos generales, una réplica del sistema de instrucción pública francés.



pago de la deuda pública a Inglaterra, Francia y España (1861-1862); la derrota de Maximiliano y su fusilamiento, al lado de Miramón y Mejía (1867), por mencionar sólo algunos. Todo había incidido en el deterioro interno, en la ruptura de relaciones diplomáticas con los países europeos afectados y el sucesivo aislamiento.³⁸ También pesaban sobre él problemas internos no resueltos en relación con la integración de su población: la desigualdad entre los diversos sectores sociales, escasamente rebasada con la abolición jurídica de categorías raciales y el reconocimiento de derecho, no de hecho, de la igualdad ante la ley de toda la población mexicana,³⁹ el aislamiento físico de los pequeños poblados entre sí, carentes de vías de comunicación ágiles, y actitudes generadas a la zaga de algunos siglos.

Mostrarse al exterior no fue inocente; atrás de ello había por lo menos veinte años de un laborioso e inteligente proceso de conciliación entre liberales y conservadores, cuyos ánimos se habían exacerbado con la derrota de Maximiliano y el retorno de Juárez en el período conocido como República restaurada (1867-1876). La sensación que prevalecía era la necesidad de limar diferencias ideológicas para poder apostar a un proyecto compartido de nación. En un clima de tolerancia marcado alrededor de Ignacio M. Altamirano (1834-1893), intelectuales y artistas de diferentes tendencias y lugares del país⁴⁰ se dieron a la tarea de impulsar sistemáticamente, por primera vez, un movimiento cultural nacionalista orientado a la formación de

³⁸ Vid. Paolo Riguzzi, "México próspero: las dimensiones de la imagen nacional en el porfiriato", en *Historias, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH*. México, abril-septiembre, 1998, pp. 137-138.

³⁹ Vid. María Esther Aguirre, en T. Popkewitz, B. Franklin, M. Pereyra, *op. cit.*, pp. 297-331.

⁴⁰ Organizan veladas culturales y fundan la revista *Renacimiento*. Colaboran pensadores tales como Guillermo Prieto, José T. Cuellar, Ignacio Ramírez, Vicente Riva Palacio y otros muchos. En la introducción del primer número de la revista, Altamirano explicita la intención conciliadora del proyecto: "Llamamos a nuestras filas a los amantes de las bellas letras de todas las líneas políticas y aceptamos su auxilio con agradecimiento y con cariño. Muy felices seríamos si por este medio lográramos apagar completamente los rencores que dividen todavía por desgracia a los hijos de la madre común". (*El Renacimiento*, enero 2, 1869, p. 2.)

la identidad de los mexicanos. Una de las empresas privilegiadas fue, precisamente, hacer que la historia nacional fuera obligatoria en las escuelas de todos los niveles y modalidades; otra, impulsar la reforma de la instrucción pública, también nacional.⁴¹

La conciliación interior, de las diversas facciones de la sociedad mexicana, aunada a la política de Porfirio Díaz,⁴² que tejió nuevas alianzas y lealtades entre los círculos próximos a las esferas del poder, permitía plantearse una política de conciliación exterior, con el mundo civilizado. Aparte de eso, la nueva generación de intelectuales que apoyara la tercera reelección de Díaz quería dejar atrás el estilo político del caudillismo, la improvisación, la imposición, desplazándolo por una concepción científica de la administración del país.⁴³

Los científicos —cuerpo de intelectuales próximos al poder e influidos por la ilustración positivista— recogían los legados ilustrados de la vieja guardia liberal —conocer la realidad del país, detectar sus males y ponerles remedio—⁴⁴

⁴¹ Si bien ésta quedó perfilada en la Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal, dictada por Juárez en 1867, no podemos desconocer que subyacen bajo los planteamientos de la reestructuración de la instrucción pública que escasos años atrás, en 1865, hiciera Maximiliano de Habsburgo, profundo conocedor del modelo republicano.

⁴² Porfirio Díaz gobernó al país de 1876 a 1911; a lo largo de todos estos años se pueden distinguir distintas etapas que explican el auge y florecimiento de los diversos ámbitos de la cultura alrededor de estos años. Cuando Díaz llega al poder establece un pacto con los cacicazgos locales, lo que le permite pacificar el país, controlando los desórdenes e inestabilidad política (1876-1880). En una segunda etapa diluye los cacicazgos y establece un sistema de relaciones personales muy cercano. Hacia 1889 nos encontramos con círculos que se caracterizan por su lealtad a Porfirio Díaz y lo apoyan en el establecimiento de políticas públicas en el Distrito Federal que serán asumidas en los diferentes territorios. Es el momento en que tiene los hilos del poder en la mano y está en condiciones de mirar hacia fuera.

⁴³ A mediados de 1890, los nuevos círculos de profesionales desplazaban a los caudillos: 83% de los círculos políticos eran profesionistas: 57% abogados, 15% médicos, 10% ingenieros. Porfirio Díaz pasaba del caudillismo a un grupo de profesionistas que participaba en su gestión. (Cf. Francois-Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, t. I, México, FCE, 1988, p. 65.)

⁴⁴ “Mientras no sepamos con certeza cuál es, y cual debe o puede ser, nuestra agricultura, nuestro comercio, nuestra industria, nuestra riqueza, nuestras fuerzas físicas, nuestra población útil, y nuestra perfección social; porque sin este conocimiento ni el pueblo ni el gobierno pueden jamás atinar con lo que convie-



recreándolos bajo la *influencia positiva* de su formación para poner en marcha nuevas racionalidades en el gobierno de la población y de los recursos, compatibles con los procesos de modernización y cosmopolitización que se estaban experimentando en ese fin de siglo. Era la mejor carta de presentación para la moderna nación.

Geografía y Estadística continuaban siendo, como lo fueran a lo largo del siglo XIX e incluso antes, hacia el último tercio del siglo XVIII, discursos estratégicos para el gobierno de una nación, cada vez más imprescindibles para los hombres de Estado.⁴⁵ De ellos se podía recabar el conocimiento de la población y del territorio para proceder a administrarlos racionalmente, preparar a los diversos sectores que asumirían distintas tareas. Resulta evidente: las necesidades de gobernar al México independiente concretarán la fundación, en 1833, de la Sociedad de Geografía y Estadística.⁴⁶ Instituida en 1833, se conoció como *primer cuerpo científico de la República* y sobrevivió, en medio de las pugnas por el poder, durante todo el siglo XIX, siempre

ne”, expresa Gómez de la Cortina en el primer número del boletín de lo que más adelante será la Sociedad de Geografía y Estadística. (“Introducción”, en: *Boletín del Instituto Nacional de Geografía y Estadística de la República Mexicana*, México, Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1839, p. 4.)

⁴⁵ Parece que la primera obra de estadística se publicó en 1768, en la Universidad de Gotinga, Alemania. Su autor, M. Achnwal, introdujo la palabra “estadística”, procedente del alemán *Stat*, estado, imperio, república. Veinte años más tarde, que los ingleses la trabajaron bastante, es que adquirió el carácter de ciencia; Francia hasta después de la Revolución, se dedicó a ella. (Vid. Leticia Mayer, “Institucionalización de una ciencia utilitaria: la estadística en el siglo XIX”, en *Quiju*. Sept-dic, 1994, vol. 11, núm. 3, p. 265.) En México era constante el llamado a la importancia de la geografía y la estadística para las artes de gobernar: “Geografía y estadística son el más sólido fundamento de buen gobierno para las naciones [...]. Vulgarmente se considera a la Geografía como una ciencia de mero adorno, de puro pasatiempo, o tan insignificante, que sólo es propia de la niñez y la edad juvenil, mas no de la edad madura. De la Estadística tiene la generalidad tan triste idea, que se la figura no ya una ciencia, sino como un trabajo fastidioso e inútil, que consiste en amontonar números producidos al acaso, y recogidos con una paciencia heroica”. (Tomás Aznar, “Importancia del estudio de la geografía y estadística como base fundamental del buen gobierno”, en *BSMGE*, t. VIII. México, 1860, p. 460.)

⁴⁶ La primera Sociedad de Geografía y Estadística que se fundó, fue la de París, en 1822; le siguió la de Berlín, en 1828; la de Inglaterra, en 1830. En América, la primera fue la de México (1833); le siguieron Brasil (1838), Estados Unidos (1852), etcétera.

en estrecha vinculación con el Estado. El conocimiento —la ciencia— pasaba a ocupar un lugar clave en los proyectos de modernización del país; la actitud de las sociedades científicas que se establecieron⁴⁷ fue de apertura y conciencia de la necesaria colaboración para el avance del conocimiento:

Lo que en materia de ciencias, de investigaciones curiosas, de aplicaciones nuevas, de indagaciones útiles se dice en París o en Londres, tiene eco en la América o en la Asia; y lo que se observa y escribe en las regiones polares o en los bosques ardientes de los trópicos, va a confirmar, a esclarecer o a ratificar las observaciones de los sabios de otros países. Es un cambio continuo de ideas, una hermandad de inteligencias, una *asociación cosmopolita* y admirable que impulsa la *marcha de la civilización* y que influye en el *bienestar de la humanidad* [...].⁴⁸

Si para 1889 México había provocado la admiración y el respeto de muchos por la belleza y la exactitud de las escalas utilizadas en las colecciones de mapas y atlas de la joven República mexicana,⁴⁹ el conocimiento de la población, de su economía, de sus recursos naturales, de su cultura, contenido en la información estadística que presentó, tampoco lo dejaron mal parado. Los que asistieron a la *Exposición universal internacional*, se quedarían con la idea de que México, “a pesar” de su mezcla de razas, tenía rasgos que lo semejaban a las naciones civilizadas, como por ejemplo, las actividades que llevaba a cabo cada sector de su población, donde el 19% de los habitantes correspon-

⁴⁷ Durante el Porfiriato se fundaron, por lo menos, otras dos asociaciones científicas —Sociedad Mexicana de Historia Natural (SMHN), la Sociedad Científica “Antonio Alzate” (SCAA)— que, junto con la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE), tuvieron un amplio reconocimiento internacional e incidieron en varios planos de la vida nacional.

⁴⁸ “Introducción” al Boletín de la SMGE, *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, Segunda época, t. I, 1869, p. III.

⁴⁹ Se presentó la Carta Geográfica de México (Comisión Geográfico-Exploradora), la *Carte générale de la République construite à cent-millionième partie par le système horizontal*, la *Carta general geológica*, la *Statistique et histoire de la République Mexicaine formée par trente et une cartes des États, territoires et une carte des chemins de fer avec texte en espagnol, français et anglais* (Antonio García Cubas), todo lo cual fue muy apreciado por los científicos franceses.



día a la raza blanca, 38% a la raza indígena y 43% a la raza mezclada; la raza blanca y una parte de la mezclada que se había asimilado a ella constituyen:

[...] en el país la parte principal de sus habitantes, cuya civilización se halla en todo conforme con la europea. Su idioma, por nacionalidad, es el castellano, y por educación, el francés, inglés, alemán e italiano [...]. En esta clase de sociedad reside, en general, el ejercicio de las profesiones y el vital elemento del capital, y por consiguiente el más firme apoyo de la agricultura, de la minería, de la industria y el comercio.⁵⁰

Es importante destacar que en las narrativas cartográficas y estadísticas no había improvisación, sino una gran cantidad de información y experiencia acumuladas, prácticamente desde 1822, recién concluidas las luchas por la Independencia, en medio de vicisitudes de todo tipo.⁵¹

Quedaba claro que conducir al país desde la óptica de la modernidad cosmopolita de fin de siglo, planteaba nuevas racionalidades en el arte de gobernar, donde el esfuerzo continuado de concentración, sistematización y perfeccionamiento de los medios para recabar la información redundara en el conocimiento de la población y los recursos sobre los que habría de actuarse.

En el imaginario de la nación que ponía en marcha otras tecnologías para gobernar a la población, administrar y promover sus recursos, no sólo la ciencia ocupaba una posición estratégica; también la escolarización de masas. Ésta,

⁵⁰ Antonio García Cubas, *Cuadro geográfico, estadístico, descriptivo e histórico de los Estados Unidos Mexicanos. Obra que sirve de texto al Atlas Pintoresco*. México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1885, pp. 17-18.

⁵¹ La primera carta general del país, en su mismo título sintetiza el esfuerzo colectivo que hay en ella: *Atlas geográfico e histórico de la República Mexicana, formado con permiso del Ministerio de Fomento, en vista de las cartas más exactas de los Estados y de los trabajos de los Sres. Moral, Humboldt, García Conde, Terán, Rincón, Narváez, Camargo, Lejarza, Orbegoso, Ibarra, Harcot, Mora y Villamil, Robles, Clavijero, Prescott, Alamán, etc., etc., de los datos oficiales y carta general levantada por la Comisión de Geografía y Estadística militar, que obran en dicho Ministerio y en la dirección general de ingenieros, y de otras noticias curiosas e importantes que se han podido reunir* (1858). En 1889 se expuso una versión corregida y actualizada de esta carta.

para que fuera proyectada racionalmente, requería fundamentarse en el recuento de sus logros y de sus deficiencias, lo cual constituía una narrativa que circulaba globalmente entre las naciones de occidente para formar al individuo urbano, civilizar a los pueblos, regenerar a las poblaciones, y México no podía escapar a ello, pero el camino no estaba allanado ni era lineal.

La lógica de las cifras ronda el mundo de la escuela

Como vimos, los discursos triunfalistas esgrimidos en los Congresos Pedagógicos de fin de siglo (1889-1891) no escasearon en ningún momento —también es cierto que la opinión pública señalaba incisivamente las ficciones y vacíos. Abraham Castellanos (1871-1918), uno de los más entusiastas participantes, decía: “Es indiscutible que del primer Congreso Pedagógico [es] de donde parten todos nuestros progresos positivos en educación popular”.⁵² Todo apuntaba a marcar el principio, el momento fundador; parecía desconocerse, o por lo menos no ser suficientemente valorado, el trabajo de hormiga de generaciones anteriores ensayando soluciones, afinando observaciones, tratando de aprehender lo que pudiera constituirse en la lógica propia del mundo escolar, recogiendo datos e informaciones para sistematizarlos, en medio de pruebas, desaciertos y a veces aciertos. También apropiándose de la experiencia que se gestaba en el terreno de las descripciones de la población y la detección de su situación, cuyo fin inmediato era poner en marcha nuevas formas de gobierno.

Ese Primer Congreso Pedagógico esgrimía argumentos sobre las ventajas de uniformar los criterios con los que

⁵² Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, COLMEX, 1993, p. 37.



se recogía la información sobre el funcionamiento de las escuelas, poder aprehender regularidades en su comportamiento y tener fundamentos para mejorarlas, como correspondía a la imagen de una nación moderna, cosmopolita y científica. De hecho, la misma organización del gran acontecimiento del mundo educativo mexicano, que trató de movilizar a delegados de todos los estados y territorios de la República, a los directores de escuelas de distintos niveles y a los congresistas, a través de circulares, solicitudes de datos, cuestionarios que guiaran los asuntos a tratar en las mesas de discusión con el fin de llegar a acuerdos,⁵³ era el indicio de una larga experiencia en recabar información demográfica —los padrones de población se realizaban ya a finales del siglo XVIII— cuya utilidad era indispensable para generar políticas, conocer deficiencias en los servicios, estudiar el movimiento de la población en determinados aspectos —salud, criminalidad, industrias, comercio y otros—, que poco a poco se formulaban de manera más precisa y con datos más uniformes.

Y no sólo esto. Llamaban la atención las temáticas que se propusieron para dirigir las propuestas y los debates de los congresistas, que denotaban, en sí mismas, un conocimiento del mundo escolar acotado en cuanto a sus propósitos, actores, agentes, tecnologías del comportamiento, condiciones físicas, administración y demás.⁵⁴ Esto no podía ser fruto de la improvisación de ese momento, si bien el momento finisecular representaba una etapa de maduración y estabilidad política que había ganado en claridad con respecto a cómo se imaginaba la educación de masas para el proyecto de unificación de la nación.

¿Cómo es que se logró ese conocimiento del mundo escolar que las nuevas formas de gobierno requerían?, ¿cómo

⁵³ E. Meneses, *op. cit.*, pp. 438 y ss.

⁵⁴ Para la instrucción primaria, por ejemplo, se consideraban problemas relacionados con la edad escolar, la inasistencia, la distribución de contenidos por grados, los programas obligatorios, los libros de texto, los métodos y materias de enseñanza, los útiles y mobiliario, los locales, el pago a los maestros, y otros más. (*vid. ibid.*, p. 443 y ss.)

es que la vida de las escuelas se transformó en el campo de reflexión y estudio que aglutinó a los congresistas de fin de siglo?, ¿cómo es que la información de lo que atañe a la escuela se formuló como problemas, conceptos y teorías?⁵⁵

La estadística se filtró desde muy temprano en el ámbito de la escuela, motivada por la misma necesidad del conocimiento y control de la población, de modo que, por lo menos desde la segunda mitad del siglo XVIII en adelante, paulatinamente los poderes locales –ayuntamientos, municipios, estados– comenzaron a solicitar a los primeros maestros, cada vez con mayor insistencia y regularidad, información respecto a las condiciones en que se desenvolvía la enseñanza. En las primeras décadas del siglo XIX se hacían descripciones, que se conocieron como “noticias” y “razones circunstanciadas”, de algunas condiciones del espacio, la procedencia de los fondos para el sostenimiento de la escuela, las características de la población escolar, algunos utensilios, etcétera; lo que tendía a favorecer la observación y la reflexión sobre el propio hacer, las dificultades y los remedios. Esto, además, iba produciendo explicaciones y saberes sobre el comportamiento de la población escolar en este caso. Existen, incluso, decretos tempranos que plantean la necesidad de las “noticias estadísticas” para “el arreglo de la enseñanza pública”.⁵⁶

Los informes comenzaron a hacerse como amplias descripciones, pormenorizadas, con datos incipientes, heterogéneos, efectuados sin regularidad alguna, sin un criterio definido; fueron los primeros que se recabaron respecto a las escuelas en el contexto de un país que se desconocía en su territorio, en sus dimensiones, en su población, en sus recursos. Paulatinamente comenzaron a regularizarse los datos que se enviaban, a organizarse por renglones y columnas fijas que llegarían a constituirse, de mediados del

⁵⁵ Al respecto resulta muy sugerente la investigación de Josefina Granja, *Formaciones conceptuales en educación*. México, DIE, Cinestav / Universidad Iberoamericana, 1998.

⁵⁶ *Idem*, p. 44.



siglo XIX en adelante —con la influencia de usos de los administradores de cuarteles, hospitales, cárceles, aduanas y demás—, en registros más precisos y uniformes.

Para mediados de siglo, en 1855, había antecedentes de modelos y “esqueletos”⁵⁷ tendientes a uniformar la información que se proporcionaba; más adelante se introducirían las boletas estadísticas, de modo que para el porfiriato la estadística aplicada a la instrucción ya había configurado un campo definido en apoyo a una de las principales tareas de los gobiernos liberales: instruir. Se generalizaba la convicción de que:

[...] en el arreglo y propagación de la instrucción pública solamente la estadística puede ministrar los necesarios datos para proceder con acierto; ella es la única que puede poner de manifiesto los defectos de que adolece y sus necesidades; ella solamente puede poner a la nación en pronta y fácil vía de prosperidad, porque progreso intelectual es la base del progreso material.⁵⁸

Además, en este proceso de conocimiento de la escuela, hubo también, desde 1869, figuras decisivas que contribuyeron a sistematizar y homogeneizar los criterios con los que se informaba: las Comisiones de vigilancia y visitadores de las escuelas —el Cuerpo Inspector de las escuelas se estableció legalmente en 1827—, constituidas con representantes de la ciudadanía, cuyo propósito era intervenir en caso de conflicto o simplemente observar y reportar las necesidades y problemas de las escuelas a las autoridades en turno para proponer medidas correctivas.⁵⁹ Hacia el fin de siglo, estas tareas fueron recreadas en la figura del

⁵⁷ Por ejemplo, en lo que se refiere a Instrucción Pública, abarcaba por escuelas columnas con los siguientes rubros: “Escuelas sostenidas por los fondos públicos, Escuelas de Niños, Municipalidades, Número de escuelas, Número de Alumnos, Profesores, Sueldo anual, Gastos, Fondos con que se sostienen, Materias que se enseñan, Libros de texto, Escuelas de Niñas, etc.” (Vid. A. García Cubas, *Importancia de la Estadística. Dedicado a los c.c. gobernadores de los Estados*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1871, p. 15 y ss.)

⁵⁸ *Ibid.*, p. 3.

⁵⁹ En la Nueva España, la más antigua tradición al respecto es la de los veedores del Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras (1601-1823).

inspector (1891), al que después se integraron los médicos escolares, ocupados en vigilar las condiciones higiénicas de los establecimientos y de salud de la población.⁶⁰ No debe olvidarse, sin embargo, el desfase entre las prescripciones reglamentarias y los discursos con las prácticas que efectivamente se realizaban.

Puede decirse que las estadísticas escolares trataron de ser cada vez más consistentes, pero quedaron sometidas a los vaivenes de los conflictos políticos. Sin embargo, la práctica de los gobernadores de informar a través de memorias continuó.

Hubo, no obstante, una empresa monumental, paradigmática en el terreno de la administración pública de la escuela, que fue la publicación, en 1875, de José Díaz Covarrubias,⁶¹ *La instrucción pública en México*, cuyo subtítulo esclarece su sentido: *Estado que guardan la Instrucción Primaria, la Secundaria y la Profesional en la República. Progresos realizados – Mejoras que deben introducirse*.⁶² Se trata de una obra realizada consultando las memorias de los estados y otros documentos, bajo la influencia directa del positivismo, como lo anuncia el lema comtiano que se introduce en la portada: “Ver, para prever, a fin de proveer”. El propósito que el autor comunica al lector en las primeras páginas da cuenta de la falta de información en este terreno:

Nuestra idea primordial fue solamente hacer una estadística general de la Instrucción Pública en nuestro país,

⁶⁰ Héctor Díaz Zermeño, *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana*. México, ENEP Acatlán-UNAM, 1997, p. 97

⁶¹ Abogado de formación (1842-1883) y diputado al Congreso de la Unión en varios períodos. Estuvo muy vinculado con Benito Juárez y Gabino Barreda y participó, con su hermano Miguel, el ingeniero topógrafo, en la comisión que preparó la reforma de la instrucción pública de 1867. Ambos hermanos fueron miembros de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y de otras sociedades científicas, participando de lleno en la producción de conocimiento sobre la realidad del país.

⁶² La opinión pública, a través de *El Siglo XIX* (abril 13, 1875) fue muy favorable; incluso *El Diario Oficial* (abril 8, 1875) publicó un juicio muy elogioso de la *Gaceta Internacional de Bruselas* (E. Meneses, *op. cit.*, p. 305).



estadística que no había llegado a formarse y que tiene la doble importancia de que nosotros mismos conozcamos la verdadera situación que guarda este ramo, para medir sus necesidades y proveer a ellas, y de que no continúe apareciendo México en las *estadísticas sobre Instrucción Pública que, todavía en 1873, se han publicado en el extranjero, con los datos de 1840*.⁶³

El autor, como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, tuvo el propósito y la autoridad para recopilar, con vastedad, información sobre este campo. Pero no se limitó a hacer una “estadística oficial” (*sic*), sino que procede a analizar la información, haciéndola inteligible en cada uno de sus pormenores e interrogantes: escuelas, condiciones de trabajo, población, maestros, teorías pedagógicas en boga, libros de texto, experiencias, bibliotecas; llega, incluso, al extremo de ejemplificar una clase de enseñanza objetiva de acuerdo con uno de los manuales introducidos en el país. Los análisis de política, legislación y financiamiento educativo, así como de la existencia de centros culturales y asociaciones científicas en cada entidad, también se llevan a cabo. Se trata, ni más ni menos, de un estado de la cuestión —población escolar, su comportamiento, sus requerimientos— a nivel de cada una de las localidades y a nivel del conjunto nacional.

La obra de Díaz Covarrubias, a la vez que recoge las experiencias anteriores de comparar la información a nivel interno, local primero, nacional después, anticipa la actitud cosmopolita que cada vez será más evidente en el último tercio del siglo XIX: salir de las fronteras nacionales y medirse con los de fuera, con los extranjeros. La comparación del estado de la instrucción nacional se extiende a países de Europa, Estados Unidos y Sudamérica. Con ellos pondera, a partir de la proporción de escuelas básicas por habitante, el lugar que ocupa México, para concluir:

⁶³ José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1875, p. LXXXII. El subrayado es mío.

“nuestro país no ocupa el último lugar, y hay muchos que lo ocupan inferior a él”.⁶⁴ Asimismo, al analizar el número de alumnos en edad escolar que asisten a las escuelas primarias, informando estado por estado de la República mexicana, compara con los datos de diversos países: “no hay ejemplo de país alguno en el mundo, donde la concurrencia efectiva de los niños a la escuela, corresponda al número de los que deben concurrir, pues siempre se señala un número considerable de éstos, que rara vez es menor de la cuarta parte del total, que no reciben la educación primaria”.⁶⁵ Y precisa: “No es, pues, un hecho extraordinario que en la República Mexicana deje de asistir a las escuelas un gran número de los niños que debieran concurrir; pero este hecho, si no extraordinario, es grave y sensible, pues revela que sólo una quinta parte de nuestra población escolar recibe la instrucción primaria”.⁶⁶ Lo mismo sucede con los sueldos de los maestros: “No es, pues, una cosa singular, el que los profesores de primeras letras estén mal remunerados en México; pero es preciso notar que lo están, en su mayoría, exageradamente mal”.⁶⁷

Las estadísticas escolares cada vez concentraron mayor cantidad de información acuciosa y homogénea, que correspondía a la emergencia de la escuela, en torno al último cuarto del siglo XIX, como un *bien público*, pero esto no significó que estuviera resuelto el problema de recabar los datos, que se lograra que éstos fueran valiosos y completos, que la comunicación entre la capital y las provincias fuera ágil y exenta de jalneos, que las dificultades planteadas por las distancias y vías de comunicación a lo largo y a lo ancho del territorio se rebasaran del todo.

Por lo demás, a menudo las estadísticas oficiales, aun cuando respondieran a las reglas del juego de la

⁶⁴ *Ibid.*, p. LXIII.

⁶⁵ *Ibid.*, p. LXXXII.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. LXXXIII-LXXXIV. Obsérvese que mientras que, en los países civilizados, el 25% de niños no asiste a la escuela primaria, en México, es el 80% el que no asiste, de acuerdo con los datos presentados.

⁶⁷ *Ibid.*, p. CXI.



cientificidad que se había establecido, adolecían de una gran limitación: por un lado, brindaban la ficción del progreso, de la evolución lineal que, aunque legitimara la posición de los liberales en el poder, no daba cuenta de la complejidad de la realidad mexicana. Los datos que se presentaban englobaban en el rubro de escuelas federales y estatales a las lancasterianas y a las que dependían de la Iglesia, desconociendo, o directamente ignorando, todo lo que correspondiera a las escuelas municipales, a las de las haciendas y a las particulares, que formaban parte de esa otra realidad imperceptible pero que sostenía la tarea de instruir en diversas regiones del país.⁶⁸

A pesar de todo, es innegable que para el *fin de siècle* los pedagogos porfirianos y los maestros de los centros urbanos ofrecían muestras del grado de conciencia y sensibilidad que el mundo de la escuela había ganado en el medio; la escolarización directamente se había acotado como un campo de problemas que requería reflexión y estudio. La forma de abordarlo, las nociones que mediaban las discusiones, los elementos que se consideraban en las descripciones, las prioridades que se establecían, resultaban tan convincentes que nadie recordaba que ese lenguaje era fruto de la paciencia, de la observación, de los datos recabados poco a poco, de la sistematización de las experiencias que habían realizado en el curso del siglo, de manera anodina, maestros, visitantes y autoridades locales a través de los informes razonados sobre las condiciones en que las escuelas realizaban sus actividades.

Puede decirse que detrás de la construcción del discurso pedagógico estaba ese conocimiento que se había alcanzado sobre la escuela mexicana, en estrecha relación con las

⁶⁸ García Cubas, frente a los datos oficiales de las escuelas en el país, aclara: "Conforme a la última Memoria de la Sociedad católica, aparece que ella sostiene en la Capital y en los Estados 44 escuelas gratuitas a las que concurren 3,695 niños [...]. No se expresan, por falta de datos, numerosas *amigas* y escuelas establecidas en todo el país, para la primera enseñanza de niños y niñas, que no son gratuitas". (*Atlas pintoresco e histórico de los Estados Unidos Mexicanos*, p. 94) Vid. también F. Guerra, *op. cit.*, t. 1, p. 402 y ss.

exigencias propias de las nuevas formas de conocimiento y control de la población.

Los saberes geográficos emigran a la escuela

Las narrativas en torno a la construcción de la identidad de los mexicanos de fin de siglo se cruzan, insistentemente, con la retórica de la unidad nacional y de la necesaria proyección de México al ámbito mundial deseado —se centraba en Europa—, a la exigencia de ubicarse entre los otros —los civilizados de occidente—. Para ese viejo anhelo de la nación, como comunidad imaginaria integrada en sí misma, desde sus más remotos confines hasta los más cercanos al poder central, se habrá de persuadir a los ciudadanos en formación de que cada lugar del país no está aislado, que forma parte de un conjunto más amplio, nacional, y que ese conjunto ha de ocupar un lugar visible en el mundo civilizado. El sentido del espacio que se ocupa, del suelo patrio, del territorio que se habita, muy lentamente deviene un elemento fundamental en la construcción de la subjetividad de los ciudadanos mexicanos.

Pero, ¿cómo es que la necesidad del Estado decimonónico por explorar y conocer el territorio nacional, surgida de la urgencia de administrarlo racionalmente, se concreta en contenidos escolares?, ¿cómo emigra la geografía al ámbito de la escuela?, ¿cuáles son las prácticas que se articulan alrededor de su enseñanza y qué relación tienen con la construcción de la subjetividad?

En realidad, los saberes geográficos aparecen muy temprano en el ámbito de la escuela, desde 1822, con las escuelas lancasterianas en cuya clase más avanzada los integraron como contenido de estudio, al lado del latín, francés,



historia, teología, dibujo y matemáticas.⁶⁹ Aunque también formaban parte de las novedades que, a modo de erudición y preciosismo, o haciendo gala de estar al día, ofrecían algunos maestros y escuelas particulares.⁷⁰ Tal es el caso de las Escuelas Francesas de la ciudad de México, que entre 1830 y 1840, se daban, además, el lujo de adornar la sala de clases con “mapas de las cinco partes del mundo, que colgaban de las paredes, alternando con las muestras de escritura y con las de dibujo”.⁷¹ También llegó a sugerirse por su carácter recreativo y por la utilidad que reportaba para el desarrollo de la memoria.⁷² Pero lo cierto es que a lo largo de más de seis décadas del siglo XIX no existió obligación de enseñar geografía y cuando se enseñó fue sometida a diversas combinaciones: geografía y estadística, geografía y cosmografía, geografía e instrucción cívica, geografía e historia.

Por lo demás, es difícil imaginar la conciencia que pudiera existir, en general, en la población respecto al territorio que se habitaba. Datos sueltos, fragmentados, nociones de algunos lugares dispersos, noticias de invasiones y pérdidas dramáticas de espacios desconocidos con dimensiones ignoradas, era lo que dominaba el panorama:

La vasta geografía resultaba ser una adivinanza, cuya dimensión exacta escapaba a los más despiertos. Una geografía que no trascendía el aquí; con allá y acullás de ignoradas distancias, de contornos ignotos. Más allá del más allá, por vagas referencias, quedaban Zacatecas, la Pimería, la Sonora del padre Kino, la tierra de los apaches [...] Por el sur, el Sonorusco y Yucatán [...] De las lejanas misiones de leyenda, de los presidios y de los reales de minas, situados a larguísima jornadas, en regiones inhóspitas y riesgosas, algo se oía por

⁶⁹ Dorothy Tanck, “La escuela lancasteriana en la Ciudad de México, 1822-1842”, en *La educación en la historia de México*. México, COLMEX, 1992.

⁷⁰ Manuel Cosío Villegas, “La República restaurada (1867-1876)”, vol. III. México, Hermes, 1974, p. 678

⁷¹ Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*. México, Porrúa, 1986, p. 408.

⁷² Pueden citarse, como ejemplo, el libro de Fortunato Soto, *Ayuda de memoria para la instrucción de la geografía* (1855) y el de José María Ariza y Huerta, *Geografía de los niños* (1869), en el que señala que ésta ayuda a la memoria, divierte y desarrolla la imaginación.

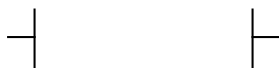
voz de los frailes y de los soldados. Por Veracruz llegaban los virreyes; y por Acapulco la nao de China.⁷³

Andando el tiempo también se supo que por el norte entraban los invasores estadounidenses (1848) y por Veracruz los europeos, pero de este ser espacial de la *Nación imaginada* por unos algunos, poco, por no decir nada, llegaba a algunas de las escasas escuelas en forma de descripciones de Europa y datos para memorizar que contenían los catecismos y cartillas de geografía, así como los libros extranjeros, textos que dominaron la enseñanza de estos contenidos, por lo menos hasta 1870. El asunto es que la escasez de obras sobre la geografía del país corría paralela a la circulación de textos de autores europeos que incidirían, sobre algunas generaciones, en la representación de un territorio con aspiraciones europeas más que nacionales.⁷⁴ ¿Será que aquí también podemos encontrar explicaciones al deseo por emular a Europa entre diversas generaciones de mexicanos?

En torno a 1870, la enseñanza de la geografía da el viraje de lo universal-europeo, al estudio de lo local-mexicano. Es entonces cuando los textos de geografía locales se multiplican fomentando el orgullo y la identificación con la “patria chica”, con los paisajes y costumbres del terruño, donde el desconocimiento de lo nacional y la exacerbación de lo regional que prevalecía en el país hacía las veces de telón de fondo. Más adelante, las narrativas de integración de la Nación Mexicana de los círculos porfirianos, influyeron en el empeño para que cada localidad se percibiera

⁷³ “Liminar”, Oscar Castañeda Batres, a la edición Miguel Angel Porrúa de 1988, del *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana* de García Cubas, p. 7.

⁷⁴ “Los estudios de geografía que se hacían en las escuelas y colegios del país, a pesar de los textos adoptados de Almonte, de Letrone y Balbi, no progresaban y prosperaron muy poco en las escuelas francesas con el Meissas y Michelot, no por deficiencias de esta obra, sino porque, no estando sujetos los estudios a determinados cursos anuales, jamás extendíamos nuestros conocimientos más allá de las generalidades de Europa, siéndonos del todo punto desconocida la geografía nacional, para la que no existía ni la más insignificante carta mural [...]”. (Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, pp. 408-409.)



como parte del país: “El lugar en que nosotros vivimos no es un punto aislado: forma parte de un municipio y éste de una gran nación que es nuestro país, México”, nos dice Alberto Correa (1859-1909), autor de la *Geografía de México* (1885), ganadora de la medalla de bronce en la Expo’89.

Los giros y replanteamientos de la geografía escolar respondían, por lo demás, tanto a la lógica de su inserción reglamentaria en la instrucción primaria pública y al avance del conocimiento geográfico, como a las discusiones de los congresistas de 1889-1891 en torno a su enseñanza.

A partir de las reformas de la instrucción pública de 1867 coordinadas por un grupo de liberales y positivistas,⁷⁵ se introdujeron en la escuela primaria básica “rudimentos de historia y geografía especialmente de México”, con lo cual, en principio, al reconocimiento del pasado, de los héroes, de los símbolos patrios, se integró el reconocimiento geográfico del país. Sólo que si la inserción de estos nuevos contenidos se mantuvo en las sucesivas reglamentaciones, llama la atención que a los saberes geográficos, de hecho, no se les atribuyera la misma relevancia que a los históricos: la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y los Territorios, de 1896, precisaba, frente a las dificultades económicas, sobre todo de las escuelas unitarias, para enseñar todos los contenidos establecidos, la posibilidad de dar un programa breve que si bien incluía instrucción cívica e historia patria, dejaba fuera las nociones de geografía.⁷⁶

Para *fin de siècle*, la enseñanza de la geografía estuvo en el centro de los debates de los Congresos Pedagógicos, el de 1889-1890 y el de 1890-1891. Los teóricos más avanzados del momento, en contacto con las corrientes europeas y estadounidenses, hicieron apreciaciones y recomendaciones inspirados en los principios de la enseñanza objetiva e

⁷⁵ *Vid. supra.*

⁷⁶ Manuel Dublán y José Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*. México, Imprenta del Comercio, 1876-1912, pp. 223-238.

intuitiva. Mucho discutieron sobre los contenidos geográficos, su disposición y su enseñanza los pedagogos y maestros de escuela primaria, y los autores de libros de geografía, de mapas y de atlas de amplia circulación en el país, también maestros de la normal. Entre los acuerdos de ambos congresos sobre la enseñanza de la geografía, que se elevaron a categoría de ley en 1891, no se descuidó detalle alguno: desde la escuela de párvulos hasta la escuela primaria elemental y la primaria superior, se graduaban los contenidos empezando por el conocimiento del ambiente más inmediato, como la casa y la escuela, para pasar a la localidad, el municipio, la entidad federativa, la República mexicana, la distribución de mares y continentes. Se recomendó el dibujo de los planos de la escuela y la localidad para aproximarse a la abstracción de los mapas, prescribiendo complementariamente la observación del paisaje y de las ciudades, mediante visitas y excursiones a la localidad. Nada quería dejarse librado a la casualidad: programa y libros escolares se debían corresponder. Además, cartas de la República mexicana con los estados y territorios, atlas, mapamundi y esferas terrestres inundarían los salones de clase. No por casualidad, a fin de siglo, los inventarios e informes de las escuelas de la ciudad de México y de otras ciudades importantes del país, los reportarán entre los utensilios de rigor, del mismo modo que las fotografías de las escuelas modelo del porfiriato lo corroboran.

Además, el Primer Congreso Nacional de Instrucción empleó, en sus acuerdos, el nombre de *geografía patria*, para referirse a la que abordaba el estudio del territorio mexicano y diferenciarla de la *geografía general*, dirigida al ámbito de otros países.

Pero, de todo esto, ¿qué es lo que los niños aprendían de su territorio, de las riquezas naturales de su lugar, de la población que habitaba el suelo mexicano?, ¿con qué imágenes identificaban el cuerpo de su nación?, ¿cómo ubicaban, como mexicanos, su lugar en el mundo y se daban cuenta de pertenecer a una comunidad nacional que se proyectaba más allá de las fronteras del país?



Es posible que poco. No podemos olvidar que las redes de escuelas primarias públicas no alcanzaban a la mayoría de la población, ni libros ni mapas circulaban ampliamente; el desfase entre el desarrollo de las escuelas de los centros urbanos y los sectores rurales y escasamente poblados era abismal; por otra parte, en la medida que la centralización de las escuelas fue mayor las imágenes que tendieron a imponerse con mayor fuerza fueron las de la capital del país. Y si los congresos pedagógicos planteaban posiciones de avanzada, no podemos perder de vista que las discusiones se daban entre los intelectuales y los sectores medios más avanzados, lo cual contribuía a producir la ficción de estar a la vanguardia en todos los rincones del país, generando nuevos parámetros de normalización que excluirían, nuevamente, a muchos.

Algo identificaron los niños en los mapas del ser nacional, algo conocieron a través de algunos paisajes y relatos principalmente referidos a lo que sucedía en el centro del país, pero también aprendieron a clasificarse por su pertenencia a una raza entre los suyos, los otros mexicanos, y entre los otros, los que “venían de fuera”, ya en su calidad de raza blanca, india o mezclada.⁷⁷

A modo de epílogo

Sin duda, los saberes geográficos, por su misma naturaleza y orientación a la administración científica de la nación, se integraron con mayor lentitud al mundo de la escuela de

⁷⁷ Carlos A. Carrillo, uno de los más lúcidos educadores, comprometido con los maestros y los niños, no estaba exento de estos prejuicios raciales y así lo decía a propósito de la inmigración en las clases de Geografía, refiriéndose a los tres millones de habitantes de la República de Argentina: “Esta República cuenta con 3 millones de habitantes y México 10, esto si se lo refiere al niño, ¿por qué no se le agrega que allá una mitad es de europeos inteligentes e industriosos y acá unas dos terceras de indios ignorantes?” (C. Carrillo, “Geografía” en *op. cit.*, p. 389.)

masas que otros directamente relacionados con la identidad colectiva y la cultura nacional.

La identificación de los mexicanos con el ser geográfico de la nación y su proyección al mundo no fue uniforme, ni necesariamente respondió a lo que acordaron los círculos de pedagogos porfirianos. Cada quien se identificó con este ser nacional-cosmopolita como pudo de acuerdo con su circunstancia,⁷⁸ cada cual construyó, muy lentamente, su propia imagen del territorio nacional y sus propios contactos e intercambios con el mundo, mediados por ritmos y preocupaciones, estilos de vida y ocupaciones, diversas a las aspiraciones y a la información que circulaba entre algunos sectores de los centros urbanos.

Tal es el caso de Silvina, maestra en algún rincón chiapaneco, de un lugar de Comitán, que allá por los años 30, en medio del apogeo de la escuela pública, vive del oficio practicado por sus abuelos y sus padres, enseñando a un grupo de niñas:

Nadie ha logrado descubrir qué grado cursa cada una de nosotras. Todas estamos revueltas aunque somos distintas. Hay niñas gordas que se sientan en el último banco para comer sus cacahuates a escondidas. Hay niñas que pasan al pizarrón y multiplican un número por otro. Hay niñas que sólo levantan la mano para pedir permiso de ir al “común”.

Estas situaciones se prolongan durante años. Y de pronto, sin que ningún acontecimiento lo anuncie, se produce el milagro. Una de las niñas es llamada aparte y la maestra le dice:

-Trae un pliego de papel cartoncillo porque vas a dibujar el mapamundi.

La niña regresa a su pupitre revestida de importancia, grave y responsable. Luego se afana con unos continentes más grandes que otros y mares que no tienen ni una ola.

⁷⁸ “En la ciudad de México, en 1820, a fines del período colonial, entre 48% y 62% de los niños de seis a doce años están escolarizados: las niñas están todavía más escolarizadas que los niños, y 64% de esta educación es gratuita. (Dorothy Tanck, *op. cit.*, p. 242.) En 1910, en la víspera de la revolución —y tras el considerable esfuerzo educativo del porfiriato—, la escolarización del mismo grupo de edad es aún inferior a 50%”. (F. Guerra, *op. cit.*, t. 1, p. 267)



Después sus padres vienen por ella y se la llevan para siempre.

(Hay también niñas que no alcanzan jamás este término maravilloso y vagan borrosamente como las almas en el limbo).⁷⁹

⁷⁹ Rosario Castellanos, *Balún Canán*. México, FCE, 1957, p. 13.

FUENTES Y REFERENCIAS



1. Archivos consultados

Archivo del Ingeniero Antonio García Cubas, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Archivo Histórico de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Fondo Reservado Hemeroteca Nacional, de la Biblioteca Nacional.

Fondo Reservado Lafragua, de la Biblioteca Nacional.

2. Fuentes primarias, documentos y otras publicaciones de la época

AZNAR BARBACHANO, Tomás, "Importancia del estudio de la geografía y estadística como base fundamental del buen gobierno", en BSMGE, t. VIII. México, [s. n.], 1860, pp. 460-463.

CARRILLO, Carlos A., "Geografía", en *Artículos pedagógicos*, t. 2. Editados por Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo. México, Herrero Hermanos Sucs., 1907, pp. 327-391.

COSÍO VILLEGAS, Manuel, "La República restaurada (1867-1876)", en Daniel Cosío Villegas *et al.*, *Historia moderna de México*, vol. III. México, Hermes, 1974, pp. 1-777.

GAGERN, Carlos de, "Rasgos característicos de la Raza Indígena en México", en *Boletín de la Sociedad de Geografía y*



- Estadística de la República Mexicana*, segunda época, t. I. México, Imprenta del Gobierno, 1869, pp. 802-818.
- MIER, Sebastián Bernardo de, *México en la Exposición Universal Internacional de París – 1900*. París, Imprenta de J. Dumoulin, 1904.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1875.
- DUBLÁN, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, t. XXVI. México, Imprenta del Comercio, 1876-1912.
- [s. a.], *El Siglo XIX*, periódico editado en la ciudad de México.
- FERNÁNDEZ, Justino, *El arte del siglo XIX en México*. México, UNAM, 1967.
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana*. México, Imprenta de José Mariano Fernández de Lara, 1858
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *Atlas pintoresco e histórico de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Debray Sucesores, 1885.
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *Cuadro geográfico, estadístico, descriptivo e histórico de los Estados Unidos Mexicanos. Obra que sirve de texto al Atlas Pintoresco*. México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1885.
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *El libro de mis recuerdos*. México, Porrúa, 1986, (Biblioteca Porrúa 85, 1ª. Edición 1904).
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *Importancia de la Estadística. Dedicado a los c.c. gobernadores de los Estados*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1871.
- [s. a.], *México en París. Exposición Universal de 1889*, Pabellón de México, F.R. (Exposition Universelle de 1889, Pavillon du Mexique), Colección de fotografías.
- Ministerio de Comercio, Industria, Correos y Telégrafos, *Exposición universal internacional de 1900, en París. Actas de organización*. México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897.
- OROZCO Y BERRA, Manuel, *Apuntes para la historia de la geografía en México*. México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1881.

Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, *Informes y resoluciones*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León, 1889-1890.

Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, *Informes y resoluciones*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891.

3. Bibliografía selecta

ALBERRO, Solange, *Del gachupín al criollo. O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*. México, COLMEX, 1992. (Colección Jornadas, 122)

ANDERSON, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London-New York, Verso, 1991.

AZUELA BERNAL, Luz Fernanda, *Tres sociedades científicas en el Porfiriato. Las disciplinas, las instituciones y las relaciones de poder*. México, Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología, A. C. / Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl / Instituto de Geografía-UNAM, 1994.

BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, COLMEX, 1993.

BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

BRADING, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. Trad. de Soledad Loaeza. México, Era, 1980. (Colección Problemas de México)

BRECKENRIDGE, Carol A., Sheldon Pollock, Homi K. Bhabha, Dipesh Chakrabarty, eds., *Cosmopolitanism*. Durham, NC, Duke University Press, 2002. (Public Culture's Millennial Quartet)

CASTELLANOS, Rosario, *Balún Canán*. México, FCE, 1957.

CHEAH, Pheng y Bruce Robbins, eds., *Cosmopolitics. Thinking and Feeling beyond the Nation*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998. (Colección Cultural Politics, vol. 14)

DÍAZ DE OVANDO, Clementina, "México en la exposición universal de 1889", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. México, UNAM, 1990, núm. 61, pp. 109-171.



- DÍAZ ZERMEÑO, Héctor, *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana*. México, ENEP Acatlán-UNAM, 1997. (Estudios históricos de apoyo a la docencia)
- DREYFUS, Hubert L. y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Versión esp. de Corina Iturbe. México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1988. (Colección Pensamiento Social)
- DUMAS, Claude, *Justo Sierra y su tiempo*. México, UNAM, 1985-1986, 2 tt.
- DURKHEIM, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Trad. de María Luisa Delgado. Madrid, La Piqueta, 1992.
- FLORESCANO, Enrique, *Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México, Aguilar, 1997. (Colección Nuevo Siglo)
- FOUCAULT, Michel, *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta, 1981. (Genealogía del poder, 6)
- FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1977. (Genealogía del poder, 1)
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 1975.
- GAMIO, Manuel, *Forjando Patria*. México, Porrúa, 1960. (Colección Sepan Cuántos... núm. 365-8)
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *La globalización imaginada*. México, Paidós, 1999. (Colección Estado y sociedad)
- GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*. Trad. de Javier Setó. México, Conaculta / Alianza Editorial, 1991. (Colección Los Noventa)
- GERBI, Antonello, *La disputa del Nuevo Mundo: Historia de una polémica, 1750-1900*. Trad. de Antonio Alatorre. México, FCE, 1955 / 1982.
- GÓMEZ REY, Patricia, *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México, 2001. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero, 1821-1970*, vols. II y III. México, COLMEX, 1994. (Colección Centro de Estudios Históricos)
- GRANJA CASTRO, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*. México, DIE / Cinestav / Universidad Iberoamericana, 1998.

- GUERRA, Francois-Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Trad. de Sergio Fernández. México, FCE, 1988. 2 tt.
- HALE, Charles A., *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. Trad. de Sergio Fernández y Francisco González. México, Siglo XXI, 1972. (Colección Historia, onceava edición)
- HOBBSAWM, Erick J., *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Trad. de Jordi Beltrán. Barcelona, Crítica, 1991. (Colección Historia del Mundo Moderno)
- MAYER, Leticia, "Institucionalización de una ciencia utilitaria: la estadística en el siglo XIX", en *Quipu*. Sep-dic, 1994, vol. 11, núm. 3, pp. 261-282.
- MENDOZA VARGAS, Héctor, coord., *México a través de los mapas, I.1.2*. México, Instituto de Geografía-UNAM / Plaza y Valdés, 2000. (Biblioteca del Estudiante Universitario, 128)
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México, Porrúa, 1983.
- MEYER, John W. y Francisco O. Ramírez, "La institucionalización mundial de la educación", en Schriewer, Jürgen, comp., *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, 2002, pp. 91-111. (Colección Educación y conocimiento)
- ORTEGA CANTERO, Nicolás, *Geografía y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1986. (Colección Universitaria)
- PI-SÚÑER LLORENS, Antonia, coord., *En busca de un discurso integrador de la Nación, 1848-1884*. México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 2001. (Historiografía Mexicana, IV)
- POPKIEWITZ, Thomas S. y Brennan, *El desafío de Foucault*. Trad. de M. Pomares. Madrid, Pomares Corredor, 2000. (Colección Educación y conocimiento)
- POPKIEWITZ, Thomas S., Barry Franklin y Miguel Pereyra-García, coords., *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. España, Pomares, 2003.
- POPKIEWITZ, Thomas, "Imaginario nacional, el extranjero indígena y el poder", en Schriewer, Jürgen, comp., *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, 2002, pp. 225-256. (Colección Educación y conocimiento)



- POPKIEWITZ, Thomas S., *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Ediciones Pomares, 1998. [Colección Educación y conocimiento]
- PRIETO, Guillermo, *Memorias de mis tiempos*. Reedición de 1949. México, Patria, 1906.
- RAMÍREZ, Fausto, “Dioses, héroes y reyes mexicanos en París 1889”, en *Historia, leyendas y mitos de México. Su expresión en el arte*. México, IIE-UNAM, 1988, pp. 201-253.
- RIGUZZI, Paolo, “México próspero: las dimensiones de la imagen nacional en el porfiriato”, en *Historias*, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH. Abril-septiembre, 1998, núm. 20, pp. 137-157.
- RIVA PALACIO, Vicente, dir., *México a través de los siglos. Historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México desde la antigüedad más remota hasta la época actual. Historia antigua y de la conquista*. México, Ballezá y Compañía, 1882. 927 pp. I t.
- ROZAT, Guy, *Los orígenes de la Nación. Pasado indígena e Historia Nacional*. México, Universidad Iberoamericana / Conaculta, 2001. (Serie Historia Cultural)
- SIERRA, Justo, *Evolución política del pueblo mexicano*. México, FCE, 1950.
- SIERRA, Justo, *Obras completas*, vol. IX. México, UNAM, 1948.
- SMITH, Anthony D., *La identidad nacional*. Madrid, Trama Editorial, 1997. (Colección Ecúmene)
- TALAVERA, Abraham, *Liberalismo y educación*, tt. I y II. México, SEP, 1973. (Colección SEP-Setentas, núms. 103 y 104)
- TANCK, Dorothy, “La escuela lancasteriana en la Ciudad de México, 1822-1842”, en *La educación en la historia de México*. México, COLMEX, 1992.
- TENORIO TRILLO, Mauricio, *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*. Trad. de Germán Franco. México, FCE, 1998. (Serie Historia)
- TODOROV, Tzvetan, *La conquista de América. La cuestión del Otro*. México, Siglo XXI, [s. a.].
- TRABULSE, Elías, *Historia de la ciencia en México* (versión abreviada). México, Conacyt / FCE, 1994.
- Vázquez, Josefina Zoraida et al., *Historia general de México*, t. 3. México, COLMEX, 1976.

WAGNER, Robert, *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*. Barcelona, Herder, 1997.

ZIGA, Francisco, "Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. IV. Libros de geografía de México, América y universal", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 1979-1980*. México, Biblioteca Nacional, Hemeroteca Nacional, UNAM, núms. 16-17, 1986, pp. 11-77.



+

+

SEGUNDA PARTE: ALCANCES Y LÍMITES DEL TEJIDO

+

+

A MEDIO CAMINO: ENTRE LEER Y ESCUCHAR

@

Itzel Casillas Avalos¹

Escribir y publicar no es lo mismo.
Que yo escriba, incluso cuando hablo,
no es dudoso.

Jacques Lacan

Leyendo uno de los *Escritos* de Jacques Lacan me encontré con un elemento sobre el que no había reparado anteriormente: aquellas publicaciones en que se recupera por escrito un acto inscrito en una enseñanza. Me explico, no es que desconociera que ello suceda o que no haya tenido en mis manos publicaciones de esta procedencia; por ejemplo, *Sobre Pedagogía* de Kant constituye la publicación de los apuntes de su alumno Theodor Rink, los textos de Dilthey sobre educación y pedagogía se conformaron póstumamente a partir de sus manuscritos para la enseñanza, así también se pueden encontrar cursos de Hegel, seminarios de Foucault y un extenso etcétera. Sin embargo, fue con La-

¹ Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora del Colegio de Pedagogía en la misma institución. Correo electrónico: itzelcasillas@filos.unam.mx



can que me vino a la mente el siguiente cuestionamiento: ¿cómo leemos publicaciones que fueron, antes que escritos, actos de una enseñanza oral y que, además, recibimos por traducciones?

Del habla al escrito: el efecto de formación

Lo que desencadenó dicho cuestionamiento fue la lectura del texto de Lacan “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, que recoge bajo ese título lo tratado en una charla solicitada por el grupo de filosofía de la Federación de estudiantes de letras, llevada a cabo el 9 de mayo de 1957 en el anfiteatro Descartes de la Sorbona. El manuscrito fue redactado entre el 14 y el 26 de mayo de 1957, y publicado ese año en el volumen 3 de la revista *La Psychanalyse*, con el tema *Psychanalyse et sciences de l’homme*. Posteriormente, fue recopilado en los *Écrits*, aparecidos el 15 de noviembre de 1966, los cuales fueron traducidos al español –aunque no en su totalidad– en 1971. Lo anterior marca por lo menos cinco momentos en el trayecto hasta la posibilidad de encontrarme con el escrito: 1) la charla, 2) la recuperación por escrito, 3) la publicación en la revista, 4) la recopilación y 5) su traducción. En ellos se suscita un juego entre emisor, destinatario, escritura, habla, texto y publicación que caracterizará la lectura.

Más que abordar el contenido íntegro de “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, mi pretensión es situarme en las palabras iniciales de Lacan que articulan y dan cuenta de los primeros tres momentos antes referidos, para después abordar los otros dos momentos desde consideraciones editoriales, de publicación y traducción.

Lacan introdujo su colaboración en la revista “situándola entre lo escrito y el habla [*parole*]²: [agregando que] estará a medio camino”. Por un lado, para él, “Lo escrito se distingue en efecto por una preeminencia del *texto*, en el sentido que se verá tomar aquí ese factor del discurso, lo cual permite ese apretamiento que a mi juicio no debe dejar al lector otra salida que la de su entrada, la cual yo prefiero difícil. No será éste pues un escrito a mi juicio”.³ Esto es, el escrito constituye un discurso de difícil entrada para el lector, aún y cuando fuera el de una revista de psicoanálisis.

Por otro lado, Lacan decidió darle el sesgo de la charla dada a los estudiantes, precisamente para recuperar el habla. Si el volumen de la revista pedía de él una colaboración, recuperó para ella el acto que se suscitó en el anfiteatro de la Sorbona donde sus destinatarios fueron estudiantes de filosofía y letras. En palabras de Lacan: “Así, el recurso al movimiento restituido en caliente de ese discurso marcaba por añadidura, gracias a aquellos a quienes lo destino, a aquellos a quienes no se dirige”,⁴ porque su exposición fue de un orden general armonizado con el carácter de su auditorio —Lacan estaba advertido que el discurso se modifica en función de a quién va dirigido—, pero cuyo objeto es connivente con la calificación común de literaria. Como él mismo lo recuerda, Freud designó a la *universitas litterarum* como el lugar de su institución.⁵

Este preámbulo que da la pauta a “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, permite situar que es algo distinto de sus lecciones de seminario llevadas a cabo de forma regular en La Salpêtrière y, por

² En español se ha traducido *parole* como “habla” y “palabra”, lo cual es posible, siempre y cuando se distinga de *mot*, que se traduce también como “palabra” pero refiere únicamente a ésta como elemento del lenguaje.

³ Jacques Lacan, “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, en *Escritos I*. 3a. ed. rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 461.

⁴ *Ibid.*, p. 462.

⁵ Esto se remite por el propio Lacan al texto de Freud. (*Vid.* “¿Pueden los legos ejercer el análisis?”, en *Obras Completas*, t. xx, Amorrortu editores, pp. 230-232.)



tanto, de sus destinatarios habituales. Contexto este último al que alude diciendo:

La propiedad que concedo al hecho de alimentar mis lecciones de seminario con un aporte inédito cada vez me ha impedido hasta ahora dar semejante texto, salvo para alguna de ellas, por lo demás cualquiera en su continuidad, y al que aquí sólo es válido referirse para la escala de su tópica. Pues la urgencia de que hago ahora pretexto para abandonar ese punto de mira no hace sino recubrir la dificultad de que, de sostenerla en la escala en que debo aquí presentar mi enseñanza, se aleje demasiado de la palabra [*parole*], cuyas medidas diferentes son esenciales para el efecto de formación que busco.⁶

“Texto”, entonces, el de “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, sólo en cuanto al lugar que se ofrece con ocasión de su enseñanza, presente ahora de manera escrita. El efecto de formación que buscaba no sería otro que el correspondiente al psicoanálisis, pues se trata de la formación del analista (el singular es relevante ahí) con relación a la palabra. Dice Lacan, “¿cómo un psicoanalista de hoy no se sentiría llegado a eso, a tocar la palabra [*parole*], cuando su experiencia recibe de ella su instrumento, su marco, su material y hasta el ruido de fondo de sus incertidumbres”.⁷ Por ende, si bien es una redacción hecha por Lacan, puesto que no es una transcripción, porta consigo la palabra hablada, de esa charla ofrecida, del lugar de formación y del análisis (de esto la experiencia no me deja mentir). Entonces se colige que hay un *entre* lo escrito y el habla.

El lector se ve enfrentado a encontrarse en ese lugar donde Lacan puso su texto: a medio camino. No sólo de leer (por lo que toca al escrito), sino también escuchar (por el habla). Un *punto de vista* a la vez que un *punto de escucha*,

⁶ J. Lacan, “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, en *Escritos I*. 3a. ed., rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 461. *Cursivas mías*.

⁷ *Ibid.*, p. 462.

si se me permite traer a colación a Cortázar.⁸ Como lector hay que atender aquello sobre lo que el escrito habla. Es preciso decir que situarse en ese lugar es ya considerar cómo leemos, por un lado, atendiendo al escrito y, por el otro, al habla que ahí se enuncia. Y, aún más, si nos remitimos al epígrafe y a lo que concierne a la experiencia misma de análisis, el habla ya es un acto de escritura. A decir de Lacan en la sesión del 20 de diciembre de 1977 de su seminario “ni en lo que dice el analizante ni en lo que dice el analista, hay otra cosa que escritura”.

Cabe preguntarse: ¿En ese *entre* en el cual Lacan sitúa su escrito, habría algo del *efecto de formación* para el destinatario (puesto que finalmente no abandona la palabra)? ¿Habrá ahí otro *efecto de formación*, aunque no el buscado? ¿Se trata de otro efecto pero no de formación?

Estas preguntas me parecen relevantes sobre todo para quienes mantenemos con Lacan una distancia temporal que no permite acceso a su enseñanza oral más que a través de algunas grabaciones, puesto que en mayor medida la aproximación es por vía del escrito y las publicaciones. En estos casos, ¿nos quedará sólo el medio camino? “Escuchar y leer, leer y escuchar, como operaciones no forzosa-mente basadas en la comprensión”.⁹ Como el propio Lacan lo refirió el 20 de febrero de 1973, a propósito de la lectura que Nancy y Lacoue-Labarthe¹⁰ hicieron de ese mismo escrito: “ante todo es preciso leer”.

⁸ Julio Cortázar, “No hay peor sordo que el que”, en *La vuelta al día en ochenta mundos*. México, Editorial RM, 2010, pp. 93-104.

⁹ Gabriel Meraz, “Traducir a Lacan (¿por qué y para qué?)”, en *Me cayó el veinte, Revista de psicoanálisis*. México, [s. n.], 2017, año 18, núm. 36, p. 41. En este texto, Meraz habla del trabajo del traductor, en el caso de los *Escritos*, Tomás Segovia, precisamente de esta manera: “el traductor lee menos con los ojos y más con los oídos. Tal y como el analista al escuchar lee, el traductor cuando lee escucha”, p. 41.

¹⁰ Jean-Luc Nancy y Philippe Lacoue-Labarthe, *El título de la letra (una lectura de Lacan)*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1981.



Lectura a tono

Ahora bien, “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, posterior a publicarlo en la revista mencionada, Lacan decidió incorporarlo en una recopilación: *Écrits* [*Escritos*], los cuales se dirigirían ahora a un “nuevo lector”,¹¹ que ya no era —necesariamente— el auditorio al que se dirigía en la charla, tampoco el público de su seminario, ni siquiera de manera específica el destinatario de la publicación de *La Psychanalyse*.¹² Como lo señala Gabriel Meraz, “al titular su obra *Écrits*, Jacques Lacan distinguió con claridad las dos vertientes en las que desplegó su enseñanza. Una oral, en su seminario [y en otros actos orales como la charla dada en La Sorbona], otra en la vía del escrito. Ésta convocaba a un público inexistente. Un público por venir”¹³ y que sólo la publicación permitiría, porque es por ella que se amplían los destinatarios tanto en un radio geográfico como temporal.

En “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud” por lo que el propio Lacan plantea, ese ‘en la vía del escrito’ que Meraz señala, me parece que se trata de una ruta que alcanza sólo el medio camino al escrito, pero no llega a instalarse en él, para no dar lugar a la preeminencia del texto y que eso se convierta en un alejamiento de la palabra.

Escritos inicia con una “Obertura de esta recopilación”, donde Lacan señala que facilita al lector un escalón a su estilo colocando primero “El seminario sobre ‘La carta robada’”, a pesar de que no se ubica en el lugar que le correspondería cronológicamente. Esto es importante porque

¹¹ J. Lacan, “Obertura de esta recopilación”, en *Escritos I*. 3a. ed., rev. y corr. Trad. Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, pp. 21-22.

¹² En el número 36 de *Scripta volant* de *Me cayó el veinte*, *Revista de psicoanálisis*, pueden leerse varios textos que hablan de la recepción que tuvieron los *Écrits* en Francia tanto por discípulos de Lacan como por quien por la publicación conocieron de él.

¹³ Gabriel Meraz, “Presentación”, en *Lacan 66*. México, Me cayó el veinte, 2017, p. 12.

el título del escrito recuerda que la enseñanza de Lacan estaba en el contexto de su seminario (volviendo a ubicar el acto de palabra que ello implica). Además, agrega, a propósito del asunto en Edgar Allan Poe, que hay algo que toca al lector, “dar a la carta en cuestión [los *Escritos* mismos], más allá de aquellos a los que fue dirigido un día, aquello mismo que encontrará allí como palabra final: su destinación”.¹⁴ Hay algo que le corresponde al lector, si se sitúa como destinatario de esa carta. Lacan dice: “Del itinerario del que estos escritos son jalones y del estilo determinado por aquellos a los que se dirigieron, quisiéramos llevar al lector a una consecuencia en la que le sea preciso poner de su parte”.¹⁵ ¿En qué consistirá este “poner de su parte”?

Una respuesta podría elaborarse a partir de la pregunta central en la “Obertura de esta recopilación”: “¿*Suscribiríamos la fórmula: el estilo es el hombre* [del conde de Buffon], *con sólo prolongarla: el hombre al que nos dirigimos?*”¹⁶ ¿Será que aquello que le es preciso poner al lector, en el lugar del destinatario, es su propio estilo? Esto se verá ahora precisado.

Regresemos a “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”: Lacan menciona a la *International Journal of Psychoanalysis*, diciendo que en ella “se observa con curiosidad el viraje que se inicia en lo que respecta a la simbolización y el lenguaje [...] Estos ejercicios son todavía novicios, pero sobre todo les falta el *tono*”.¹⁷ Esto último no deja de tener relevancia toda vez que, en términos amplios, el tono tiene que ver con el sonido, con la sensación auditiva que permite identificar si está alto o bajo, agudo o grave, llegando a usarse “tono” como sinónimo de “altura”.

¹⁴ J. Lacan, “Obertura de esta recopilación”, en *Escritos I*. 3a. ed., rev. y corr. Trad. Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 21.

¹⁵ *Ibid.*, p. 22.

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

¹⁷ J. Lacan, “La instancia de la letra...”, en *Escritos I*. 3a. ed., rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 462.



Poco menos de 2 años antes a “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, el 21 de diciembre de 1955, en su seminario, Lacan dio lectura a “La Causa freudiana”, escrito que también formará parte en el 66 de *Écrits* en que menciona: “Intentaré, en la medida de lo posible, hacer esta lectura en el tono hablado que el texto busca reproducir”.¹⁸ En ello se juega una transmisión desde lo que es condición para el psicoanálisis: la escucha. Insistiendo, de nueva cuenta, en el habla.

Adicionalmente, en el *Discurso sobre el estilo*, de Buffon, a quien remite Lacan en la “Obertura de esta recopilación”, señala que: “El tono no es sino la adecuación del estilo a la naturaleza del tema y no debe nunca ser forzado, nacerá naturalmente del fondo mismo de la cosa y dependerá mucho del grado de generalidad a que se hayan llevado los pensamientos”.¹⁹ Entonces, podría aventurarse, que lo que le es preciso al lector es “estar a tono”, de forma más coloquial, un “ponerse a la altura de las circunstancias”.

Como se ha planteado la fórmula, el lector pondrá de su parte para alcanzar un tono, pero también se pondrá en alguna parte como destinatario en ese medio camino *entre* el escrito y el habla. Un lugar de lector-escucha que abrió y a la vez dificultó Lacan con sus *Écrits*.

Intervenciones de traducción

Finalmente, falta abordar el último trayecto del escrito hasta la publicación en español. Mi lectura de “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, no fue desde la revista y el idioma en que originalmente fue publicado (por ende, redactado y hablado), tampoco desde la re-

¹⁸ J. Lacan, *El seminario, Libro 3, La psicosis*. Trad. de Juan Luis Delmont-Mauri y Diana Silvia Rabinovich. Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 106.

¹⁹ George-Louis Leclerc, conde de Buffon, “Discurso sobre el estilo”, en *Revista de Economía Institucional*. Trad. de Ali Chumacero. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2014, vol. 16, núm. 31, segundo semestre, p. 338.

copilación en francés de *Écrits*. Lo leí en una publicación de una editorial iberoamericana de gran importancia en México, Siglo XXI, cuya traducción el propio Lacan permitió.²⁰

Todo texto publicado para que llegue a nuestras manos pudo haber pasado por una serie de mediaciones que lo distingue de un mero escrito o incluso manuscrito, debido a su edición, formación editorial, impresión, distribución, venta, etcétera. En lo que sigue me interesa destacar las condiciones editoriales que dieron lugar a la traducción al español de la obra, y la traducción por sí misma.

En cuanto a la publicación, fue propuesta en 1970 por Armando Suárez (1929-1988), psicoanalista español que se estableció en México durante muchos años después de vivir en la España franquista, y quien fungió como director de la colección “Psicología y psicoanálisis” de la editorial Siglo XXI. Las implicaciones de dicha editorial, de tal colección y tal interés deberán ser sólo mencionadas en este trabajo, puesto que ameritarían mayor detenimiento.²¹

Actualmente se tienen tres ediciones del libro. En la primera edición, de 1971, los textos, que no eran todos los de la versión original, fueron traducidos por Tomás Segovia (1927-2011), poeta valenciano que llega a México en el contexto del exilio español, contando con la revisión —a petición del propio Lacan— de Juan David Nasio, psicoanalista argentino. Esta edición generó una serie de problemáticas por haberse publicado inicialmente con el título: *Lectura estructuralista de Freud*, tiraje que Lacan solicitó fuera retirado de circulación.

En la segunda edición de 1984, Armando Suárez decidió traducir e incorporar los escritos faltantes u omitidos, además de revisar el texto; y la tercera edición de 2009 está

²⁰ Pues el propio Lacan mantuvo correspondencia con Segovia para precisiones en cuanto términos, pero, además, exigió modificaciones fundamentales, como el apego al título original en francés.

²¹ En otro trabajo ameritaría identificar la dinámica de la industria editorial en México en esa época, así como las diferencias entre editorial de manera que se contextualice por qué fue que la posibilidad se dio en esta editorial y no otra (por ejemplo, el Fondo de Cultura Económica).



también revisada y corregida. En esta última, se mantuvo la nota inicial de Suárez a la segunda edición, en donde señala que se “ha restituido el ordenamiento original de los textos tal como apareció en la primera edición francesa de 1966, ordenamiento que no es casual ni simplemente cronológico, sino que obedeció a una intención didáctica precisa”.²² Si bien Lacan eligió los textos y decidió su orden, como ya se mencionó decide colocar primero “El seminario sobre ‘La carta robada’” para facilitar al lector su estilo, ¿por qué suponer que ello obedecía a una intención didáctica? ¿No haría ello que los *Escritos* porten de antemano algo en relación con una enseñanza y pretensión de formación?

En la misma nota del director de la colección, se nos advierte que “ni el mejor traductor está libre de lapsus de lectura y escritura”.²³ Sin lugar a dudas, los traductores ejercen un papel fundamental en lo que finalmente llega a las manos. Estén advertidos o no, plasman intenciones específicas, elecciones terminológicas basadas en el sentido que presuponen, e incluso hasta aclaraciones para el lector. Como muestra de lo anterior, las letras cifradas que se ubican al final de “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”: *T.t.y.e.m.u.p.t.* se esclarecen con una nota de Armando Suárez que recupera un fragmento, nada más y nada menos que de una carta de Lacan dirigida a Segovia, del 15 de octubre de 1970:

Nadie puede pescar ahí la menor idea. Pero a usted, que pone un cuidado tan maravilloso a mi servicio, le confesaré lo que no he confiado nunca a nadie. Se trata de las iniciales de la frase que podría decirme a mí mismo en esa fecha desde hacía mucho tiempo y con lo que así oculto mi amargura: ‘Tu t’y y es mis un peu tard’ (= ‘Te has puesto a la obra un poco tarde’). La *e* falta en los *Écrits*, pero..., espero, no en el texto original.²⁴

²² Armando Suárez, “Nota del director de esta colección”, en Jacques Lacan, *Escritos* 1. 3a. ed., rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 11.

²³ *Ibid.*, p. 12.

²⁴ A. Suárez, *apud* Jacques Lacan, “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, en *Escritos* 1. 3ª. ed., rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia

Habrá que cuestionarse qué ponen en juego estas intervenciones. Sobre todo cuando incluso los traductores son capaces de señalar su labor, tal y como Suárez lo hace, bajo una “consideración” al lector (donde pareciera estar señalando su posible ignorancia):

[...] esta edición presenta la traducción de la mayoría de los términos, locuciones y hasta citas enteras –griegas, latinas, alemanas e inglesas– que pululan en el texto original, para confusión del lector medio, a quien no se le puede achacar tamaña erudición y que se encuentra así desarmado, no sólo para la crítica, sino para la comprensión del argumento. [...] y he tratado de explicitar muchas citas implícitas.²⁵

 Ser  un atentado a la dificultad que Lacan hubiera preferido no se nos resolviera a los lectores y que nos viéramos en la consecuencia de poner de nuestra parte?

Suárez piensa en un “lector medio”, precisamente aquel al que se le supone no estar a la altura del texto... Lacan no buscaría un lector que, de entrada, supiera todo aquello que se haya contenido en el texto, sino que pusiera de su parte para estar a la altura. La intención didáctica y considerada de Suárez es la antítesis de la dificultad que impone Lacan por medio de su escrito. Por ejemplo, en una de las pretendidas notas aclaratorias de Suárez, él señala que la relación que hace Lacan entre *Verdichtung* [metáfora] y *Dichtung* [poesía] no se sostiene etimológicamente; pero es que Lacan no la basa en la etimología, sino en la instancia del significante.

y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 494.

²⁵ A. Suárez, “Nota del director de esta colección”, en Jacques Lacan, *Escritos* 1. 3a. ed., rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, p. 12.



Otra puntuación, otro sentido

Reconociendo todas las consideraciones hechas hasta aquí, queda claro que hay una distancia, aún más por la traducción, con respecto de eso que Lacan situó originalmente a medio camino entre lo escrito y el habla, pues tanto la escritura como la palabra hablada fueron en francés. Pero esto no quiere decir que no pueda leerse y escucharse, puesto que si esa distancia implicara una imposibilidad, ¿Lacan habría permitido la traducción? ¿Qué sitúa entonces lo anterior? Leer y escuchar en español sin desconocer la procedencia (y esto en todo sentido, tanto el original en francés pero también el ámbito psicoanalítico). Ubicando que para que llegaran a nuestras manos como publicaciones, éstas dependieron de muchas cosas y situaciones.

En el caso de Lacan, se habló hasta aquí de “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, y de manera muy general de *Escritos* como contexto de publicación. Sin embargo, valdría la pena hacerlo con los demás escritos y otro tanto habrá que decir de la publicación de sus seminarios. De estos últimos, se cuenta con la transcripción en estenotipia y distintas versiones en francés: las de Staferla o bien el establecimiento de los textos realizado por Jacques-Alain Miller en la editorial Seuil; así como traducciones al español de estos últimos en Paidós, además de las realizadas de algunos de ellos por Rodríguez Ponte. Las versiones establecidas por Miller se encuentran como las “oficiales” porque a él corresponden los derechos de publicación de la obra (por decisión de Lacan), y han sido criticadas precisamente porque no se trata sólo de transcripciones, sino de la forma específica en que decidió puntuar lo dicho por Lacan, con recortes de fragmentos e intervenciones de asistentes al seminario y cambio de lugar de algunas líneas y términos, lo que da lugar a un sentido distinto,²⁶ a otra puntuación y a otro tono.

²⁶ A propósito de este pueden confrontarse los textos del coloquio de 2005: “Del seminario a los seminarios. Lacan entre voz y escrito” [en línea]. <<http://bit.ly/2t-5Mhd>> [Fecha de consulta: 2 septiembre, 2019.]

BIBLIOGRAFÍA



- CORTÁZAR, Julio, “No hay peor sordo que el que”, en *La vuelta al día en ochenta mundos*. México, editorial RM, 2010, pp. 93-104.
- LACAN, Jacques, “Obertura de esta recopilación”, en *Escritos 1*. 3ª ed. rev. y corr. Trad. Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, pp. 21-22.
- LACAN, Jacques, “La instancia de la letra en el inconsciente, o la razón desde Freud”, en *Escritos 1*. 3ª. ed. rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, pp. 461-495.
- LACAN, Jacques, *El seminario, Libro 3, La psicosis*, texto establecido por Jacques-Alain Miller. Trad. de Juan Luis Delmont-Mauri y Diana Silvia Rabinovich. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- LECLERC, George-Louis conde de Buffon, “Discurso sobre el estilo”, en *Revista de Economía Institucional*. Trad. de Alí Chumacero. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2014, vol. 16, núm. 31, segundo semestre, pp. 333-339.
- MERAZ, Gabriel, “Traducir a Lacan (¿por qué y para qué?)”, en *Me cayó el veinte, Revista de psicoanálisis*. México, 2017, año 18, núm. 36, pp. 33-52.
- MERAZ, Gabriel, “Presentación”, en *Lacan 66, Me cayó el veinte*. México, [s. n.], 2017, pp. 9-15.
- NANCY, Jean-Luc y Philippe Lacoue-Labarthe, *El título de la letra (una lectura de Lacan)*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1981.
- “*Scripta Volant*”, en *Me cayó el veinte, Revista de psicoanálisis*. México, 2017, año 18, núm. 36.
- SUÁREZ, Armando, “Nota del director de esta colección”, en Jacques Lacan, *Escritos 1*. 3ª. ed. rev. y corr. Trad. de Tomás Segovia y Armando Suárez, rev. con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. México, Siglo XXI, 2009, pp. 11-14.



+

+

¿POR QUÉ PENSAR LA FICCIÓN EN LA RELACIÓN CON LA LITERATURA Y LA PEDAGOGÍA?

@

Marlene Elizabeth Ortega Alarcón¹

Aclaración inicial

Este capítulo se divide en dos partes. El primer apartado se enfoca en investigar, de acuerdo con los escritores Jorge Larrosa y Selen Arango, ¿cómo es la relación entre la literatura y la pedagogía?; la segunda sección tiene como eje la pregunta: ¿por qué es necesario integrar la ficción en el análisis de dicha relación? La revisión bibliográfica nos permite distinguir dos grupos: el primero se llama reflexiones explícitas porque está compuesto por pedagogos y profesionales de la educación concentrados en estudiar el vínculo pedagogía-literatura. Ellos son: Selen Arango Rodríguez, con el artículo “La relación pedagogía y literatura, posibilidades de fugas y de encuentros”, dentro de la revista *Pensamiento, palabra y obra*; y, el pedagogo español Jorge Larrosa, en el capítulo “Literatura, experiencia y formación”, del libro *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*. El segundo grupo se inte-

¹ Egresada de la Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: oamarlene@gmail.com

gra por filósofos y escritores nacidos en la primera mitad del siglo xx, cuyos intereses abarcan los campos de la semiótica, la lingüística, la literatura y la política. Se llamó reflexiones potencialmente extrapolares para la pedagogía debido a que lo pedagógico no fue su prioridad intelectual, sin embargo, sus indagaciones pueden integrar conceptos, discusiones y enfoques poco abordados respecto al vínculo referido. Los autores son: Michel Foucault en el capítulo “Verdad y poder”, del texto *Microfísica del poder*; Juan José Saer con *El concepto de ficción*, y Umberto Eco con “Los bosques posibles” de la obra *Seis paseos por los bosques narrativos*.

Primera parte. Exposición de las reflexiones explícitas: Jorge Larrosa y Selen Arango

El profesor brasileño Alfredo J. da Veiga Neto entrevistó al pedagogo español Jorge Larrosa en el año de 1995. Posteriormente este intercambio se convirtió en el capítulo “Literatura, experiencia y formación” del libro *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*², donde se abordan los siguientes cuestionamientos: ¿a qué se refiere Jorge Larrosa respecto a la lectura como formación, y la formación como lectura?, ¿por qué elaborar una problematización de la lectura asociada a la sociedad de consumo y la educación tecnocrática?, ¿cuál es el sentido de la lectura en la época moderna y contemporánea?, ¿qué conlleva pensar la lectura como experiencia?

Para Jorge Larrosa,³ el discurso hegemónico en pedagogía está configurado por la interacción del cientifismo y la mercantilización de la educación, que asume la lectura como experimento, es decir, un objeto que se rige por los

² Jorge Larrosa, “Literatura, experiencia y formación”, en *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2a. ed. México, FCE, 2003, pp. 25-54.

³ Cf. *Ibid.*, pp. 25-31.



lineamientos de la ciencia moderna. Dentro de esta lógica, la lectura es observable, medible, experimentable y predecible. Este afán de anticipación se traduce en el interés de determinar el efecto de los libros (incluyendo el de la literatura) sobre las personas, para después, prescribirlos. Jorge Larrosa se opone a este planteamiento cuando señala que los libros no sólo tienen una dimensión instruccional sino formativa.

En sintonía con el artículo “Experiencia y pobreza” de Walter Benjamín, Jorge Larrosa distingue entre acontecimiento y experiencia. Para ambos, el siglo xx se caracteriza por la gran cantidad de información y estímulos; sin embargo, ninguno de ellos transforma a los individuos.⁴ En este sentido, Larrosa propone la lectura como formación, que consiste en “cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa [...] y lo que nos pasa”.⁵

Por otro lado, la escritora Selen Arango expresa las diferentes apreciaciones que ella tiene de la novela *El nombre de la Rosa*, de Umberto Eco. En primer lugar, la obra⁶ en cuestión es testimonio de las derivaciones de la religión católica en el siglo xii; en segundo lugar, es una novela policíaca, estilo Sherlock Holmes, donde fray Guillermo de Baskerville y su pupilo fray Adso de Melk averiguan los misteriosos asesinatos de diversos clérigos en la abadía. En tercer lugar, el texto remite a la vigilancia sobre los libros permitidos para los monjes. Éstos jamás debían acercarse a un manuscrito de Aristóteles sobre la risa porque desembocaba en el cuestionamiento del conocimiento y ruptura del orden establecido.

⁴ Pero, ¿por qué los acontecimientos no se convierten en experiencia? Para Walter Benjamín, el volumen de datos sobreesatura y cansa a los sujetos, a tal grado, que no son capaces de expresar lo que les ocurre. También, para él, lo contemporáneo tiene más presente los medios que la meta vital. *Vid. Ibid.*, pp. 28-29.

⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁶ Cf. Selen Arango Rodríguez, “La relación pedagogía y literatura, posibilidades de fugas y encuentros dentro de la abadía”, en *Revista Pensamiento, palabra y obra* [en línea]. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, núm. 3, pp. 24-31 <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/434/432>> [Fecha de consulta: 4 de marzo, 2019], p. 27.

En *El nombre de la rosa* aparece un villano llamado Jorge Burgos, él es un bibliotecario ciego que controla la abadía y oculta el segundo libro de *Poética* de Aristóteles, además, para asegurarse de que nadie vea su contenido ha envenenado las hojas. Cuando el lector moja su dedo con saliva y cambia de página se intoxica poco a poco. El lector se destruirá con la avidez de su lectura. Pero, ¿por qué resguarda el segundo libro de Aristóteles?⁷ Porque este tratado filosófico indica que la risa es la expresión de la sabiduría. Para Jorge Burgos, la risa y los filósofos son peligrosos debido a que cuestionan la idea de mundo propuesta por el cristianismo.

Selen Arango⁸ contrapone la actitud del personaje Jorge de Burgos con la literatura. Mientras Jorge de Burgos envenena a los curiosos, la literatura incita al descubrimiento creando nuevas formas de contemplar, nombrar y cuestionar lo humano. La autora colombiana sugiere a todo profesional de la educación rehuir a convertirse en un Jorge de Burgos, y asemejarse a Guillermo de Baskerville. En otras palabras, romper el apego a la inmovilidad, y aventurarse a integrar el discurso académico con textos imaginativos.

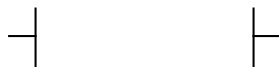
Más adelante, Selen Arango Rodríguez afirma que el sistema escolar colombiano asimilará la literatura en cuanto le conceda un valor pedagogizante, es decir, cuando la literatura tenga la pretensión de inculcar una enseñanza o moraleja.

Ella sostiene que el texto literario, en particular la novela, no se piensa como:

[...] fuente primaria para un estudio histórico pedagógico acerca de la formación humana, sino como un conjunto de textos que pueden ser utilizados en las aulas [...] lo cual a mi modo de ver, resulta un tanto reduccionista, debido a que,

⁷ Cf. *Idem*.

⁸ El fragmento que evidencia más el contrapunto entre la literatura y Jorge Burgos es: "Este era el miedo de Jorge, el anciano fray de *El nombre de la rosa* [...] No dejar que lo cuestionaran luego de conocer varios puntos de abordaje de la realidad a la que se dirigían. [...] No. La literatura va en contra de estas ataduras". *Ibid.*, pp. 28-29.



por un lado, esa no es la pretensión de la literatura y, por el otro, si bien en algunas novelas no hay unas pretensiones morales explícitas que se podrían promover en la escuela, de ello no se deduce la ausencia de imágenes de hombre que den cuenta de un ser humano como ser histórico que se forma, así no sea en un sentido instruccional.⁹

Además, la escritora advierte que los centros de investigación en educación y pedagogía recaban el mismo tipo de fuentes (oficiales, instruccionales, académicas y jurídicas) para la historización del saber pedagógico. De cierta forma, esta rutina bibliográfica no escucharía la intencionalidad de John Dewey, cuando afirma que “todos los métodos y todos los hechos y principios de cualquier materia que hagan posible tratar los problemas de la educación e instrucción en forma superior son pertinentes para ella”.¹⁰

Segunda parte: autores extrapolares para la pedagogía

El término de Michel Foucault que enriquece y subyace a las reflexiones de Jorge Larrosa y Selen Arango es: *régimen de verdad*. En el capítulo “verdad y poder” de la obra *Microfísica del poder*, Foucault responde a la pregunta: ¿qué entender por régimen de verdad?

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo funciona como verdadero.¹¹

⁹ *Ibid.*, p. 28.

¹⁰ *Ibid.*, p. 27.

¹¹ Michel Foucault, “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*. 2a. ed. Trad y ed. de Julia Varela Fernando Álvarez Uría. Madrid, La piqueta, 1979, p. 175.

Jorge Larrosa se da cuenta de que la idea de imaginación cambia de acuerdo con las épocas. Por ejemplo: para el siglo xx la imaginación es una expresión de la subjetividad; en cambio, para la Antigüedad era lo que hacía posible el conocimiento, “la facultad mediadora entre lo sensible y lo inteligible, entre la forma y el intelecto, entre lo objetivo y lo subjetivo”.¹² La explicación anterior está señalando las transformaciones en el régimen de verdad porque el régimen no sólo abarca el estatuto de los que enuncian sino la idea de los conceptos en el imaginario social.

Las observaciones del sistema educativo colombiano y los centros de investigación pedagógica, enunciadas por Selen Arango, se asemejarían, en términos de Foucault, al movimiento institucional de producción y legitimación discursiva. Dentro de los procedimientos y mecanismos de validación está presente la distinción entre fuente legítima e ilegítima, así como el sentido en que se recuperó cada texto. La clasificación por tipos de fuente explica por qué los documentos oficiales, instruccionales, académicos y jurídicos son pensados como los medios para la obtención de la verdad pedagógica, excluyendo otras alternativas. También los procedimientos de validación incluyen el modo de recuperación del tipo de fuente. Por ejemplo, se asimila la literatura al programa de educación formal siempre y cuando contenga una moraleja. El régimen de verdad incidiría en la connotación de la ficción asociada a lo falso.

Estudiar el término ficción es importante por múltiples razones: primero, la narrativa acerca del vínculo pedagogía y literatura está atravesada por la ficción. En el caso de Selen Arango es patente en el siguiente cuestionamiento: “¿Es posible entonces que la literatura, considerada lugar de la ficción, de la no verdad y de los relatos míticos, sea un espacio donde pueda encontrarse algo acerca de la formación humana escrita bajo la novela?”¹³ Mientras tanto, para Jorge Larrosa la referencia más directa se encuentra al prin-

¹² J. Larrosa, *op.cit.* p. 27.

¹³ S. A. Rodríguez, *op. cit.*, p. 27.



cipio del capítulo: “Para nosotros, la imaginación está del lado subjetivo. De ahí su asociación a términos como irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación [...]”.¹⁴ Segundo, estas investigaciones han tomado a la ficción como una cuestión periférica, sin embargo, es central para discutir sobre la frontera entre lo verdadero y lo falso, así como para *replantear* los aportes de la literatura hacia la pedagogía.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, *ficción* proviene del latín *fictiō, ōnis* y posee cuatro acepciones, las primeras dos serían en términos generales “acción y efecto de fingir”,¹⁵ “invención, cosa fingida”,¹⁶ la tercera connotación haría referencia a un género literario y/o filmico: “Clase de obras literarias o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios; ‘Obra, libro de ficción’”,¹⁷ la cuarta acepción proviene de lo jurídico: “La que introduce o autoriza la ley o la jurisprudencia en favor de alguien”.¹⁸

Las primeras dos acepciones son peyorativas en tanto que consideran a la ficción como fingimiento. Sobre el tercer significado, la literatura se puede clasificar en dos géneros: *non ficción* y de ficción. Lo *non ficción* tiene la intención de narrar los hechos como sucedieron. Aquí se incluirían: las biografías, autobiografías y memorias. De acuerdo con el escritor argentino Juan José Saer, el biógrafo enfrenta grandes retos para concretar su cometido “aun cuando la intención de veracidad sea sincera [...] sigue existiendo el obstáculo de la autenticidad de las fuentes, de los criterios interpretativos y de las turbulencias de sentido propias a toda construcción verbal”.¹⁹

A continuación, se expondrán algunas definiciones que no piensen a la ficción como sinónimo de falsedad.

¹⁴ J. Larrosa, *op.cit.*, p. 27.

¹⁵ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* [en línea], s. v. ‘ficción’. <<https://dle.rae.es/ficci%C3%B3n?m=form>>.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ Juan José Saer, “El concepto de ficción”, en *El concepto de ficción*. 4a. ed. Buenos Aires, Seix Barral, 2014, p. 14.

En la conferencia “Ficción, creatividad y cerebro”,²⁰ el escritor Jorge Volpi señaló que el ser humano es un *homo fictus* entendiéndolo como el sujeto que dedica gran parte de su tiempo a la creación y asimilación de historias. Para el escritor mexicano hay dos términos importantes: ficción y disciplinas ficcionales.

Dentro de su exposición, la ficción es una herramienta evolutiva que permite a los seres humanos imaginar el futuro, y las disciplinas ficcionales son aproximaciones a la condición humana muy distintas a las que podrían formular la ciencia, las ciencias sociales y las humanidades. De este último punto él sostiene que existen cuatro tipos de ficciones y se distinguen por el medio en que se apoyan: ficciones escritas (por ejemplo, la novela y el cuento), ficciones escénicas (teatro y parte de la danza), ficciones expuestas en una pantalla (cine, televisión y videos), ficciones expuestas en pantalla con participación inmediata y directa (videojuegos).²¹

Para el escritor Juan José Saer, la ficción es el tratamiento del mundo por medio de elementos imaginarios y empíricos.²² Una ficción es parecida al arte, no persigue convencer, mucho menos indica qué hacer, sino retrata y hace sentir la complejidad de la vida. Por ejemplo: la ópera *Pagliacci*, de Leoncavallo.²³ Un payaso llamado Canio descubre que su esposa le engaña a mitad del espectáculo, tiene que superar su dolor pronto porque la función no se puede cancelar. El conflicto se despliega: su misión es hacer reír, pero es incapaz de desprenderse de aquellos sentimientos y los eventos que le afectan fuera de escena. ¿Cómo sonreír cuando el corazón está quebrado? lo imaginario no responde, únicamente plantea la contradicción.

²⁰ Jorge Volpi, *Ficción, creatividad y cerebro* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=Dw7ZV4vdu_w> [Fecha de consulta: 1 marzo, 2019.]

²¹ Cf. *Idem*.

²² Cf. J. J. Saer, *op. cit.*, p. 16.

²³ Se recomienda ver el episodio: Ramón Gener, “Pagliacci”, en *Esto es ópera*. RTVE, 2015, segunda temporada, episodio uno.



Saer sugiere que lo distintivo de la ficción se encuentra en su relación con lo verdadero y lo falso, “la paradoja propia de la ficción reside en que, si recurre a lo falso, lo hace para aumentar su credibilidad”²⁴ y ésta última se haya en función de la verdad. Para desarrollar esta idea, ahora se piensa en la película *Terminator 2: el juicio final*.²⁵ En el año 2029 existe un enfrentamiento entre una inteligencia artificial (nombrada Skynet) y la humanidad liderada por John Connor. Para evitar perder, Skynet decide enviar una máquina al pasado y eliminar a John cuando es niño. Aparentemente, *Terminator* es un delirio bien construido, aunque guarda una sorpresa. Skynet, John Conner y su duelo mortal jamás existieron, pero, ¡qué situación tan curiosa!, los componentes imaginarios visibilizaron las consecuencias no esperadas de los avances tecnológicos, y éstas, sí existen. Entonces, lo importante en una ficción no es comprobarla sino mostrar la realidad animada por lo falso. La ficción – agrega el argentino– “no vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva”²⁶ sino a “la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha”²⁷; ¿acaso el profesional en educación no busca combatir esa misma actitud, que da todo por sobrentendido?

La ficción es importante para la pedagogía porque permite el autoconocimiento y establecer una relación distinta con la otredad a partir del planteamiento de los problemas, contradicciones y situaciones complejas.

Para descubrir este valor se requiere forjar un “pacto ficcional”. En la obra *Seis paseos por los bosques narrativos*, Umberto Eco apunta: “La regla fundamental para abordar un texto narrativo es que el lector acepte, tácitamente, un pacto ficcional con el autor, lo que Coleridge llamaba ‘la suspensión de incredulidad’. El lector tiene que saber que lo que se cuenta es una historia imaginaria, sin por ello

²⁴ Cf. J. J. Saer, *op. cit.*, p. 16.

²⁵ Vid. James Cameron y William Wisher, dirs., *Terminator dos: El juicio final*. [DVD], dir. James Cameron, 1991.

²⁶ Cf. J. J. Saer, *op. cit.*, p. 16.

²⁷ *Idem*.

pensar que el autor está diciendo una mentira”.²⁸ Más adelante, Umberto Eco²⁹ asegurará que la suspensión de la incredulidad es parcial; por ejemplo, en *Caperucita roja*, los lobos hablan, pero su ataque continúa siendo letal.

En lo personal, el pacto ficcional no sólo es aplicable en el texto narrativo, también puede verse en el cine o en el *juego*. Cuando un niño toma un palo de madera y simula que es un ser vivo o una herramienta, habita algo más que el ensayo de un futuro oficio o actividad profesional. El niño está abierto a lo *posible*. Los niños no piensan que se engañan cuando simulan ser otros o asignan a un objeto atributos que no tiene, sino que exploran qué sentirían, pensarían y cómo actuarían si estuvieran en ese lugar. Lo mismo ocurre con los libros. Cuando se lee *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley,³⁰ se puede contemplar y sentir el dolor de la criatura después de que la familia del anciano y sus hijos se alejaron de él. Me pregunto: ¿Qué haría si viviera algo semejante?, ¿podría remediar ese sobresalto?

Un lector de ficción está obligado a pensar, un profesional de la educación, además, a anunciar la trayectoria de sus descubrimientos. Lo anterior puede ser logrado siempre y cuando tenga la disposición a:

- Aceptar el pacto ficcional.
- Identificar, investigar y reflexionar la realidad visibilizada por medio de los elementos imaginarios.
- Conectar la realidad visibilizada con un objeto de interés para lo pedagógico.

²⁸ Umberto Eco, *Seis paseos por los bosques narrativos*. 2a. ed. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Lumen, 1997, p. 85.

²⁹ Cf. *Ibid.*, p. 87.

³⁰ Se recomienda leer: Mary Shelley, “Capítulo 15”, en *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Trad. de Roberto Díaz. Buenos Aires, Andrómeda, 2007, pp. 153-161.



Conclusión

Si el capítulo dedicó un espacio considerable a la exposición de las reflexiones de Jorge Larrosa y Selen Arango respecto a la relación entre la literatura y la pedagogía, fue porque se intentó ejemplificar cómo opera el régimen de verdad en las enunciaciones académicas. Es evidente que la política de verdad se manifiesta en las relaciones entre las disciplinas, el tipo de fuentes que se recuperan, así como la forma en que se piensan los conceptos. No es gratuito que, para el imaginario social, la ficción se asocie a la falsedad, o en algunos ambientes se perciba de manera extraña una investigación pedagógica fundamentada en novelas o cuentos.

También, la pretensión de este texto no es iniciar una disputa entre las contribuciones de la ciencia y la ficción para ver cuál de ellas es mejor, sino simplemente señalar que, desde el repunte de la ciencia moderna, la imaginación se ha ubicado en un segundo plano, y junto a ella, la ficción.

Se concluye que resignificar la ficción, es decir, trasladarse de pensarla como fingimiento al tratamiento del mundo por medio elementos imaginarios y empíricos provee: la integración de la literatura al campo pedagógico tanto en términos instruccionales como formativos (es decir cancelar la frontera³¹ entre lo que se sabe y lo que uno es). En este sentido, la lectura no se limitaría a la inoculación de un mensaje previamente diseñado; en su lugar, posibilitaría la aproximación del sujeto hacia sí mismo y los otros de diferentes formas.

Finalmente, el propósito del texto es incentivar la lectura de ficciones (sea en forma de literatura, cine, juego) así como bibliografía especializada. Posteriormente atreverse a compartir aquello que para nosotros es eminentemente pedagógico, y luego lo más difícil, definir en qué sentido sustentaríamos nuestras afirmaciones.

³¹ Aquí se remite a la idea de Jorge Larrosa que se explicó al principio de este artículo.

+

+

BIBLIOGRAFÍA



- ARANGO RODRÍGUEZ, Selen, “La relación pedagogía y literatura, posibilidades de fugas y encuentros dentro de la abadía”, en *Revista Pensamiento, palabra y obra* [en línea]. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, núm. 3, pp. 24-31 <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revista-fba/article/view/434/432>> [Fecha de consulta: 4 de marzo, 2019.]
- CAMERON, James y William Wisher, dirs., *Terminator 2: El juicio final*. [DVD], dir. James Cameron, 1991.
- ECO, Umberto, “Los bosques posibles”, en *Seis paseos por los bosques narrativos*. 2a. ed. Trad. de Helena Lozano Miralles. Barcelona, Lumen, 1997. pp. 85-105.
- FOUCAULT, Michel, “Verdad y poder”, en *Microfísica del poder*. 2a. ed. Trad y ed. de Julia Varela Fernando Álvarez Uría. Madrid, La piqueta, 1979. pp. 175-189.
- GENER, Ramón, “Pagliacci”, en *Esto es ópera*. RTVE, 2015.
- LARROSA, Jorge, “Literatura, experiencia y formación”, en *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2a. ed. México, FCE, 2003. pp. 25-54.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* [en línea]. <<http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=KwAfLlNlrDXX26g9AQpX>> [Fecha de consulta: 7 de marzo, 2019.]
- SAER, Juan José, “El concepto de ficción”, en *El concepto de ficción*. 4a. ed. Buenos Aires, Seix Barral, 2014. pp. 9-16.
- SHELLEY, Mary, “Capítulo 15”, en *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Trad. de Roberto Díaz. Buenos Aires, Andrómeda, 2007., pp. 153-161.
- VOLPI, Jorge, *Ficción, creatividad y cerebro*. [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=Dw7ZV4vdu_w> [Fecha de consulta: 1 marzo, 2019.]



+

+

|

**APROXIMACIONES A LO CORPORAL EN LAS OBRAS
DE PIERRE BOURDIEU Y MICHEL FOUCAULT.
CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y SABERES**

@

Georgina Ramírez Hernández¹

Pensar de otra manera estas relaciones diferentes (entre la obra y su creador, entre la obra y su época, entre las distintas obras de una misma época) exigía crear nuevos conceptos.

Roger Chartier

Apertura

Algunos autores, a lo largo de los diversos momentos históricos, han enunciado el cuerpo para hacer alusión a sus propias expresiones de pensamiento y a sus contextos, sin tener la inquietud de establecerlo como un punto de

¹ Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Sus trabajos se han centrado en una historia cultural de la educación corporal en México. Correo electrónico: gina_ramher@comunidad.unam.mx

partida. No obstante, es a partir de la conformación de los procesos modernizadores y los cambios en las formas ideológicas donde el ser humano se sitúa en el centro de la acción, la reflexión y el saber, que se inaugura lo que Georges Vigarello denomina como una *literatura pedagógica* dirigida a lo corporal,² en la cual los planteamientos desde una concepción fisiológica y anatómica dan lugar a un nuevo universo de saberes en el que el sujeto, partiendo de sus cualidades físicas, se posiciona como objeto y sujeto del conocimiento. Sin embargo, aun cuando hubo atisbos de una educación corporal alrededor del siglo XVIII, ésta sigue relegada de las problemáticas comúnmente tratadas en el campo pedagógico; hasta hace unas décadas que algunos estudiosos de historia, sociología y antropología han puesto en la mesa el debate del cuerpo como categoría de análisis y planteamiento epistemológico.

Los recursos analíticos con los que se han contado para enunciar el cuerpo, lo corporal y la corporeidad³, han sido varios, pero particularmente destacan los trabajos teóricos, e incluso metodológicos, de los autores franceses como el sociólogo Pierre Bourdieu⁴ y el filósofo Michel Foucault,⁵ quienes, a partir de un bagaje de experiencias personales y pro-

² Cf. Georges Vigarello, *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

³ Es importante hacer mención que si bien cuerpo, corporal y corporeidad aluden a expresiones de conformación subjetiva en tanto cuerpo, no se pueden entender como sinónimos. El cuerpo, como se leerá en las siguientes líneas, se entiende como constitución física y construcción socio-cultural que funciona como principio de individuación: somos cuerpo. Mientras tanto, lo corporal se centra en las experiencias que tienen lugar de, desde y como cuerpo, y la corporeidad como cualidad de lo que tiene cuerpo, lo que me identifica como cuerpo.

⁴ Pierre Bourdieu (1930-2002) fue un filósofo y sociólogo francés nacido en una comunidad de la región de Bearne; vivió en una familia campesina. Estudió filosofía y más tarde sociología debido al tiempo que residió en Argelia. A partir de dicha experiencia, desarrolló una teoría sociológica, utilizada en múltiples campos sociales, de la que destacan conceptos como *habitus*, campo, capital cultural, violencia simbólica, entre otros.

⁵ Michel Foucault (1926-1984) fue un filósofo y psicólogo francés. Las experiencias con su padre médico y sus múltiples depresiones que lo acercaron a las vivencias en hospitales psiquiátricos le permitieron dar cuenta de acercamientos a los usos y formas del poder, principalmente en instituciones como las cárceles, los hospitales y las escuelas.



fesionales, dieron cuenta de un interesante aporte en cada uno de sus campos para enunciar lo corporal. De sus trabajos destacan, en función de lo planteado para este escrito, los textos como *Meditaciones pascalianas*, de Bourdieu, *Vigilar y castigar* y *Microfísica del poder*⁶, de Foucault, a partir de los cuales se analiza el concepto de cuerpo y lo corporal fuera del marco del fisicalismo al que se expuso desde una perspectiva positivista, y lo replantean desde una concepción política, social y cultural, por lo que se puede establecer una línea de estudio del cuerpo ligada también a lo educativo.

Así, lo que se pretende resaltar a lo largo de estas páginas no es exclusivamente la importancia del aporte teórico-conceptual al campo de la educación corporal, sino el valor de los textos de autores que consideramos como referentes para establecer lo que María Esther Aguirre diría “un lenguaje común mínimo [en nuestro oficio y quehacer pedagógico] para poder debatir y proceder a trabajar los datos empíricos, en la medida que recogen e integran diversas tradiciones de un momento histórico”.⁷

Para poder recuperar dichas tradiciones y formas de pensamiento que nos permitan un andamiaje epistemológico en nuestros campos de estudio, debemos comenzar por establecer los alcances de un texto. En una de sus acepciones, “llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura”,⁸ aunque lo cierto es que desde su etimología –del latín *textus* que significa ‘tejido’– se podría complejizar a otras formas de discurso más allá de la escritura, es decir, tan amplio como una multiplicidad de expresiones que tienen en sí mismas un entramado de cohesión, intencionalidad y significado.

En lo referente a este trabajo, las reflexiones visibilizadas en textos escritos funcionan como formas de aproximar-

⁶ Michel Foucault cuenta con una vasta producción encaminada a analizar el cuerpo desde lo político y el poder, por lo que la enunciación de sólo un par de trabajos es por mera delimitación metodológica para efectos del presente escrito.

⁷ María Esther Aguirre, “Vigencia y pertinencia de los clásicos en educación”, en *Juan Amos Comenio: obra, andanzas, atmósferas en el IV centenario de su nacimiento, 1592-1992*. México, UNAM / CESU, 1993, p. 19.

⁸ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE, 2002, p. 127.

se a categorías de pensamiento propias de una sociedad a través de sus autores, por lo que contienen en sí mismas un conjunto metodológico para desentrañar no sólo una materialidad del texto mismo, sino una serie de conceptualizaciones y sentidos para la comprensión de prácticas y procesos socioculturales. En palabras de Paul Ricoeur, “el escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva”.⁹ En este sentido, los textos funcionan en tanto referentes teóricos y al mismo tiempo como sustento metodológico, de ahí su importancia para trabajarlos en la construcción de nuevos universos de estudio como el referido a lo corporal.

A propósito de lo corporal y las subjetividades

Pierre Bourdieu, a partir de su sensibilización personal al practicar deportes y acercarse a comunidades africanas, establece, en su escritura en *Meditaciones pascalianas*, que el cuerpo, en un primer momento y por tradición, se ha tratado como una cosa; desde la visión cuantitativa, es medible, clasificable, como algo ajeno al ser humano, pero si se considera el cuerpo como parte constitutiva de los sujetos, entonces esta noción lo cosifica y objetiva en cuanto a lo material. Por ello, el primer indicio de un concepto de cuerpo en Bourdieu es el pensarlo y enunciarlo como parte estructurante de los sujetos o agentes: no tenemos, en términos de posesión, un cuerpo; somos un cuerpo, y las tradiciones escolásticas durante mucho tiempo han tratado de decir lo contrario.¹⁰

⁹ *Ibid.*, p. 129.

¹⁰ David Le Breton, otro autor francés contemporáneo, comparte esta noción sobre el cuerpo cuando habla de pensar “la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios”; es decir, el cuerpo también se construye, materializa las formas sociales en las que estamos inmersos y se proyecta así como una parte constitutiva de nuestra existencia humana. (David Le Breton, *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002, p. 7.)



Así, en términos bourdianos, “el cuerpo funciona indiscutiblemente como un principio de individuación (en la medida en que localiza en el tiempo y el espacio, separa, aísla, etcétera) [...] es también en tanto que agente real, es decir, en tanto que *habitus*, con su historia, sus propiedades incorporadas, un principio de ‘colectivización’”.¹¹ Es decir, el agente o sujeto no es sólo *habitus*, otro de sus conceptos clave,¹² sino cuerpo que nos permite una diferenciación con respecto al otro y al mismo tiempo una serie de disposiciones sociales que se traducen en la manera en que formamos parte de un colectivo.

Este acercamiento permite establecer dos inquietudes en la teoría sociológica de dicho autor: el *habitus*, como cualidad subjetiva, se conforma como una historia encarnada en los cuerpos, lo cual también apela al constructo histórico del cuerpo; por otro lado, el cuerpo, desde el principio de colectivización, es un cuerpo socializado, con cualidades sociales y, por qué no, culturales. Lo anterior da pauta para enriquecer, desde el uso de los textos, sus discursos y la aproximación a “la conversión del contexto en texto”,¹³ un todavía incipiente planteamiento sobre lo corporal.

A partir de ello, Bourdieu maneja, para explotar y clarificar nuestro concepto en cuestión desde la óptica de lo social, el término de *hexis corporal*, el cual, partiendo de la etimología, implica una posesión en este caso del mundo entendido socialmente y no del cuerpo en sí mismo. Una apropiación del mundo que forzosamente se da en una vía corporal:

¹¹ Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1999, p. 177.

¹² El concepto de *habitus* en Bourdieu, como sucede en la mayoría de sus conceptos, resulta complicado de enunciar, pero un acercamiento a él nos permite entenderlo como los “sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción [que] permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y convencionales a los que los [agentes] están dispuestos a reaccionar”, es decir, aquello que me permite ser, hacer y reaccionar ante tal o cual situación. (*Ibid.*, p. 183.)

¹³ Lotman, Iuri, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Revista Entretextos*. Granada, Universidad de Granada, noviembre, 2003, núm. 2.

El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo (en forma de *hélix* y de *eídos*). Las propias estructuras del mundo están presentes en las estructuras (o, mejor aún, en los esquemas cognitivos) que los agentes utilizan para comprenderlo [...] La relación dóxica con el mundo natal es una relación de pertenencia y posesión en la que el cuerpo poseído por la historia se apropia de forma inmediata de las cosas habitadas por la misma historia.¹⁴

Con esta premisa se analiza que los sujetos o agentes no se pueden considerar como algo ya dado, sino como una construcción: devenimos sujetos. Y una de las maneras para aludir a esta subjetividad es a través de la corporalidad, la cual, más complejamente, podríamos estudiarla desde los constructos y significados sociales y culturales.

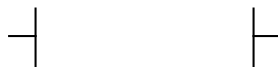
En lo anterior también se deposita la vertiente educativa del cuerpo, pues al estar presentes las estructuras sociales en los esquemas cognitivos, podemos suponer un aprendizaje enmarcado en y desde la corporalidad.

Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente [...] Las conminaciones sociales más serias no van dirigidas al intelecto, sino al cuerpo, tratado como recordatorio. Lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera.¹⁵

A partir de ello, la importancia de lo corporal en la construcción subjetiva es que nos constituimos por las apropiaciones que hacemos desde los sentidos, las conductas e infinidad de formas corporales. Si lo unimos a una concepción educativa entendida como “un entramado de aprendizajes enmarcados en diversos contextos, en los cuales un sujeto conoce el mundo que lo rodea y lo aprehende como

¹⁴ P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 199-200.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 186-187.



suyo para conformarse en un ser social”,¹⁶ entonces dicha conformación, independientemente de sus características, implica, de igual manera, una posesión perdurable a través del cuerpo. Por ello, el cuerpo no es cuerpo aislado sino cuerpo-sujeto y cuerpo educado, o sujeto educado corporalmente, y justamente en esta línea nos dice que “negar la existencia de disposiciones adquiridas significa, hablando de seres vivos, negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo”.¹⁷ Es una construcción que también tiene lugar en la experiencia; ámbito entendido como subjetivo.

Si tomamos en cuenta estas apuestas discursivas que perderían sus legados si no fuera por el aporte de estos textos de Bourdieu, podemos deducir que la noción biológica del cuerpo se encuentra por demás superada a partir de las nuevas aproximaciones multidisciplinares, que apelan a la percepción del cuerpo como parte de una construcción de subjetividades, así como a una serie de disposiciones entendidas desde las *héxis corporales* donde el mundo se hace cuerpo y los cuerpos, en tanto sujetos, representan también una manera del mundo de estar en forma de *habitus* y de constructos históricos; todo ello a través de una compleja red de aprendizajes que hacen del sujeto un ser social, por lo que las cualidades de lo corporal también implicaría pensarlas y analizarlas desde lo social, lo cultural y lo educativo: hay, en todos estos postulados, una percepción, siempre sugerente, de pensar en una educación corporal.

¹⁶ Mónica Chávez, “Apuntes para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México, SOMEHIDE, 2013, vol. 1, núm. 2, p. 231.

¹⁷ P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 181.

En torno a una construcción de saberes

Las expresiones de lo corporal y su estudio desde hace algunos años tienen su punto de análisis máximo en las formas en que se adiestra disciplinarmente a los sujetos a través de ejercicios, signos culturales como la uniformización o los rituales de violencia(s) simbólica(s) a través de los cuales se legitiman prácticas hegemónicas de un deber ser y un ideal de sujeto dado por las diversas instituciones sociales y políticas. “Ha habido [...] todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esa gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde”,¹⁸ y es precisamente en los textos donde se alberga este descubrimiento donde el cuerpo se vuelve categoría y saber, y el sujeto se comprende ahora en un discurso también corporal.

En lo anterior es en lo que concuerdan Pierre Bourdieu y Michel Foucault, aunque este último es quien lo visibiliza mayormente desde sus estudios sobre las expresiones del poder en los cuerpos a través del acercamiento a lo escolar, las cárceles o los hospitales psiquiátricos.

Los postulados en torno a lo corporal en Foucault parten, primero, de establecer que no existe nada más político que lo corporal. Las prohibiciones, las legalidades y las instituciones en las que se fundamentan las vidas de los individuos y la conformación de los Estados, siempre dependen de las formas en las que se pretende regular, a través de los cuerpos, el deber ser, las diferenciaciones e incluso lo que se puede considerar dentro de la norma o fuera de ella; de ahí nacen las clasificaciones de los sujetos a partir de las enfermedades mentales o discapacidades, los actos delictivos o el aprovechamiento escolar, por mencionar algunos. Estas formas políticas tienen su evidencia más clara en la

¹⁸ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 2010, p. 158.



instauración de los castigos: ¿qué hay más corporal que el castigar a los sujetos a través de las raciones alimenticias, la privación sexual e incluso los golpes y el suplicio?, ¿existe o es posible pensar un castigo no corporal? Aun cuando el castigo no sea en sí mismo físico, cabe en él simbolismos depositados corporalmente.

Para sustentar esta premisa, sobre todo en la ejecución de castigos y en la disciplina de los cuerpos, él utiliza el concepto de bio-poder, pues en realidad, desde la perspectiva foucaultiana, en los cuerpos se deposita, sutil o perceptiblemente, las formas más claras del ejercicio del poder, y estudiar estos efectos del poder desde la consciencia o la ideología implica suprimir, o en todo caso amparar, las formas de control que por tradición han formado parte de las sociedades: “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”.¹⁹

Estas expresiones del poder siempre se instauran en las relaciones que se establecen “entre hombre y mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe”, las cuales se interpretan más allá de una proyección explícita y clara jerárquicamente, y se entienden en una imperceptible, pero real, función que el Estado pondera para su óptimo funcionamiento. “Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas”,²⁰ lo cual da lugar a ‘solapar’ acciones que se podrían considerar como parte de estas relaciones de poder, que no las ejerce de manera directa el Estado, pero sí prepara el ambiente propicio, los escenarios sociales, para su puesta en marcha.

En este sentido, el cuerpo resulta un territorio de lucha, objeto de análisis así como de control; a pesar de las prácticas cotidianas que reproducimos, no estamos del todo conscientes, por lo que la verdadera apuesta de Foucault no es sólo la descripción de unas maneras de enunciar lo

¹⁹ M. Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979, p. 105.

²⁰ *Ibid.*, p. 157.

corporal, sino la sensibilidad en torno a ello no para cambiarlas, sino para desnaturalizarlas, y con ello desnaturalizar lo corporal y pensar en una construcción de saberes como cualidad educativa; una evidencia de lo corporal que de alguna manera es posible hacerlo a través del texto, su difusión, las maneras de preservar un discurso, como ya lo decía Ricoeur, y establecer las pautas para nuevas formas de pensamiento y categorización.

En ambos textos del autor en cuestión, el cuerpo se analiza desde lo disciplinar: cuerpo dócil, cuerpo disciplinado, cuerpo adoctrinado; por lo que uno de los grandes discursos, en la modernidad y no sólo en Foucault, va ligado a las formas de regular las conductas de los sujetos. Las prácticas y los procesos disciplinarios se entienden, en sus obras, como “formas de encauzamiento de la conducta”. Se concibe, entonces, que los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar ‘disciplinas’”.²¹

La disciplina, así, se une de manera forzosa a la construcción de la subjetividad, en tanto que permite la configuración de un sujeto a través del control de sus conductas, de la regulación de sus tiempos y su distribución en los espacios, no sólo desde el fisicalismo, sino también desde lo simbólico, es decir, la obediencia, la docilidad de los sujetos “individualiza los cuerpos mediante una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones”.²²

Bajo la lupa de lo disciplinar, el cuerpo deviene también objeto de conocimiento. Para poder encauzar las prácticas de regulación y punitivas, es necesario conocer el instrumento y sus métodos -cuerpo y disciplina-, y con esto “el cuerpo, al convertirse en blanco de nuevos mecanismos del

²¹ M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 2010, p. 159.

²² *Ibid.*, p. 169.



poder, se ofrece a nuevas formas de saber”.²³ Por ello, en cuanto a lo educativo del cuerpo, además del adoctrinamiento y lo disciplinario en los sujetos a través del cuerpo, lo cual ya se ha trabajado por diversos investigadores, se encuentra la construcción de saberes y sus formas al respecto. El ejercicio de poder, a pesar de la cualidad negativa que podamos atribuirle, resulta necesario pues a través de él se generan nuevos saberes.

No puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder [...] Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque le sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder.²⁴

Mientras no haya relaciones de poder, no se puede dar pie a un campo de saber —el género, lo jurídico, lo escolar—, y de manera dialéctica no existe un saber que no exponga una forma de jerarquizar a los sujetos a través del poder: los normales y los anormales; profesores y alumnos, y en estos últimos los de alto y bajo aprovechamiento escolar, por mencionar algunos. En este sentido, la construcción de saberes, más allá de aquellos que implican un conocimiento del orden orgánico del cuerpo, denota pensar una educación corporal en la que el conocimiento se da por las interacciones, políticas y sociales fundadas en lo corporal, por lo que “el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido”,²⁵ como las fuerzas de trabajo, los ejercicios físicos para alcanzar un cuerpo sano, entre otros.

De esta forma, educar corporalmente podría entenderse tanto en una construcción de subjetividades como en la manera en que el poder da lugar a la conformación de nuevos saberes, que en este caso no sólo se comprendería como un

²³ *Ibid.*, p. 180.

²⁴ *Ibid.*, p. 37.

²⁵ *Ibid.*, p. 35.

conocimiento de lo corporal, sino también como una jerarquización de saberes instaurados en lo corporal —qué saber sobre el cuerpo— y al mismo tiempo un autoconocimiento.

A manera de cierre

Este ejercicio de análisis sobre lo corporal en Bourdieu y Foucault no estuvo guiado por la inquietud de definir —como solemos tener la necesidad entre pedagogos al acercarnos a un texto— lo que es el cuerpo, pues, específicamente en este último autor, no existe una clara definición del término, sino más bien de establecer puntos de quiebre sobre los planteamientos que anteriormente se tenían de lo corporal y que ahora permitan una flexibilidad en las maneras de enunciar tanto la subjetividad como la educación, vistas en un encuadre mucho más complejo como la construcción de saberes, y poder alcanzar otras aproximaciones a diversos universos de estudio desde la pedagogía y el trabajo interdisciplinar.

Estos replanteamientos nos llevan también a pensar en el cuerpo de forma dialéctica, lo cual genera puntos de tensión en el abordaje del concepto y sus saberes, y se visualizan posturas más claras que se complementan, pero al mismo tiempo tradiciones corporales que han persistido de manera contrapuesta a lo largo de los tiempos. En este sentido, lo primordial sería dejar de lado las escisiones en cuanto a lo corporal y mejor proponer diálogos que permitan otros abordajes desde lo social, lo político o lo cultural, como comparten ambos autores.

Finalmente, lo que subyace a los tres textos es la inquietud por desnaturalizar la concepción y las prácticas de lo corporal pues a través de ello se inscriben las diferencias de una construcción del género; se moldea un ideal de sujeto en función del tiempo y el espacio, al tiempo que a través de él existe una distinción y una manera de estar



con los otros, razón por la cual los planteamientos de ambos autores resultan sugerentes para no pensar el cuerpo como algo dado sino como constructo social, cultural e histórico.

Es importante concluir con dos posturas derivadas de la realización de este trabajo: la importancia de textos y aportes teóricos de los autores para contribuir a una resignificación de conceptos y atribución de nuevos contenidos, a nuestras prácticas y sus discursos en torno a lo educativo y lo pedagógico, pues si el texto alude a un tejido –de códigos, de signos, de intencionalidades, de lenguajes– entonces quien elabora un texto, teje y crea en un sentido también artesanal, en cuanto a palabra y significado, e interviene, en este caso, en las formas tanto de hacer como de pensar específicamente en nuestro campo. De igual manera, como lo haría Foucault, cuestionarnos el saber sobre el cuerpo del que se tiene necesidad actualmente, en conjunto con su educación muchas veces olvidada, relegada y poco trabajada.

+

+

BIBLIOGRAFÍA



- AGUIRRE LORA, María Esther, “Vigencia y pertinencia de los clásicos en educación”, en *Juan Amos Comenio: obra, andanzas, atmósferas en el IV centenario de su nacimiento, 1592-1992*. México, CESU / UNAM, 1993, pp. 17-35.
- BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1999.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- CHÁVEZ, Mónica, “Apuntes para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México, SOMEHIDE, 2013 vol. 1, núm. 2, pp. 229-244.
- FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 2010.
- LE BRETON, David, *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- LOTMAN, Iuri, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Revista Entretextos*. Granada, Universidad de Granada, noviembre, 2003, núm. 2.
- RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE, 2002.
- VARELA HERNÁNDEZ, Sergio, “Habitús: una reflexión fotográfica de lo corporal en Pierre Bourdieu”, en IBEROFORUM. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. México, Universidad Iberoamericana, enero-junio, 2009, año IV, núm. 7, pp. 94-107.
- VIGARELLO, George, *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.



+

+

ESPACIO EDUCATIVO. ANOTACIONES
DESDE LA TEXTUALIDAD

@

Omar Escutia Girón¹

El “espacio” es una de las cosas más obvias que se movilizan como término en una infinidad de contextos distintos, pero cuyos significados potenciales son raramente tematizados o explicitados

D. Massey

Introducción

Existe una dificultad al pensar el espacio desde nuestros ámbitos (el de las ciencias sociales y humanas) que tiene que ver con la manera en que hemos tematizado (o no) lo espacial, entiéndase, como pura materialidad que damos por supuesta o como soporte de la acción humana, pero no como un objeto de estudio en sí mismo cargado de sentido; no obs-

¹ Licenciado en Pedagogía y estudiante de Filosofía (ambas de la FFYL-UNAM). Desde 2016 es integrante del seminario Filosofía en la ciudad, en donde ha moderado diversos cafés y talleres filosóficos. Sus temas de interés se centran en la teoría pedagógica, los estudios de género y masculinidades, y en las prácticas filosóficas. Correo electrónico: omar.es.gi@gmail.com

tante, es posible identificar algunas plumas que se han propuesto estudiar el papel que juega el espacio en el registro de lo social y lo humano más allá de su dimensión física.

La intención de este texto es trabajar en esa línea, presentando una mirada que puede ser productiva para saber cómo pensar y abordar los espacios educativos. Para lograr lo anterior, se tomará la propuesta de Michel de Certeau quien conceptualiza al espacio como texto y así propone algunas ideas de corte metodológico que dan pistas sobre cómo acceder al estudio de los espacios educativos.

Es importante aclarar que el llamado *giro espacial* propone pensar lo espacial con autonomía de lo textual, no obstante, nos ceñimos a la idea de que lo espacial es un elemento de carácter simbólico de gran relevancia (junto con el tiempo) para dar cuenta de la conformación de lo social y lo humano y, además, mirar desde un ángulo textual aquello propiamente espacial, nos da pistas sobre cómo pensar y construir conocimiento sobre las experiencias espaciales en situaciones educativas.

El espacio como problema sociológico

Comenzaré por esbozar algunas de las rutas que en el marco de la sociología toman las teorías sobre el espacio, pues ese campo nos resulta cercano y nos permite observar temas derivados y formas de posicionar el tema, las cuales se mueven entre la necesidad de plantear una teoría social y política en donde se explicita el tema del espacio y la problematización en torno al peso de lo social en los fenómenos espaciales (o bien el peso de lo espacial en la constitución de lo social).²

² Edith Elvira Kuri Pineda, "Representaciones y significados de la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica", en *Sociológica*. México, UAM, enero-abril, 2013, año 28, núm. 78, p. 72. En esta parte me he basado principalmente en dicho artículo, pues presenta una posible ruta de lectura de carácter introductorio al tema, de la cual he seleccionado 3 autores que me parecieron ejemplares.



Me gustaría dar apenas algunas indicaciones de tres autores que se consideran relevantes en el estudio del espacio y que pueden ser productivos para pensar la educación. No es una revisión exhaustiva, pues se tiene la intención de señalar algunos puntos que nos den un panorama bastante general.

Uno de los autores que destaca en el estudio de lo espacial es Simmel, quien toma al espacio como objeto de estudio al decir que la experiencia humana (él la llamará espiritual) es una experiencia espacial,³ de ahí que el estudio de la ciudad le interese para pensar la modernidad y las formas de conformación de lo humano. Nos interesa que posiciona al espacio como un objeto de estudio y, por tanto, un ente activo en la constitución de lo social, digno de interés sociológico, más allá del soporte de la acción humana. Simmel es por lo anterior un precursor de este tipo de estudios, y su lectura es obligada para los interesados en el tema. Otro sociólogo que dedica algunos textos al tema del espacio es Bourdieu, quien piensa que el espacio se compone de dos planos: físico y social; sirviéndole esta distinción para explicar la manera en que el espacio naturaliza y expresa relaciones de dominación y poder (es el espacio un componente relevante para que el poder se produzca, reproduzca y legitime).⁴ Esto conecta con la noción de permanencia que utiliza Simmel para caracterizar el espacio, la cual refiere a una estrategia en que se hace uso de monumentos e instituciones para generar fijeza, cohesión social y otorgar trascendencia a diversos componentes culturales con la intención de romper la contingencia temporal.⁵

Continuando con el sociólogo francés, el espacio es pensado no sólo como el lugar en donde se expresa el poder, sino también es objeto de disputa social. Una veta interesante de reflexión para las y los interesados en

³ Georg Simmel, "El espacio y la sociedad", en *Sociología 2. Estudio sobre las formas de socialización*. Madrid, Alianza Editorial, 1986, p. 644.

⁴ Pierre Bourdieu, "Efectos de lugar", en *La misera del mundo*. Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 119-120.

⁵ G. Simmel, *op. cit.*, pp. 660-661.

educación, es el planeamiento que relaciona la noción de *habitus* con la de *habitat*, como una dupla que indicaría las maneras en que las personas conciben y actúan en y sobre el mundo social;⁶ así, pensar la construcción de las identidades sociales no puede prescindir de la dimensión espacial, asumiéndola no sólo topográficamente, sino simbólicamente, cargada de sentido.

Desde otro campo, y de mayor cercanía temporal, los planteamientos de la geógrafa y filósofa Doreen Massey son un interesante planteamiento que señala los cruces entre lo espacial y lo político. Massey plantea su teoría del a partir de tres elementos:

1. El espacio como producto de interreacciones: con esto se apunta una doble determinación, el espacio produce y es producto de relaciones, esto se identifica con una serie de teorías políticas que tratan de alejarse de los esencialismos, poniendo acento en la constructividad de las identidades y los objetos; son teorías que observan en lo social una naturaleza relacional. El espacio se concibe por tanto como parte integral de la constitución de subjetividades políticas, como producto de esas relaciones de poder (el ellos y el nosotros).
2. El espacio como esfera de la multiplicidad: hay múltiples trayectorias en el espacio, ello posibilita la existencia de varias voces, porque si el espacio es producto de interrelaciones, la pluralidad es una consecuencia de ello. No hay espacio sin multiplicidad. La condición relacional se vincula con las teorías políticas que resaltan el papel de la diferencia, tratando de desmontar el universalismo de ciertas posturas políticas, por lo que el reconocimiento de la multiplicidad debería incorporar el reconocimiento de la espacialidad.
3. El espacio como proceso de formación abierto: esto quiere decir que, el espacio al ser producto de rela-

⁶ P. Bourdieu, *op. cit.*, pp. 123, Cf. E.E. Kuri, *op. cit.*, pp. 93-94.



ciones, siempre está en devenir, no hay sutura, está siempre haciéndose y por hacerse. Aquí las posturas políticas que se imbrican son las que entienden la historia como abierta, alejándose de las ideas teleológicas de la historia ligadas al progreso, así la apertura de la historia y del espacio son dos caras de la misma moneda.⁷

Después de todo ese ejercicio conceptual, la autora llega a la conclusión de que *el espacio no es una superficie*, y ello se puede entender porque la tarea de pensar el espacio como parte integral de lo político supone dejar de visualizar a aquel como un reino de lo muerto o de lo pasivo. Para Massey, no se intenta saber cómo se produce el espacio, sino que el espacio es parte integral de la producción de la sociedad: “La propuesta es que debería reconocerse el espacio como esfera de encuentro –o desencuentro– de esas trayectorias, un lugar donde coexisten, se influyen y entren en conflicto”.⁸ Es importante señalar que mi interés está puesto en la comprensión de la textura de las trayectorias vinculadas a procesos educativos, como una intensidad más que produce y es producida por lo social.

Espacio y educación. Notas para su problematización

El vector siguiente es una especificidad que se demarca por dos puntos. Se presenta una breve explicación de lo que he encontrado en el campo pedagógico, esto es, ideas para cartografiar la categoría de espacio educativo. No es una revisión amplia, pues sólo se presentan un par de mo-

⁷ Doreen Massey, “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”, en *Pensar este tiempo. Espacio, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 104-109.

⁸ *Ibid.*, p. 119.

dos de pensar la relación espacio-educación; y la riqueza que tiene la noción de espacio en ambos planteamientos, o bien lo que podemos rescatar de dichos abordajes para bordear nuestra categoría.

El primer punto se da en uno de los estados del conocimiento sobre la investigación educativa que elabora el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), el referente al volumen de filosofía, teoría y *campo* de la educación, en donde espacio sirve para pensar los sitios y las actividades en los que se produce investigación sobre educación y no precisamente la educación como fenómeno y sus implicaciones espaciales, no obstante, es relevante lo que Marcela Gómez Sollano posiciona acerca del concepto de espacio.

Gómez Sollano comienza por explicar que la noción de espacio puede ser conceptualizada en dos dimensiones: a) como topos o lugar, y b) como “campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente construido”.⁹ La noción de precario alude a que el espacio siempre está abierto a una multiplicidad de relaciones que se pueden establecer entre los elementos que participan en esa superficie de inscripción para abrir nuevas formas de significación. Aquella distinción le permite pensar los espacios –particularmente los académicos– en donde se intenta fijar el sentido de lo educativo, posicionando el papel de los agentes que participan de esos movimientos y articulan de maneras específicas saberes, discursos, formas de actuación, etcétera. Es, pues, un recurso metodológico para señalar desde dónde se construyen saberes sobre lo educativo y cómo esos espacios ponen en circulación discursos específicos sobre qué y cómo comprender lo educativo.

⁹ Marcela Gómez Sollano, “La noción de espacio: concepción y potencia”, en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*. México, Comie, 2003, vol. 11, p. 97.



Lo relevante del planteamiento tiene que ver con una comprensión activa de la noción de espacio y la riqueza conceptual de que dota al concepto, que como en el apartado anterior se puede apreciar, tiene que ver con distinguir dos dimensiones del espacio y optar por aquella que apela a su condición simbólica. Marcela Gómez Sollano parece insinuarnos, además, que esos espacios que fijan el sentido de la educación son educativos por lo que acontece con los agentes que ponen en juego sus saberes, lo que conecta directamente con el sentido de este trabajo.

Aunque es interesante el planteamiento de Gómez Sollano, la relación espacio-educación que mueve este texto es aquella que nos insinúa la autora y no la que es central en ella. Las prácticas educativas es nuestro foco, y ahí es en donde la propuesta de Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz nos es significativa. Ellos incorporan la noción de espacio en una discusión que se inscribe en la llamada Antropología pedagógica,¹⁰ campo de conocimiento en el que proponen la recuperación del concepto de mundo de vida¹¹ para pensar la noción de espacio pedagógico. Partiendo de que no se puede pensar el espacio como dado, pues la educación se da en y mediante el espacio, importa entonces el papel del espacio en los procesos educativos.¹²

¹⁰ Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, "Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Universidad de Manizales, julio-diciembre, 2005, vol. 3, núm. 2. Para ellos se trata de poner en relación dos disciplinas (la pedagogía y la antropología) que se encargan de estudiar al ser humano como *homo educandus*, es decir, "la pregunta por los seres humanos y sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos". (p. 7.)

¹¹ El mundo de vida es el "espacio de historias sedimentadas y en tanto marco situacional del ser humano, para rastrear a partir de allí cómo se configuran los espacios pedagógicos y los espacios escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación". (*Ibid.*, p. 8.)

¹² En el texto original se utiliza la noción de formación, sin embargo, la tradición de la que abrevio me hace preferir la noción de educación, no encontrando problemas, en lo recuperado al menos, para sustituir las nociones; es relevante señalar que en artículo citado el uso de educación y formación se utiliza en ocasiones indistintamente, sobre todo, en la referencia a otros autores.

Lo anterior les posibilita plantear que esa relación, de la educación y el espacio, se establece a través del cuerpo, como posibilidad y límite del mundo de vida, el cual se constituye como horizonte espacial, pero también temporal:

El ser humano, en tanto ser-corporal-en-el-mundo, se encuentra en un espacio vital y vive su tiempo —lo anterior supone una diferenciación frente al espacio físico-formal y frente al tiempo homogéneo, mecánico y medible—. El ser humano es entonces el donador de sentido de su mundo, de su entorno (Unwelt) pero a partir de su mundo de vida (Lebenswelt). De allí entonces que el ser humano sea lo que es como sujeto gracias también a un entorno que lo forma y que forma, incluso con la posibilidad de su transformación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado, o mejor, resignificado por el sujeto mismo.¹³

De lo anterior se deriva que en la relación espacio-educación el cuerpo es central, asumiendo que el espacio es una dimensión y no un lugar, este deslizamiento les hace retomar una reflexión de Cassirer, quien propone una clasificación de las experiencias tempo-espaciales: a) espacio orgánico, b) espacio perceptivo, c) espacio simbólico o abstracto.¹⁴ Así concluyen que el espacio es discursivo, lo cual conecta con la reflexión que se ha hilado hasta el momento.

Según lo anterior, podemos decir que los mundos de vida tienen como trasfondo y posibilidad a los espacios que ellos denominan pedagógicos,¹⁵ los cuales reciben tal adjetivación por su constitución; ésta se distingue, según los autores, por la intencionalidad formativa: “un espacio pe-

¹³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴ *Ibid.*, p. 14.

¹⁵ El uso que tienen del término pedagógico es problemático, pues no hay que soslayar las divergencias para referir al campo de conocimiento y al objeto de estudio según la tradición: “Por ejemplo, en la escuela alemana, pedagogía remite directamente a debate teórico de lo educativo y sus implicaciones prácticas a partir de la moral, la política, el plan de estudios, la normatividad institucional, entre otros. Para la escuela francesa, ciencias de la educación dirige el debate teórico de la educación y lo pedagógico a análisis de las prácticas escolares y educativas. La escuela norteamericana, por su parte, entiende a la educación como instrucción y a la pedagogía como el análisis de las propuestas de formación escolar”. (Claudia Pontón, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, IISUE-UNAM, 2011, p. 23.)



dagógico se configura a la luz de una pretensión de formación y en términos de su estructuración, cuando incluye las instancias enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un ideal de formación, etc.”,¹⁶ es decir que un espacio educativo adquiere sentido y textura al organizar sus elementos con la intención de educar a ciertos sujetos, sujetos que actúan e inter-actúan en el mundo de vida, del cual toman los insumos que dan textura a la trayectoria educativa.

Finalmente, nuestros autores abren la posibilidad de pensar espacios distintos al escolar como espacios educativos. Retoma la clasificación María Osorio para explicar ese desbordamiento con tres dimensiones o prácticas educativas: a) prácticas educativas directas, b) prácticas instituyentes, c) prácticas como movimientos de dirección.¹⁷ Quedaría pendiente pensar esto último con más profundidad, sin embargo, por ahora es suficiente indicar la importancia de ampliar las prácticas que nombramos como educativas, pues son estas prácticas las que nos ayudan a leer la sobre-determinación de un espacio como educativo.

El espacio con textura. Certeau y su teoría del espacio

La reflexión que intentaré trazar e intervenir a continuación es la hecha por Michel de Certeau, un historiador de la cultura que en su libro *La invención de lo cotidiano*, elabora unas notas para presentar un proyecto teórico en torno al espacio, el cual está pensando particularmente en la ciudad; no obstante, es posible, dada la naturaleza de las reflexiones, hacer préstamos y operar dislocamientos para elaborar algunas anotaciones sobre cómo estudiar los espacios educativos, además el lugar que ocupa lo textual en su teoría es relevante para este proyecto.

¹⁶ A. Klaus, *op. cit.*, p. 16.

¹⁷ *Ibid.*, p. 17.

Lo primero para comprender la *Teoría de las prácticas cotidianas del espacio*, de Certeau, es señalar la diferencia que establece el autor entre espacio y lugar; el lugar refiere al orden que se da entre elementos distribuidos en relaciones de coexistencia y en donde impera la ley de lo “propio”, este orden implica una forma de estabilidad; por su lado, el espacio da cuenta de vectores de dirección, de cantidades de velocidad y formas de temporalidad, es un entrecruzamiento de múltiples movilidades y, en oposición al lugar, el espacio carece de univocidad y de estabilidad, por ello el “espacio es un lugar practicado”¹⁸. La manera de comprender el espacio, en términos de movimiento (como una trayectoria, por ejemplo) y como lugar practicado, lo separa de la postura sobre el espacio como superficie, y agrega elementos a nuestra comprensión del espacio.

La pretensión del historiador francés es dar cuenta de la experiencia con el espacio que es distinta al “espacio geométrico o geográfico” (los lugares), pues le interesa más bien dar cuenta de las *operaciones* o maneras de hacer el espacio (prácticas del espacio) que los *caminantes* elaboran, esto es, las operaciones que constituyen otra espacialidad frente a la geográfica.

Dichas operaciones conforman una *textualidad* que es opaca y ciega en la vivencia concreta del espacio.¹⁹ Para nuestro autor las prácticas del espacio *tejen*, en efecto, las condiciones determinantes de la vida social. Así, dirá que “las variedades de pasos son hechuras del espacio, *tejen* los lugares”²⁰. Aquel término resulta relevante, pues no hay que olvidar que el origen de la palabra texto refiere a *texere* (de tejer, trenzar o entrelazar), con lo que la comprensión del espacio como un tejido de pasos, conecta con la etimología de la palabra texto. El autor francés dice que dichos pasos no se localizan sino que se espacializan, y se puede

¹⁸ Michel de Certeau, “Relatos de espacio”, en *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, p. 129.

¹⁹ Michel de Certeau, “Andares de la ciudad”, en *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, p. 105.

²⁰ *Ibid.*, p. 109.



dar cuenta de ellos por las huellas y las trayectorias que se constituyen en las prácticas del espacio, tenemos en el texto espacial una presencia de lo ausente, de lo que ha pasado, como lo serían las palabras.²¹

El primer acercamiento del espacio con el texto, refiere al andar como una forma de enunciación. Si el caminar es al sistema urbano lo que la enunciación (como *speech act*) a la lengua, o sea los enunciados realizados, los enunciados espaciales serían procesos de apropiación del sistema topográfico, la realización del lugar y una serie de contratos entre locutores.²²

Ese acercamiento entre el espacio y el texto, a partir de la comparación entre los andares y los actos de habla, tiene como consecuencia o extensión la categoría de *retóricas del andar* (o *caminantes*) que es un “símil” a las figuras de estilo (entendidas como el arte de “dar vuelta” a las frases o enunciados), las retóricas caminantes es el arte de dar vuelta a los recorridos, es decir, el arte de construir otros sentidos a los definidos por el discurso urbanístico o arquitectónico. Lo que interesa señalar es que las retóricas señalan un *estilo*, el cual da cuenta de la manera de ser de un sujeto en el mundo; y un *uso*, o sea, un fenómeno que concreta un sistema comunicativo. Ambos elementos constituyen maneras de *ser* y *hacer* (o de hablar al caminar) en las que palpita o se manifiesta la subjetividad de los caminantes, los cuales manipulan el espacio generando desviaciones de un “sentido literal” definido por el sistema urbanístico o arquitectónico.²³

Ahora bien, es importante destacar la idea de que el “andar es no tener lugar”, pues como se indicó líneas arriba, lo único que poseemos son huellas y trayectos de los andares. Tenemos, al trabajar sobre el espacio, un registro que no se fija, como el lugar, sino una dimensión de carácter abierto (o precario) que produce *nubosidades de sentido* distribuidos por transeúntes en los lugares; un ejemplo de ello son

²¹ *Idem.*

²² *Ibid.*, p. 110.

²³ *Ibid.*, p. 112.

los nombres propios que jerarquizan y ordenan semánticamente la superficie de la ciudad, los nombres de lugares aunque producidos en contextos concretos, pierden su valor “grabado”, pero conservan su capacidad de significar, la cual queda abierta a las constelaciones que los sujetos elaboran al caminar sus itinerarios, por eso dirá Certeau “lo que hace andar son las reliquias de sentido y a veces sus desechos, los restos opuestos a las grandes ambiciones”.²⁴

Pero se abre una expectativa ¿cómo dar cuenta de esas experiencias espaciales que Certeau nombran *prácticas del espacio*?, ¿cómo acceder a la relación entre el sujeto y la vacuidad del espacio?, ¿cómo operaría o se caracterizaría a los espacios educativos?, ¿cómo dar cuenta de los elementos que se disponen, organizan, yuxtaponen en los espacios educativos? El apartado siguiente no ofrece respuestas últimas, sino que formula preguntas e indicaciones de tránsito para pensar cómo densificar y acceder a las prácticas del espacio que caracterizaríamos como educativas, es más un proyecto metodológico que un lugar teórico acabado.

¿Cómo estudiar el espacio si es un texto?

En su artículo “Relatos del espacio”, Michel de Certeau nos proporciona algunas notas que se podrían entender como una suerte de indicaciones metodológicas para acceder a las experiencias cotidianas del espacio.

Partiendo de la idea: “andar es no tener lugar” se entiende que las huellas y trayectorias que se insinúan en la fisicalidad del espacio no son suficientes para dar cuenta del entramado textual que es el espacio, de tal forma que para acceder a la experiencia de los caminantes necesitamos del *relato*, que sería el lugar en donde se encuentran los vestigios de la experiencia espacial; en las estructuras

²⁴ *Ibid.*, p. 118.



narrativas es donde observaríamos que el espacio es un lugar en donde se tejen los sentidos (un texto). Esa forma de textualidad (el relato) atraviesa y organiza lugares, los selecciona y los reúne a un tiempo; nacen con los lugares, frases e itinerarios (recorridos del espacio), así “todo relato, es un relato de viaje una práctica del espacio”. Los relatos no son suplementos de las *enunciaciones espaciales* y *las retóricas caminantes*, no sólo se encargan de desplazar y trasladar al campo del lenguaje, también organizan los *andares*.²⁵ De tal modo que los relatos son nuestra llave de acceso, y habría que identificar sus componentes y características, en este caso, aquellas formas que se insinúan en el relato y que dan cuenta de las prácticas organizadoras del espacio.

Para Certeau son tres los mecanismos que organizan los espacios:²⁶

- A. Bipolaridad mapa-recorrido: hay en los relatos dos formas o tipos de indicadores que expresan formas de experimentar el espacio y organizarlo, dos formas que refieren la una a un ver (el mapa) y la otra a un ir (el recorrido); una ofrece un cuadro y la otra una serie de movimientos; la una es del tipo: x está a un lado de y ; y la segunda es del tipo: si das vuelta a la derecha encontrarás x . Si bien es posible diferenciar entre ambos tipos de indicadores, es común encontrar relatos en los que ambos se encuentran, ¿qué dice eso de la subjetividad que se articula?, ¿qué nos dice de los haceres del espacio?, ¿qué producen ambos polos de experiencia?, ¿cómo se narran en ese sentido los espacios en los que acontece lo educativo?
- B. Procedimientos de delimitación y deslinde: otra cosa que hacen los relatos es funcionar como legisladores del espacio, pues determinan las fronteras en un sentido creador y no de fijación, es una fuerza distribu-

²⁵ M. de Certeau, *op. cit.*, p. 128.

²⁶ *Ibid.*, pp. 131-142.

tiva y performática. El espacio genera al menos dos operaciones de delimitación y deslinde:

1. Crea un teatro de acciones: es decir, el relato funciona como autoridad o fundación, esto es, crea el campo necesario para las acciones, produce las condiciones de posibilidad para que se produzca un tipo específico de espacialidad. Entonces ¿cuáles son los componentes de los escenarios educativos?, ¿qué tipo de fuerzas operan y qué relaciones de poder tienen lugar?
 2. Fronteras y puentes: es la producción de una región que implica la relación y contradicción entre ese espacio y la frontera. El relato no se cansa de producir fronteras, en el sentido de que los actuantes se reparten lugares, predicados y movimientos. ¿Cuál es la relación entre las funciones educativas y los lugares que ocupan o no ocupan los participantes de las prácticas educativas?, ¿qué tipo de región produce la escuela y demás espacios educativos y con qué hace frontera o puente?, ¿cuál es el papel del saber en la constitución de las fronteras y los puentes?, ¿cuál es de los objetivos educativos?
- C. Focalizaciones enunciativas: Este mecanismo es sin duda el más obscuro en términos de su comprensión, pues se refiere a la naturaleza del relato como delincente (quiere decir, aquello que se desplaza y mueve entre los intersticios de un lugar, en el espacio que produce una frontera). Indica que la relación con las fronteras se desdibuja: allí donde el mapa corta, el relato atraviesa, dada la naturaleza opaca del cuerpo, el cual instauro el aquí y el allá. El relato sería como una lengua hablada, es decir, es un sistema lingüístico que distribuye lugares mediante su concreción en prácticas espaciales que atienden a la dimensión espectral de los espacios, pero haciendo recortes y disponiendo yuxtaposiciones; esto nos indica



la manera en que el espacio atraviesa el cuerpo, y no sólo la manera en que el cuerpo atraviesa el espacio. ¿De qué manera pensar los espacios educativos es dar centralidad al cuerpo?, ¿es posible pensar la formación de un cuerpo sin apelar al espacio?

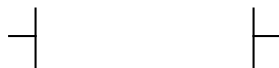
A manera de conclusión

Si el uso de los espacios son actos del habla, formas de enunciación que hacen cosas en la realidad, entender al espacio supone enfrentarse a su movilidad y ambigüedad; no obstante, abre un campo de reflexión que nos permite comprender la constitución de lo social y lo humano en un cruce entre lo material y lo simbólico: en ese intersticio se producen las subjetividades que son nuestro foco de interés, el espacio se nos presenta entonces como un plano o una región en la cual las caligrafías caminantes producen un texto que de hecho es leído por la mecánica experiencia de quien camina y que opera según el sentido común. De tal forma que la metáfora del espacio como texto es productiva para pensar y saber cómo acceder a ese ángulo de la experiencia humana que nos interesa por su persistencia. La educación es una trayectoria y queremos dar cuenta de ella para rumiar, desde otro registro, la manera en que devenimos humanos; por eso, hay que entender que el espacio educativo ocupa una posición que no es sólo de región, sino de frontera con otras trayectorias, y que es posible recuperarla en los relatos del espacio.

Lo educativo sería una cierta trayectoria que se imbrica con otras de las cuales resulta condición de posibilidad para su producción, reproducción o reconfiguración, su apertura a otras intensidades espaciales lo hace un espacio de mediación en el que se tiene la intención de producir sujetos, para ello los caminantes determinan los andares que

se cruzan con la arquitectónica producción de los espacios educativos.

Hay, en ese sentido, un elemento que queda por problematizar o introducir: el afecto, esa fuerza que circula entre los cuerpos y el espacio, como elemento que atraviesa la construcción de los espacios y que se requiere pensar necesariamente recuperando la posición del cuerpo en la construcción de los espacios y en donde el ángulo de lo textual puede seguir siendo productivo, es decir, nos permitiría comprender por qué el espacio es el campo de lo espectral, lo mismo que el texto, pero esto es un trabajo pendiente de cartografiar en otro *lugar*. Ahora toca cerrar este texto, y abrir la reflexión acerca de la importancia de pensar los espacios educativos, y Certeau representa un estimulante andamiaje para acercarnos a esa persistente e inadvertida forma de la experiencia humana.



BIBLIOGRAFÍA



- BOURDIEU, Pierre, "Efectos de lugar", en *La misera del mundo*. Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 119-124.
- DE CERTEAU, Michel, "Andares de la Ciudad", en *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, pp. 103-122.
- DE CERTEAU, Michel, "Relatos de espacio", en *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, pp. 127-142.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela, "La noción de espacio: concepción y potencialidad", en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*, vol. 11. México, Comie, 2003, pp. 95-103.
- KURI PINEDA, Edith Elvira, "Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica", en *Sociológica*. México, UAM, enero-abril, 2013, año 28, núm. 78, pp. 66-98.
- MASSEY, Doreen, "Filosofía y política de la espacialidad. Algunas consideraciones", en *Pensar nuestro tiempo. Espacio, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Paidós, 2005, pp. 101-127.
- PONTÓN RAMOS, Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, IISUE - UNAM, 2011.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, "Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Universidad de Manizales, julio-diciembre, 2005, vol. 3, núm. 2, , pp. 2-22.
- SIMMEL, Georg, "El espacio y la sociedad", en *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid, Alianza Editorial, 1986, pp. 643-740.

DE MUROS, TEXTOS Y CONTEXTOS.
APUNTES PARA EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN
ENTRE ARTE MURAL Y EDUCACIÓN

@

Israel Rivas Romero¹

[...] la imagen educa la mirada y es guía para reconocernos en el mundo y valorarnos, para distinguir quiénes son los otros y de qué manera son aptos para incluirlos en un *nosotros* o excluirlos. La cultura de la imagen no es simplemente un conjunto de imágenes que circulan día y noche y que se ofertan al consumo de quienes vivimos inmersos en ese mundo. La cultura visual es un conjunto de discursos visuales que construyen etiquetas o “nombres visuales” que nos definen el campo de lo visible y lo invisible, lo valioso y lo imprescindible, lo bello y lo feo, lo propio y lo ajeno [...]

Sarah Corona Berkin²

¹ Egresado de la Licenciatura en Pedagogía y estudiante de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ayudante de profesor y tallerista (alfabetización académica) en la misma institución. Correo: israelrivrom@gmail.com

² *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2017, p. 9.



En años recientes hemos visto una interesante diversificación de fuentes para el estudio de la educación. Como bien señala Inés Dussel,³ el llamado giro visual o pictórico ha posibilitado en las ciencias sociales y humanidades una apertura para el estudio de lo visual y sus relaciones con discursos, cuerpos, procesos e instituciones en el marco de lo social. Las imágenes se han colocado como fuentes de investigación que tienen la posibilidad de revelar tramas de formación de miradas y lecturas del mundo, además de formas de asumirse en él. Sin embargo, quisiera señalar algunas preguntas en este amplio panorama de la cultura visual que tanto se ha estudiado recientemente: ¿de qué manera la cultura visual educa? y ¿cómo desde las ciencias sociales y humanidades podemos dar cuenta de los procesos de educación a partir de las imágenes sin caer en reduccionismos teóricos y metodológicos?

Las preguntas planteadas resultan demasiado amplias de abordar si se tratan de responder en términos generales. Por esa razón enfocaré mis respuestas tentativas a partir de un objeto de estudio particular: el arte mural. Presento en este capítulo una aproximación al tema, a partir de algunos apuntes que he desarrollado desde el comienzo del Proyecto de Investigación: “Textos clásicos sobre educación y pedagogía” (PIFFYL). Estos apuntes no sólo llevan las reflexiones de los referentes bibliográficos y hemerográficos que hemos discutido desde 2017, sino también los consejos, las palabras y sobre todo las valiosas aportaciones que de manera frecuente realizan todos los integrantes activos de este proyecto.

Ahora bien, estos apuntes versan sobre la relación entre arte mural y educación, teniendo como eje la categoría de texto. Los hilos conductores de esta intervención son los siguientes:

³ Inés Dussel, “Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica”, en María Esther Aguirre Lora, coord., *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México, Bonilla Artigas Editores, IISUE-UNAM, 2015, p. 454.

- a. Es posible estudiar el arte mural como un texto.
- b. Los textos pueden estudiarse como documentos y como procesos.
- c. Los textos como documentos y como procesos pueden revelar posibles tramas educativas en determinados contextos.

Del arte mural como texto

México tiene un rico panorama de expresiones de arte mural que se remontan a varios periodos de su historia. De las pinturas rupestres y petroglifos que datan del 1000 a.C. hasta los murales contestatarios y disruptivos contemporáneos, nos encontramos con un tipo de arte que posee un variopinto arsenal de temas, estilos, técnicas, corrientes y autores.

El arte mural, desde la perspectiva de Nohemí Preza,⁴ es un tipo de arte que se plasma en muros del exterior o el interior de un inmueble. Generalmente el arte mural se caracteriza por sus grandes proporciones, por su sentido público⁵ y por los materiales diversos que los artistas emplean para generar representaciones visuales. Pedro Zamorano y Claudio Cortés sugieren lo siguiente con respecto al arte mural:

La existencia de un mural plantea un diálogo entre la obra y el lugar de su emplazamiento. De acuerdo a ello las condiciones espaciales del “topos” propician un sostén de ubicación, que determinará la lógica compositiva (perímetros) que contendrá la inter e intrafiguralidad de la imagen.

⁴ Nohemí Preza Carreño, “La función pedagógica del muralismo moderno”, en *El muralismo argentino: educador para la transformación social*. Argentina, 2010. Tesis, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, p. 39.

⁵ El tema de lo público en el arte mural es bastante polémico pues dependerá de la conjugación de factores como la ubicación de la obra, las condiciones de acceso a ella y, por supuesto, el agente que se encargue de su preservación.



A partir de ello se organiza la composición, pudiendo la imagen aceptar la planitud del muro o negarla, según sean las condiciones establecidas por el autor.⁶

La relación entre imagen y espacio cobra mucho significado en el arte mural, pues configura los sentidos de su composición. No se trata de muros en abstracto sino de un conjunto de representaciones artísticas que se integran en la trama de un espacio arquitectónico con contexto propio. El artista puede no aceptar las condiciones del espacio arquitectónico y modificarlas para que su obra mural sea más clara y consistente con el sentido que tiene planeado para ella. O bien, puede adaptarse al espacio arquitectónico en la realización de su obra. En ambos casos el espacio juega un papel fundamental.

Para abonar a lo anterior es primordial comprender a cada mural como una “entidad significativa”, tal como apunta la historiadora del arte Esther Cimet quien indica que el arte mural tiene tres características generales: se produce en el marco de un contexto histórico y artístico, pretende tener efectos sobre la realidad y es un “aparato generador de significaciones”.⁷ Desde la perspectiva de esta autora podemos comenzar a dimensionar al arte mural como un texto en la medida que pretende tener una unidad de sentido, parte de un contexto y genera efectos a partir de representaciones visuales situadas en el espacio.

Por otro lado, no hay que perder de vista que cualquier expresión de la cultura que se materialice y guarde en ella múltiples significaciones, necesita de ciertas prácticas para su comprensión. A causa de lo que se ha dicho, Julio Amador Bech, indica que: “El discurso y las imágenes no

⁶ Pedro Zamorano Pérez y Claudio Cortés López, “Muralismo en Chile: texto y contexto de su discurso estético”, en *Universum* [en línea]. Talca, Universidad de Talca, 2007, vol. 2, núm. 22. <<https://www.redalyc.org/html/650/65027764017/>> [Fecha de consulta: 2 de junio, 2019], p. 271.

⁷ Esther Cimet S., “El mural: nudo de contradicciones, espacio de significaciones”, en *Congreso Internacional de Muralismo, San Ildefonso, cuna del Muralismo Mexicano: reflexiones historiográficas y artísticas*. México, Antiguo Colegio de San Ildefonso, UNAM / Conaculta, 1999, p. 45.

son transparentes, necesitan de una interpretación para hacer de ellos algo inteligible”.⁸ Bech sugiere, desde el pensamiento de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, que la obra de arte discursiva y pictórica sea estudiada desde una situación hermenéutica. Tal como sucede con los textos codificados en palabras, toda lectura exige de un esfuerzo de comprensión de sentido.

Otro elemento de suma relevancia y que tienen en común los textos y los murales, es enunciado por el semiólogo eslovaco Mirko Lampis: “Todo texto es el producto de un tiempo, de un intertexto y de unas prácticas interpretativas profundamente ancladas en los procesos colectivos de la significación social, y tanto el texto como estas prácticas interpretativas derivan de manera solidaria con el conjunto del sistema de la cultura”.⁹ En otras palabras, el texto es producto del eco de otros textos que se comparten en el marco de un sistema cultural, el cual otorga sentidos y significados en el tiempo y el espacio. Valdría la pena reflexionar que en el caso de los murales hay múltiples relaciones con textos de diversa índole (políticos, religiosos, literarios, etcétera). A partir del eco de otros textos de la cultura, los murales pueden representar críticas, nuevas interpretaciones o esfuerzos de reproducción de algún fragmento.

Hasta este punto de la intervención hay que recapitular. El arte mural puede ser entendido como texto, pues guarda significaciones que son otorgadas en una situación hermenéutica donde un autor (o conjunto de autores) codifica, a partir de recursos artísticos, una trama que pretende ser develada desde interpretaciones o lecturas. Toda lectura de arte mural se dirige de manera combinada tanto a la imagen como al espacio arquitectónico, y debe tomar en con-

⁸ Julio Amador Bech, *El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*. México, UNAM, 2008, p. 211.

⁹ Mirko Lampis, “El texto artístico y la historia. Una mirada sistémica sobre la fijación y el devenir social de las estructuras significantes”, en *Sociocriticism* [en línea]. Granada, Universidad de Granada, 2010, vol. 25, <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59734/2478-4514-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Fecha de consulta: 12 de febrero, 2019], p. 142.



sideración que estos elementos están circunscritos en un marco cultural que guarda relaciones con otros textos, ya sean murales o de otro tipo.

El mural como texto puede estudiarse desde diversas perspectivas. Por poner un ejemplo, Mirko Lampis indica que el significado del texto artístico¹⁰ dependerá del estudio sistémico de dos tesis que caracterizan a los textos como documentos y procesos:

[...] según la primera de estas tesis, el significado de la obra de arte depende principalmente de su organización interna, organización que ha sido fijada al momento de su creación y que se debe reconstruir, total o parcialmente, para entender lo que el texto dice y cómo lo dice (*texto como documento*); según la otra tesis, en cambio el significado depende sobre todo de la labor de los intérpretes y de las condiciones socio-históricas de recepción de la obra, siendo tan activas y productivas las operaciones de lectura como las de creación textual (*texto como proceso*).¹¹

La apuesta de Mirko Lampis es la de una comprensión del texto lo más completa posible, partiendo de una visión sistémica que destaque su complejidad en el marco de la cultura. Para fines de esta exposición sólo indicaré algunas de las posibles vetas de análisis que se pueden derivar de las tesis antes citadas, cuya finalidad es situarlas posteriormente en el terreno de lo educativo con relación al arte mural.

¹⁰ Desde la semiótica Mirko Lampis trabaja la noción de texto artístico y su relación con la cultura, basándose en autores como Iuri Lotman. En el presente texto se entiende como sinónimo obra de arte y texto artístico.

¹¹ M. Lampis, *op. cit.*, p. 140. Estas dos formas de aproximación enunciadas por Lampis también son trabajadas desde otros referentes y autores. Por ejemplo, en el ámbito de la estética, Adolfo Sánchez Vázquez sugiere lo siguiente: “Tenemos pues, en el arte dos procesos que podemos distinguir claramente: el de producción y el de recepción. En el de producción hay que distinguir, a su vez, el sujeto de este proceso: el artista y su producto, la obra de arte. Y en el proceso de uso, consumo o recepción, hay que tener presente a otro sujeto: el espectador, oyente o lector, según el arte de que se trate y que, con un término aplicable a toda forma de praxis artística, llamamos receptor”. (Adolfo Sánchez Vázquez, “Introducción a la estética de la recepción. Sus antecedentes y fuentes teóricas”, en *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México, FFYL-UNAM, 2005, p. 13.)

El texto mural como documento

La primera de las tesis que indica Mirko Lampis refiere al estudio del texto como documento. Esta implica un esfuerzo de reconstrucción de las condiciones que dieron origen a la obra de arte, aspecto que influye en la organización interna de la misma. Asumir el texto como documento orienta una investigación de corte historiográfico, pues se vuelve necesario el análisis de diversos tipos de fuentes para dar cuenta de aspectos tales como:

a. La situación histórica donde se realizó el mural:

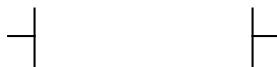
Reconocer las condiciones que posibilitaron la creación y configuración histórica de un mural conlleva un reconocimiento porque, en su condición de texto artístico, siempre estará en relación con una serie de circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas. El principal reto de orden metodológico en este primer esfuerzo es entender que un texto artístico (mural) no surge de la nada ni es mero producto de una creación individual que no dialoga con sus condiciones contextuales.

b. Aspectos biográficos:¹²

La vida del artista resulta un tema de estudio indispensable para comprender lo que posibilitó la creación de un texto artístico. Esta operación¹³ se

¹² Tal como sugiere María Antonia González Valerio, a partir de la lectura que hace de la obra de Hans-Georg Gadamer, existen muchos problemas al asumir la teoría del genio proveniente de autores del romanticismo. Una obra de arte o texto artístico no es mero producto de una individualidad y una interioridad, más bien es un elemento que se engarza en una trama colectiva y, por tanto, cultural. (Cf. María Antonia González Valerio, "La obra de arte como juego", en *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005, pp. 52-53.)

¹³ Al respecto, considero importante recuperar un elemento que forma parte de la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher y que es sintetizado por Diego Lizarazo: "se trata del esfuerzo de acceder a la singularidad de la obra a través de su relación con la personalidad del autor manifestada en su estilo, pero rápidamente reconocemos que el estilo obliga a plantear cuestiones sobre los intereses,



enfoca en identificar las experiencias, conocimientos, intencionalidades y aspectos importantes teniendo como eje de búsqueda el texto artístico. La indagación de la situación histórica y los aspectos biográficos del artista necesitan de ciertos cuidados por los diálogos y vicisitudes que entre ambos se generan. Como toda operación historiográfica, es necesaria una revisión de los supuestos que, en tanto sujetos que estudian el pasado, colocamos en la comprensión de una realidad que nos es ajena hasta cierto punto.

c. Técnicas y materiales:

Como en todo texto, es necesaria la identificación de las técnicas y materiales que permiten la objetivación de un mensaje. Asimilar los “recursos de integración plástica”¹⁴ permite identificar las posibles pautas de lectura que apoyan a la comprensión del contenido del mural. Las técnicas y materiales que los autores de murales emplean, influyen también en la pervivencia del texto a través de un tiempo determinado.

d. Contenido de la obra:

Tal como lo sugiere Julio Amador Bech, es posible realizar un análisis narrativo de las imágenes que se presentan en las artes plásticas. Este autor sugiere que en el campo de las imágenes hay una cla-

pasiones, obsesiones y deseos del autor, entonces la interpretación técnica se convierte en una interpretación de carácter psicológico”. (Diego Lizarazo Arias, “Hermenéutica: el horizonte de sentido”, en *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*. México, Siglo XXI, 2004, p. 26.) El estudio de la vida y personalidad del autor no es la única condición de posibilidad de interpretación de un texto artístico. Sin embargo, hay pistas en la vida de los artistas que permiten tener una mejor comprensión de los sentidos simbólicos que tiene el texto con respecto al tema.

¹⁴ E. Cimet, *op. cit.*, p. 52. Otros autores denominan este aspecto de una forma distinta. Por ejemplo, Esperanza Garrido indica que este aspecto es la “forma”, compuesta de referentes técnicos que resultan evidentes a la vista, por ejemplo, color, línea, perspectiva, proporción, equilibrio, etcétera. (Esperanza Garrido, “La pintura mural. Su filosofía e intención didáctica”, en *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* [en línea]. Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, 2009, núm. 6. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846107004>> [Fecha de consulta: 10 de julio, 2019], p. 63.)

sificación: las imágenes descriptivas y las imágenes narrativas:

En las primeras, lo que aparece representado no son acciones, sino cualidades físicas, como en el paisaje, la naturaleza muerta y el retrato, o espirituales como en las representaciones simbólicas de las virtudes y de los vicios. Las narrativas, en cambio, se caracterizan por relatar sucesos y acciones. [...] aquí debemos reconocer episodios y personales concretos pertenecientes a la mitología, la literatura y la historia.¹⁵

Dicha clasificación resulta muy útil para el estudio del arte mural, pues existen muchas obras que representan escenas concretas o temas que no necesariamente poseen una estructura narrativa. La composición temática de los murales brindará también las pautas para sus interpretaciones, situación que involucra no sólo la mirada sino también el movimiento del intérprete a través del espacio.

El análisis del contenido de un mural implica también un esfuerzo de investigación del significado de los símbolos, imágenes y alegorías internas que se relacionan con los significados otorgados al momento de su creación. Por poner un ejemplo, la comprensión del contenido de muchos murales teotihuacanos sólo se posibilitó por el estudio iconográfico religioso que los historiadores y arqueólogos han realizado tomando en cuenta su contexto de origen. La iconografía, en este tenor, se ha posicionado a lo largo de la historia del arte como una herramienta útil para la comprensión del contenido de las obras.

e. Espacio donde se encuentra el mural

Tal como se indicó en un principio, el arte mural es producto de un diálogo entre la imagen y el espacio;

¹⁵ J. A. Bech, *op. cit.*, pp. 190-191.



este último dictará dos tipos de factores que se encuentran interrelacionados:

- i. Ubicación geográfica.
- ii. Características del espacio arquitectónico y su carga semántica.

La ubicación del mural en el espacio definirá en muchos sentidos las posibilidades de ser leído y visualizado por un grupo de intérpretes. El lugar de emplazamiento y sus características influirán en la composición de la obra tanto en términos técnicos como en los aspectos del tipo de la temperatura y la humedad. De igual manera, la ubicación geográfica puede contribuir en el tema, toda vez que el espacio es donde se materializa la actividad humana en la historia.

Vale la pena también subrayar que la composición del espacio arquitectónico, modificado o no por el autor de la obra mural, ofrece pautas que facilitan o dificultan la comprensión del mensaje de la obra. Un ejemplo de esto lo encontramos en la serie de murales *El perfil del tiempo*, de Guillermo Ceniceros, ubicada en las instalaciones de la estación Copilco del Transporte Colectivo Metro de la Ciudad de México. La lectura completa de las diversas escenas sólo es posible si se transita de manera detenida por cada uno de los andenes. El espacio de la estación está diseñado para el movimiento de los usuarios de un medio de transporte y no para una lectura detenida del contenido de la obra mural.

El texto mural como proceso

La segunda tesis que señala Mirko Lampis en torno al estudio de los textos es la que percibe al texto como proceso. En esta línea el foco de atención se posiciona en las lecturas y significados asociados al texto en el marco de las condiciones sociohistóricas de recepción. El texto mural,

como proceso tiene muchas posibles filones de análisis. A continuación señalaré algunas de ellas:

a. Situación histórica de interpretación de la obra.

Tal como se indicó al principio del capítulo, los textos se encuentran en una situación hermenéutica que es cobijada por un marco cultural situado en un tiempo y un espacio. En la primera tesis de Mirko Lampis el énfasis está puesto en el tiempo y el espacio de creación del texto, situación donde el autor juega un papel fundamental. En contraste, asumir la segunda tesis implica considerar algunos postulados hermenéuticos como los de Hans-Georg Gadamer: “El verdadero sentido de un texto tal como éste se presenta a su intérprete no depende del aspecto meramente ocasional que presenta el autor y su público originario. O por lo menos no se agota en esto, pues este sentido está siempre determinado por la situación sociohistórica del intérprete, y en consecuencia por el todo del proceso histórico”.¹⁶

Gadamer asume que el texto supera a su autor y contexto de creación. En función de eso, el texto configura una historia propia que sólo se posibilita por la relación que va guardando con sus intérpretes a través del tiempo. Las preguntas,¹⁷ los prejuicios y los intereses que motiven a un intérprete a leer un texto cambiarán dependiendo de la situación histórica. Un breve ejemplo de reflexión sobre esta línea serían las condiciones históricas del siglo XXI que buscan la comprensión, investigación, conservación y la difusión del arte mural mesoamericano, ahora concebido como parte de un patrimonio cultural. Los textos murales mesoamericanos, en este sentido, han ido ampliando su propia historia a partir que la

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*. 13a. ed. Salamanca, Sígueme, 2012, p. 366.

¹⁷ *Ibid.*, p. 14.



lectura que como mexicanos hemos hecho a lo largo del tiempo. Las diversas interpretaciones realizadas a estos textos han otorgado significados y sentidos que no sólo se reducen a las lecturas sino a las actividades necesarias para preservarlos y difundirlos.

b. La función del autor del texto mural.

El asumir la segunda tesis sugerida por Mirko Lampis conlleva no contemplar de manera directa las condiciones de vida del autor de un texto (mural). Sin embargo, la lectura de un texto en un contexto distinto al de su creación implica, en algunos casos, contemplar las consideraciones que el intérprete tiene respecto al autor. Las reflexiones de Michel Foucault en torno a la función del autor respecto al discurso pueden abonar a esta línea, toda vez que el texto es una forma de objetivación del discurso. Foucault sugiere que el autor:

[...] ejerce un cierto papel con relación al discurso: asegura una función clasificatoria; tal nombre permite reagrupar un cierto número de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros. Además efectúa una puesta en relación de los textos entre ellos [...] En una palabra, el nombre de autor funciona para caracterizar un cierto modo de ser del discurso: para un discurso el hecho de tener un nombre de autor, el hecho de poder decir “esto fue escrito por Fulano de Tal”, o “Fulano de Tal es el autor de esto”, indica que dicho discurso no es una palabra cotidiana, indiferente, una palabra que se va, que flota y pasa, una palabra que puede consumirse inmediatamente sino que se trata de una palabra que debe recibirse de cierto modo y que debe recibir, en una cultura dada, un cierto estatuto.¹⁸

El autor, en algunos casos, es un elemento que permite brindar un estatuto y organización a un texto en un

¹⁸ Michel Foucault, “¿Qué es un autor?”, en *Dialéctica*. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Diciembre, 1984, 16 dic., año IX, núm. 16, p. 8.

contexto determinado. Foucault también sugiere que no a todos los textos se les otorga este tipo de función de autor pues: “Un texto anónimo que se lee en la calle sobre un muro tendrá un redactor, pero no tendrá un autor. La función autor es, entonces, característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad”.¹⁹

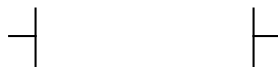
En el caso del arte mural estas reflexiones de Foucault cobran sentido, pues algunas obras están dotadas de legitimidad a partir de la función de sus autores. Por mucho tiempo se asumió la idea, bastante fortalecida por ciertos ámbitos académicos, de que el Muralismo del siglo XX se reducía únicamente a las grandes obras de “Los tres grandes”. Sin embargo, a lo largo de tiempo, se han ido visibilizando²⁰ obras de otros autores y autoras que permanecían en los márgenes de aquellos textos murales considerados más relevantes y significativos.

c. La historia propia del espacio

En el marco de la primera tesis indicada en este capítulo, señalamos que al momento de creación de una obra, la ubicación geográfica y la estructura del espacio arquitectónico contribuyen a la comprensión del significado de la obra. Si se asume que el espacio también tiene transformaciones a través del tiempo, la semántica del mismo también puede tener cambios. Ejemplo de esto lo podemos identificar en *Canto a la Tierra*, conjunto de murales de Diego Rivera realizados en la Universidad Autónoma Chapingo del Estado de México. El espacio de esos murales pasó de ser una capilla a un salón de actos de dicha universidad.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Un ejemplo interesante de este esfuerzo de visibilizar a otros autores y sus obras lo podemos identificar en el trabajo de Cynthia Arvide, quien, desde el periodismo cultural, ha recuperado el testimonio de autores mexicanos que realizan arte mural a través de diversos temas, técnicas y espacios en el siglo XXI. (Cf. Cynthia Arvide Souza, *Muros somos. Los nuevos muralistas mexicanos*. México, La Cifra Editorial, 2017.)



Actualmente, continúa siendo un salón de actos pero las funciones del espacio se han dedicado más a la difusión de los murales, ahora considerados parte del patrimonio cultural y artístico de México.

La educación y el entramado del texto mural

Los elementos desarrollados hasta este punto dan cuenta de la complejidad del texto mural no sólo visto desde su contexto de origen (texto como documento) sino desde los efectos que genera en su trayectoria a lo largo del tiempo (texto como proceso). Resulta de gran importancia que las investigaciones enfocadas al estudio de la relación arte mural-educación consideren el amplio panorama de los referentes que nos sugiere Mirko Lampis. Esto se debe a que hay relaciones que se pueden plantear de manera simplificada en expresiones tales como “Cierta mural educa porque su autor así lo tenía pensado” o “Cierta mural es educativo porque cualquiera puede interpretarlo. Entonces, es didáctico”. Por eso, vale la pena destacar la complejidad de los procesos educativos y sus relaciones contextuales para plantear sus múltiples relaciones con el arte mural.

A manera de cierre presento algunas reflexiones que pueden ser consideradas para el estudio de dicha relación. En primer lugar, se deberá tomar en cuenta que una sola perspectiva disciplinaria no es suficiente para estudiar el arte mural y su relación con la educación. Habrá que considerar los elementos teóricos y metodológicos más adecuados de algunos campos disciplinarios para destacar el estudio del arte mural como un texto que tiene transformaciones reflejadas en el ámbito de la cultura. Historia del arte, estética, sociología de la cultura, pedagogía, antropología e incluso ciencias de la comunicación pueden coadyuvar a consolidar referentes importantes para proyectos

de investigación de esta naturaleza. La forma en que estos referentes se articulen dependerá del investigador y su objeto de estudio.

En segundo lugar, hay que destacar que en ambas tesis de Mirko Lampis el texto artístico (mural) siempre se encuentra en una situación hermenéutica. En el mismo contexto de origen de un mural, cualquier autor podría tener la intención de educar a partir de postulados, ideales o principios, pero, al momento de la lectura, el texto podría tener otro tipo de efectos en los intérpretes. Por esa razón, en ambas tesis de Lampis, la situación histórica de creación o de recepción también posibilitará que un texto sea asumido con cierto estatuto y con ciertas funciones. La situación histórica de la cultura, a su vez develará los procesos que se generan alrededor del texto y que pueden confluir con su sentido educativo (prácticas políticas, ideológicas, comunicativas, religiosas, etcétera). En mi caso particular he encontrado resistencias por parte de ciertos académicos que indican que el arte mural no tiene un potencial educativo por encontrarse inmerso en un espacio religioso, urbano o gubernamental, pues “la buena intención” se “opaca” por factores ideológicos relacionados con tales espacios. Ante esto, considero adecuado que haya un esfuerzo de comprensión de que la educación es un fenómeno complejo que no se reduce a “buenas intenciones” y que no se da al margen de otras prácticas culturales.

En tercer lugar, considero importante no perder de vista que el potencial educativo del arte mural se puede encontrar en ciertas vetas particulares, relacionadas con la lectura del espacio de la imagen (asumiendo al texto como proceso). ¿De qué manera nos vemos influidos por los posicionamientos que tomamos frente a ciertos murales en circunstancias concretas? ¿Nos educamos también al momento de tener experiencias estéticas con los murales? ¿Cómo las imágenes nos dicen algo sobre un aspecto ajeno a nosotros y, al mismo tiempo, sobre nosotros? Las formas de apropiación del espacio y de las imágenes son distintas y contingentes. Por tal motivo, el reto metodológico en el



estudio de estos elementos deberá atender las particulares miradas y circunstancias de los intérpretes.

En términos generales, el panorama presentado en este capítulo no puede contestar de lleno las preguntas iniciales pero sí explorar filones particulares si asumimos al arte mural como texto. Más allá de indicar que el arte y la cultura visual educan por sí mismos tendríamos que enfocarnos en la historia textual de ciertos murales donde, si somos atentos, podemos identificar tramas educativas y contingentes. Los apuntes aquí presentados y organizados a partir de las tesis indicadas por Mirko Lampis necesitan de una mayor organización y precisión metodológica. Sin embargo, pueden ser de ayuda para no caer en simplificaciones al momento de iniciar proyectos de investigación enfocados al estudio de la relación arte mural-educación.

BIBLIOGRAFÍA

@

- AGUIRRE LORA, María Esther, coord., *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México, Bonilla Artigas Editores, IISUE - UNAM, 2015.
- AGUIRRE LORA, María Esther, coord., *Modernizar y reinventarse. Escenarios de la formación artística. 1920-1970*. México, IISUE-UNAM, 2017.
- AMADOR BECH, Julio, *El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*. México, UNAM, 2008.
- CIMET S., Esther, “El mural: nudo de contradicciones, espacio de significaciones”, en *Congreso Internacional de Muralismo. San Ildefonso, cuna del Muralismo Mexicano: reflexiones historiográficas y artísticas*. México, Antiguo Colegio de San Ildefonso, UNAM / Conaculta, 1999, pp. 41-53.
- CORONA BERKIN, Sarah, coord., *¿La imagen educa? El recurso visual de la Secretaría de Educación Pública*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2017.
- FOUCAULT, Michel, “¿Qué es un autor?”, en *Dialéctica*. Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Diciembre, 1984, año IX, núm. 16, pp. 4-18.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y Método*. 13a. ed. Salamanca, Sígueme, 2012.
- GARRIDO, Esperanza, “La pintura mural. Su filosofía e intención didáctica”, en *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* [en línea]. Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, 2009, núm. 6, pp. 53-72. < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846107004> > [Fecha de consulta: 10 de julio, 2019.]
- GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia, *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005.



- LAMPIS, Mirko, “El texto artístico y la historia. Una mirada sistémica sobre la fijación y el devenir social de las estructuras significantes”, en *Sociocriticism* [en línea]. Granada, Universidad de Granada, 2010, vol. 25, pp. 139-153. <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59734/2478-4514-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Consulta: 12 de febrero, 2019.]
- LIZARAZO ARIAS, Diego, *Iconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*. México, Siglo XXI, 2004.
- PREZA CARREÑO, Nohemí, “La función pedagógica del muralismo moderno”, en *El muralismo argentino: educador para la transformación social*. Argentina, 2010. Tesis, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 29-59.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México, FFYL-UNAM, 2005.
- ZAMORANO PÉREZ, Pedro y Claudio Cortés López, “Muralismo en Chile: texto y contexto de su discurso estético”, en *Universum* [en línea]. Talca, Universidad de Talca, 2007, vol. 2, núm. 22, pp. 264-284. <<https://www.redalyc.org/html/650/65027764017/>> [Fecha de consulta: 2 de junio, 2019.]

EL TEXTO, TEXTO ARTÍSTICO Y UN
ACERCAMIENTO AL MURALISMO MEXICANO

@

Cristian Yair Rincón Mercado¹

Itzel Suárez Bobadilla²

Introducción

Este capítulo se centra en la noción de texto artístico como formador de culturas, sujetos e identidades, retomando como ejemplo los ideales plasmados en el muralismo mexicano del siglo xx que representan parte de nuestra realidad constituida a través del tiempo. Así pues, para poder generar estas reflexiones se define en primer lugar qué es un texto y qué lo conforma. Es menester mencionar que el objetivo principal aquí no es analizar un sólo término o proponer uno

¹ Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Sus intereses giran en torno a la lectura y análisis de fuentes que han fungido como recursos educativos y formativos para la sociedad, centrándose en los ámbitos de la política educativa, salud pública y comunicación. Correo electrónico: crisyair97@gmail.com

² Itzel Suárez Bobadilla es licenciada en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, titulada con una tesis sobre el análisis de la educación artística desde el pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez. Es miembro del Seminario de Textos sobre Educación y Pedagogía desde 2017. Correo electrónico: itzel.sb@hotmail.com



nuevo, sino que se hará la recuperación de múltiples perspectivas que ayudarán a comprender este concepto.

En segundo lugar, se lleva a cabo el ejercicio de conceptualizar qué es arte y cómo se relaciona con los textos, para así poder definir concretamente el término de texto artístico, contrastarlo con la noción de texto e identificar sus diferencias y puntos en común. Para esta empresa, los principales referentes de apoyo son Mirko Lampis y Iuri Lotman, quienes trabajan a fondo las nociones de texto, texto artístico y cuestiones de semiótica,³ cuyos fundamentos son pilares que dan sustento a la base conceptual aquí constituida.

Posteriormente, se recupera de manera general el muralismo mexicano del siglo XX como ejemplo concreto de texto artístico, para realizar un balance sobre las funciones de este tipo de texto, mismas que no son únicamente comunicativas, sino que también son vías para la conformación de una cultura e identidad propias.

Por otro lado, a manera de reflexión se cuestiona si actualmente existen otros ejemplos de texto artístico con potencial para conformar una cultura que tenga impacto en la identidad mexicana y en el mundo, así como valorar si es posible considerar esos elementos como propios de un texto de este tipo. Finalmente, se concluye con las apreciaciones finales fruto del recorrido conceptual y reflexivo de los aspectos abordados.

El texto

Para dar a conocer el interés que motiva el presente trabajo, es conveniente conceptualizar la noción de *texto*; aunque

³ En el presente escrito no se pretende profundizar en cuestiones de semiótica, sin embargo, ambos autores tienen grandes tratados al respecto, a revisar algunos ejemplos: Mirko Lampis, *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla, Alfar, 2013. 123 pp.; o bien, Iuri Lotman, *La semiosfera*, v. I: "Semiótica de la cultura y del texto". Trad. de Desiderio Navarro. Madrid, Cátedra, 1996.

aparenta ser un término sencillo debido a su uso común en el vocabulario, resulta ser muy complejo, ya que deriva en diferentes matices, nociones y perspectivas.

Al investigar sobre la palabra texto, se consultó la definición que ofrece el *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*:

Tradicionalmente se llama texto a un conjunto de enunciados que pueden ser sometidos a análisis. De aquí procede la llamada lingüística textual, que nace de la convicción de que un mensaje no consiste en la simple yuxtaposición de frases (en el cual se basa la lingüística no textual), porque la significación global, es decir, estructural, de un mensaje-texto es más rica y compleja que la suma de los significados de las frases constituyentes aisladas. De hecho en un texto las frases asumen su connotación exacta y se deshace su ambigüedad ya que el texto contiene presupuestos distintos de los de las frases que lo constituyen.⁴

Esta definición asume que se debe tener una estructura lingüística para dar a conocer un mensaje directo, y desarrollar así el significado equivalente al que se desenvuelve en una realidad precisa, puesto que hay una comunicación bajo una interpretación de carácter universal. Sin embargo, no podemos asumir completamente lo antedicho, ya que se propone la siguiente cuestión: ¿qué hay de aquellas situaciones en las que se dificulta transmitir de manera oral, y más complejo aún, escribir estructuradamente la idea de la situación vivida o experimentada? En este sentido, desde el pensamiento de Mirko Lampis, un texto es “un conjunto integrado de expresiones al que se asigna o en el que se reconoce una determinada organización significante”.⁵ Así pues, este conjunto integrado de expresiones tiene el fin de comunicar algo en un determinado contexto histórico y situacional, que no necesariamente se restringe a la

⁴ *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Dir. por Joaquín Forradellas Figueras y Angelo Marchese. Milán, Ariel Letras, 2013, p. 400.

⁵ Mirko Lampis, “Sobre la noción de texto artístico”, en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* [en línea]. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016, núm. 25, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476791.pdf>> [Fecha de consulta: 4 de abril, 2019], p. 686.



comunicación escrita y oral utilizadas de manera habitual, por lo que la organización significativa se refiere a distintas formas de presentar el mensaje.

Por otra parte, se entiende que “todo texto se constituye y persiste como unidad funcionalmente pertinente en un dominio operacional y comunicativo dado”.⁶ Esta proposición que realiza Lampis, hace referencia a que cualquier texto es un elemento que pertenece a un sistema y un contexto determinado, el cual nos dice algo respecto a la época en la que fue gestado, por lo tanto, está directamente relacionado con el autor, su entorno y su cultura.

Dado que en todo texto estructurado se pueden encontrar ciertas situaciones que llevan a interpretar diferentes significados, ya sea de forma consciente o inconsciente, surge una forma de reflexión a través de la interpretación para transmitir lo que constituye una determinada perspectiva y realidad. Este proceso se realiza a través del lenguaje, que nos transporta a un proceso heurístico; “el texto supone, por su naturaleza, un determinado carácter codificado. Por consiguiente, la presencia de un código es considerada como algo precedente”.⁷ Es así como el lenguaje se relaciona con un sistema codificado que genera una multitud abierta de textos.

Dentro del sentido etimológico, la palabra texto proviene “de *textum*, participio pasado del verbo latino *texere* (‘texto, is, texui, textum, texere’): lo que está tejido, lo que está entrelazado”.⁸ En este tenor, ¿qué está tejido y entrelazado? Concretamente es el contenido, es decir, las ideas, el discurso, toda aquella imagen plasmada en cualquier material. Se puede así imaginar una tejedura conformada por hilos siendo unidos en un telar. Las figuras que el diseña-

⁶ *Ibid.*, p. 687.

⁷ Iuri Lotman, *Texto en el texto* [en línea]. <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/6390/199024P51.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [Fecha de consulta: 5 de abril, 2019], p. 52.

⁸ M. Lampis, “Sobre la noción de texto artístico”, en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* [en línea]. Madrid, Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías, 2016, núm. 25, p. 687.

dor planea incorporar, el tipo de material del cual el hilo está hecho, y la técnica con la que se fabrica el producto. Así es como se conforma, metafóricamente, un texto; cada hilo es una idea que se va entretejiendo para conformar un mensaje, y cada idea está influenciada por las condiciones contextuales en que se está llevando a cabo la obra. El autor decide cómo lo va a realizar, qué métodos va a emplear, en qué estilo lo va a desarrollar y qué tipo de mensaje va a comunicar al concluir este artesanal proceso.

Cabe señalar que un texto no sólo se reduce a un documento escrito —como se suele creer—, sino que existen diferentes soportes, los cuales van desde un texto en papel o tablilla, hasta una estructura de formas en un lienzo o un mural. De modo que el texto en cualquiera de sus manifestaciones y soportes busca expresar, comunicar ideas, emociones, conocimientos, tradiciones, proyectos, hasta leyes, y una amplia gama de posturas del ser humano tanto en su dimensión individual como colectiva.

El texto artístico

El texto ofrece elementos que no sólo se manifiestan en una estructura lingüística. De aquí que exista la posibilidad de realizar un ejercicio de conceptualización sobre el *texto artístico*. Antes de abordar esta noción, es importante revisar qué se entiende por arte. Para este fin, se retoma nuevamente a Mirko Lampis, quien, a grandes rasgos, menciona que el arte es “un dominio cognoscitivo y comunicativo en el que cobran especial relevancia los procesos de exploración y de deriva semiótica”.⁹ Es decir, que el arte despierta el dominio del conocimiento al ofrecer signos para la comunicación de ciertos códigos que una persona puede interpretar. Esta noción de arte tiene algunas semejanzas con

⁹ *Ibid.*, p. 690.



la de texto previamente abordada, pues ambas interpelan al ámbito de la percepción y la comunicación entre sujetos, quienes darán una interpretación y continuarán construyendo su propia perspectiva.

Sin embargo, para enriquecer este ejercicio de conceptualización, se recupera la definición que da Iuri Lotman al mencionar que el arte “es un lenguaje en el sentido semiótico general: como ‘sistema organizado que sirve de medio de comunicación y se vale de signos’ para conservar y transmitir cierta información”.¹⁰ A partir de aquí, hay una pauta para pensar el arte desde un sistema comunicativo complejo, ya que de manera icónica trata de expresar determinados contenidos que tienen una carga ideológica. Con base en estas concepciones, se puede afirmar que el arte es un lenguaje que se compone de signos y símbolos, pero su forma comunicativa resulta ser más compleja: requiere de un tipo de lectura distinta (sensible, abierta, entre otras consideraciones), además, tiene otras implicaciones que rebasan la forma en que se da la comunicación habitualmente (vías orales, escritas, gestuales) y, por ende, supone otros efectos sobre el espectador; aquí es donde radica su complejidad.

Aparte de su función comunicativa, Lotman apunta a que también tiene otro propósito fundamental “que es modelizante, o generadora de modelos de lo real”.¹¹ Ante esta consideración, ¿una obra de arte es un modelo de la realidad? De nuevo aquí se decanta en la interpretación, puesto que el artista que creó la obra de arte, la modela de acuerdo con su forma de ver el mundo, mientras que aquel que observa y analiza la obra de arte terminada da su interpretación de acuerdo a su realidad y experiencia. ¿Sería entonces que Lotman ve el arte como un tipo de conocimiento? De ser así, ¿se puede entonces considerar al arte como un tipo de texto?

¹⁰ Adolfo Sánchez Vázquez, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. 3a. ed. México, FCE, 2015, p. 38.

¹¹ *Ibid.*, p. 39.

La relación que hay entre el arte y la realidad es que al momento de crear una obra artística, ésta se basa en un modelo finito, producto de un tipo de realidad, que es de quien está ejerciendo el poder creador de tal obra; pero el producto final es un modelo infinito, porque el arte resulta ser una estructura de lenguaje mucho más compleja, ya que sale de las reglas y estructura de nuestro lenguaje común. “Al modalizar lo infinito en lo finito la reproducción artística de la realidad no puede ser una copia de ella. Reproducir no es copiar. la obra de arte es la traducción de una realidad a otra”.¹² Éste es un entramado de ideas y expresiones más complejas en comparación con un lenguaje común, que intentan comunicar cierto mensaje a través de un soporte específico, cuya observación está sujeta a múltiples interpretaciones en el marco de una realidad determinada.

Para introducir lo que se entiende como texto artístico, debe tomarse siempre en cuenta la complejidad que radica en estas dos palabras y que no hay forma de justificar una definición absoluta en torno a este tipo de contexto; al contrario, ejercitamos el carácter crítico que conlleva toda actividad humana. Es pertinente que este ejercicio pueda validarse en el pensamiento del filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, ya que él expresa el texto artístico de la siguiente manera:

En el texto artístico se dan conjuntos de relaciones estructurales, niveles o subestructuras diferentes, o sea, varios tipos de organización interna de los signos con sus propias reglas. En dicho texto se admite la transgresión de una regla o norma, y no sólo -como sucede en el lenguaje natural- como un error que hay que evitar. En el texto artístico, un mismo elemento puede insertarse en diferentes sistemas particulares o subestructuras de modo que lo que es extrasistémico con respecto a una organización estructural no lo es con respecto a otra.¹³

¹² *Ibid.*, p. 40.

¹³ *Ibid.*, p. 41.



Es decir, el texto artístico es una red de signos y símbolos que buscan tanto transmitir un mensaje con determinadas cargas ideológicas como “modelizar” o representar parte de la realidad en que el autor se circunscribe, y cuyas implicaciones comunicativas se complejizan al recuperar distintos recursos lingüísticos a los que usualmente se utilizan.

Ahora bien, es pertinente identificar la diferencia entre texto y texto artístico, la cual radica en la complejidad y estructura del texto, pues aunque comparten ciertas nociones como el conjunto de ideas entrelazadas que pretenden comunicar algo, es cuando se habla del *cómo* y la *forma* en que se diferencia: la expresión artística no tiene una estructura definida en su totalidad, dejando así un amplio marco de creación en diversas formas, es decir, puede llevarse a cabo en distintos modos (visual, musical, poético, entre otros), técnicas y estrategias para transmitir información a través de una obra artística, el tipo de soporte, y la creatividad que se genera durante el proceso.

Como se puede apreciar, es claro que el arte, al manifestarse en un texto, su nivel de complejidad e interpretación es diferente. El arte, y en concreto el texto artístico, al manifestarse en varios medios tiene también varias aristas por las cuales puede ser percibido y, por lo tanto, existen varias interpretaciones respecto a éste. Al depender de la sensibilidad del observador, se puede percibir y descifrar el mensaje para crear un significado propio, y aunque esto no es necesario, sí es un punto trascendental a tratar en este tipo de textos debido a que hay varios puntos de vista e infinidad de acercamientos:

- El mensaje que quiere transmitir el portador hacia el auditorio, es decir, el vínculo que se da entre el auditorio y el conocimiento transmitido en relación con su tradición cultural.
- Aquel que está interpretando el texto, vinculado consigo mismo, puede enriquecer o malinterpretar el mensaje del texto por medio de su personalidad y la

consonancia de toda relación cultural que le rodea. El trato de aquel que está recibiendo el texto con las propiedades intelectuales que posee, denota su grado de autonomía al manejar el texto a través del diálogo. Es en este punto donde cobra sentido la frase “dialogar con el libro”, en este caso, con la obra.

El texto artístico siempre está supeditado a un tiempo específico, y responde a ciertos intereses e ideologías, por lo que este tipo de textos se deben entender con el contexto cultural dominante; pese a que estas obras son trascendentes en el sentido histórico, debemos interpretarlas y entenderlas desde el contexto en el que fueron creadas.

El muralismo mexicano del siglo xx

La reflexión sobre el texto artístico trae consigo las siguientes reflexiones: incontables ocasiones el estereotipo ha tomado relevancia en la forma que se representan a diversos grupos de personas, por lo que la típica imagen del charro, la china poblana, o el hombre agachado bajo un cactus en medio del desierto con un sombrero y una botella de licor han adquirido fuerza para representar al mexicano en el resto del mundo. Además, actualmente se ha difundido a través de los medios masivos de comunicación, la imagen del narcotraficante que representa parte de la desdichada situación en México, y que ha pasado a marcar al país como un rasgo distintivo de este contexto. Es a partir de aquí que se cae en cuenta del poder que puede ejercer una imagen (artística) para la formación y representación de toda una cultura.

A partir de estos elementos surge la cuestión sobre qué aspectos pudieron haber representado a la cultura mexicana en el pasado. En este punto recuperamos el muralismo, aquel legado que dejaron los intelectuales que impactaron en Occidente durante el siglo xx, que forjó y formó parte de



nuestra cultura e identidad. A esta manifestación la podemos considerar como un ejemplo de texto artístico.

Antes de tratar el tema del muralismo, es importante hacer un breve recorrido histórico del contexto al cual se supedita este movimiento. Es así que, a mediados del año de 1921, con el apoyo de Álvaro Obregón, la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos, comenzó la campaña nacional de alfabetización para combatir la ignorancia. Dicha instancia fue dividida por cinco departamentos: escolar, bibliotecas, bellas artes, cultura e incorporación indígena. José Vasconcelos, acompañado por sus colegas ateneístas, Antonio Caso, Pedro Henriquez Ureña, Julio Torri, al igual que la compañía de maestros y artistas, integran la educación estética, aunque más enfocada hacia la educación artística y el reconocimiento cultural. En la ciudad de México los espacios públicos eran destinados a la actividades educativas y culturales donde los artistas impartieron clases en la educación básica.

El secretario apoyó la creatividad de Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y varios más quienes en sus murales en edificios públicos, como la Escuela Nacional Preparatoria y Secretaría de Educación Pública, dejaron testimonios de las luchas del pueblo y contribuyeron a la creación de un espíritu nacionalista. Las Escuelas de Pintura al Aire Libre se acercaron al pueblo y formaron artistas que lucharon por una sociedad más justa.¹⁴

Sin embargo, no duró eternamente la emoción de este proyecto educativo, ya que se cuestionó la intencionalidad de Vasconcelos al realizarlo. Fue por esta razón que en el sexenio de Plutarco Elías Calles se promovió la enseñanza técnica a través de un espíritu revolucionario, pues “impulsó un arte ‘útil’ que capacitara para ganarse la vida entre otras acciones. Incluso los muralistas, con excepción de Rivera y Siqueiros, fueron despedidos o recontratados por la Secretaría de Educación como dibujantes, ilustradores de

¹⁴ Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, en *Historia mínima. La educación en México*. México, COLMEX, 2010, p. 161.

revistas o libros de texto y más tarde como misioneros”.¹⁵ Es así como se redirige el carácter artístico y estético al trabajo y estudio.

La estética no tuvo oportunidad de aparecer en el Sistema Educativo hasta las gestiones de Pascual Ortiz Rubio y de Abelardo L. Rodríguez, ya que se crea el Departamento de Bellas Artes, institución que se responsabilizaría de la educación artística. En el sexenio de Manuel Ávila Camacho, el Departamento de Bellas Artes se convirtió en la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, e inauguró instituciones trascendentales para el desarrollo de la cultura en México, pero es durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés, en 1947, cuando se propone inaugurar el Instituto Nacional de Bellas Artes, dependiente de la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética de la Secretaría de Educación Pública.

Es en los años cincuenta cuando se comienza a ver una diferencia entre los asuntos artísticos y estéticos, con los culturales; en los siguientes sexenios recae la responsabilidad de estas cuestiones principalmente en la Subsecretaría de Cultura y Recreación, convertida a finales de los ochenta por el Consejo Nacional para las Culturas y las Artes (Conaculta), conocido a partir de 2015 como la Secretaría de Cultura. Al presentar esta trayectoria institucional se puede vislumbrar en qué momento histórico del país se dio paso a la confusión entre los asuntos artísticos, estéticos y culturales. Podemos afirmar que dicha situación ha influido en la interrupción del muralismo, ocasionando su escasa práctica de carácter técnico, artístico y estético en la actualidad.

Ahora bien, para abordar el muralismo de manera directa, hay que retomar de nuevo la década de 1920, cuando este movimiento tuvo gran influencia gracias a que en su tiempo la frescura de la Revolución mexicana permeó varios aspectos culturales de la época, dentro de ellos el artístico. Es aquí cuando el muralismo marcó parte importante de nuestra historia, desde José Vasconcelos que impulsa

¹⁵ *Ibid.*, p. 165.



este proyecto muralista y se realizan grandes obras que llenaron los muros de edificios principales en la ciudad de México.

Podemos entender a los murales como un tipo de texto, cuyo lienzo son los muros de una construcción. A través de figuras allegadas a nuestra realidad, representan cierta ideología, un mensaje y un legado. Tal es el caso de las obras de los principios del muralismo en México, por ejemplo, *El árbol de la vida*, de Roberto Montenegro, donde se abordan temas relacionados “a la naturaleza, la ciencia y la metafísica”.¹⁶

Llegada la década de 1930, el movimiento muralista giró en tratar ciertas temáticas, las cuales se plasmaron tanto en concreto como en la memoria mexicana, al incorporar su compromiso con las masas obreras y campesinas,¹⁷ retratando ciertos ideales que ayudaron a forjar la identidad. “Como Monsiváis escribió: el muralismo ayudó a configurar la imagen de un país unificado y a difundir los ideales del México posrevolucionario”.¹⁸

De esta manera se piensa cómo se podría interpelar un texto artístico de esta categoría, ya que al ser la Revolución mexicana un hecho convulso, caótico y cambiante para la sociedad, fue reflejada en un texto, producto de un determinado contexto en cuyos trazos se emite un mensaje que cae en la interpretación de sujetos de diferentes contextos, tiempos e ideas. Esto pasó con el muralismo mexicano ya que, como un texto artístico, dotó a toda una sociedad y época de identidad, formando así a seres humanos con ideales: la justicia, la lucha por hacer escuchar las voces invisibilizadas, la exigencia de tratos dignos. Pensar en el futuro con renovadas oportunidades, así como ver en el pasado las raíces que nos preceden.

¹⁶ Museo del Palacio de Bellas Artes, *Muralismo Mexicano* [en línea]. <<http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/muralismo-mexicano/>> [Fecha de consulta: 8 de septiembre, 2019], p. 3.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

Reflexiones finales

Cabe preguntarse entonces, ¿existe en la actualidad algo parecido a lo manifestado en aquellos días? Seguramente sí, pero se debe tener una mirada más perspicaz. Si bien existen diversas críticas y apreciaciones a los textos artísticos actuales, toda obra nos dice algo sobre su tiempo, contexto, posturas e ideología autoral. Los textos de este estilo tienen un impacto en quien los mire, a tal punto que pueden dotar de identidad, o en su defecto, sensibilizar, pensar críticamente nuestro contexto y contemplar nuestra realidad.

Se puede concluir que a la textualidad se le puede considerar en un ámbito artístico porque tiene que ver con la importancia y resignificación del conocimiento adquirido para llegar a construir un tipo de conocimiento. Por ejemplo, al igual que en las matemáticas hay un conocimiento matemático, o en la lengua, vinculada con la literatura y la alfabetización, hay un conocimiento específicamente lingüístico; en lo artístico, el conocimiento se da gracias a un aspecto visual el cual puede llegar a ser predominante, pero no el único. Esto implica un campo de estudio muy amplio que surge principalmente de imágenes que van formándose en la conciencia a través de la vida cotidiana, simples movimientos, momentos, sueños, éxitos, fracasos, o todo compuesto, congelados en imágenes reflejadas en nuestro inconsciente, dando significados que inciden en la formación de nuestro ser y conforman el acervo de un conocimiento visual propio.

La sociedad actual está relacionada con estas imágenes que se forman. Al momento en que el ser humano las interpreta y convierte en obras de arte, es necesario un amplio análisis para entender la imagen a la que se caracteriza, y dicho análisis es clave como parte de las competencias para la educación. Hay que analizar determinada imagen a nivel consciente e inconsciente, poder reproducirla en una obra, aunque en realidad esa obra no es lo importante, sino el análisis y la apreciación que se le da. De allí que el



principal objetivo sea enseñar y aprender a mirar, sentir, e incluso interpretar las obras de arte, pero sobre todo pensar que estas obras sean vistas como textos, porque en palabras de Lotman: el texto es un “complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado”.¹⁹

¹⁹ I. Lotman, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* [en línea]. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1993, enero-diciembre, núm. 9, pp. 15-20. <cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/.../40/1/15-20.pdf> [Fecha de consulta: 4 de abril, 2019], p. 20.

BIBLIOGRAFÍA

@

Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria. Dir. por Joaquín Forradellas Figueras y Angelo Marchese. Milán, Ariel Letras, 2013.

LAMPIS, Mirko, “Sobre la noción de texto artístico”, en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* [en línea]. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016, núm. 25, pp. 685-694. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476791.pdf>> [Fecha de consulta: 4 de abril, 2019.]

LAMPIS, Mirko, *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla, Alfar, 2013. 123 pp.

LOTMAN, Iuri, “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* [en línea]. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1993, enero-diciembre, núm. 9, pp. 15-20. <[cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/.../40/1/15-20.pdf](https://portal_pprd/work/sites/escritos/resources/.../40/1/15-20.pdf)> [Fecha de consulta: 4 de abril, 2019.]

LOTMAN, Iuri, *El texto en el texto* [en línea], pp. 51-70. <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/6390/199024P51.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [Fecha de consulta: 5 de abril, 2019.]

LOTMAN, Iuri, *La semiosfera*, vol. 1: “Semiótica de la cultura y del texto”. Trad. de Desiderio Navarro. Madrid, Cátedra, 1996.

LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, en *Historia mínima. La educación en México*. México, COLMEX, 2010, pp. 154-187.

Museo del Palacio de Bellas Artes, *Muralismo Mexicano*. [en línea]. <<http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/muralismo-mexicano/>> [Fecha de consulta: 8 de septiembre, 2019.]

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. 3a. ed. México, FCE, 2015.



+

+

TEMPORALIDAD DEL *TEXTO LEGISLATIVO*
EN LA EDUCACIÓN

@

Juan Eliezer Quintas Cruz¹

Así, en todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido primordialmente política: una incorporación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelarlo y obrar sobre el porvenir.

Enrique Florescano²

El *texto legislativo* en este trabajo está expuesto sólo en relación a lo educativo con una postura política-pedagógica. En las siguientes líneas se pretende responder si es necesario analizar el término antedicho, sus relaciones y

¹ Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Sus publicaciones están relacionadas con la tradición indígena y la legislación educativa. Sus áreas de interés son la interculturalidad y la historia de la educación. Correo electrónico: eliezerquintas15@gmail.com

² "De la memoria del poder a la historia como explicación", en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia para qué*. 17a. ed. México, Siglo XXI.

el porvenir, donde lo histórico-pedagógico no queda exento del trabajo a presentar. A este tenor, hablar del futuro de la educación es responder a una parte de cómo se construye la política legislativa del sistema educativo en México, el cual nos vincula al texto que origina la práctica y el lenguaje en conformidad con una o algunas leyes.

Asimismo, el siguiente trabajo presenta una postura posible de la previsibilidad y lo deseable del *texto legislativo* como temporalidad, esto desde el análisis histórico y político donde se posibilitan prever aspectos en una doble perspectiva: la primera (previsibilidad), da lugar a lo que se ha venido haciendo y seguramente seguirá manifestándose en el texto; el segundo (deseable), es lo que deseamos en ese porvenir con acciones de cambio o transgresión del futuro previsto. Finalmente, concluyo diciendo cuál es el papel social del sujeto en este tema.

El texto legislativo en la educación

Para hablar del “*texto legislativo* en la educación”, debemos considerar el vínculo con la política, la cual involucra un estudio amplio y complejo sobre su estructura y función, así como su relación con otras áreas de estudio (la pedagogía, por ejemplo). En este trabajo, no hay una descripción amplia de los términos *polity*, *politics* o *policy*, los cuales están relacionados con el *texto legislativo*, el derecho, la democracia, la ciudadanía, las instituciones gubernamentales, entre otros.³ Por ello, para comenzar se presenta una primera idea de un artículo académico con relación al término “política”, para introducir al “*texto legislativo* en la educación” y su temporalidad.

³ Tirso Luis publica en *El País* estos tres ejemplos de cómo entender la gran estructura de lo político. Este artículo nos ayuda a ordenar los diferentes caminos de interpretación que tiene la política y cómo nosotros podemos relacionarlo al *texto legislativo*. (Cf. Tirso Luis Irure Rocher, “Polity, politics, policy” [sic], en *El País*. Valencia, 9 de mayo, 2002).



El artículo “*Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional*”, nos presenta el concepto de política como “policy”, el cual proyecta un significado ambiguo. Tal vaguedad ha conducido a Dye a concluir que política es simplemente lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer, sin embargo, en términos generales, el concepto de política conlleva la existencia de diversas opciones y designa, por ende, un desacuerdo o conflicto entre actores o aspectos ligados al diseño de políticas en un área de actividad determinada respecto a un curso de acción actual o potencial de gobierno. Para otros autores, en cambio, las políticas representan la declaración operacional de los valores de una sociedad que intentan definir y prescribir determinadas líneas de acción. Siguiendo a Levin se puede argumentar que la política y las propuestas de política con frecuencia se hallan vinculadas a la definición de un problema y su solución requiere irremediamente de la aprobación o apoyo de los partidos y líderes políticos.⁴

En esta investigación, el concepto de política contempla las acciones legislativas y jurídicas que el Estado ha establecido en el sistema educativo y en la historia de México, es decir, “lo educativo” del sistema. De igual forma, el vínculo directo con las instituciones gubernamentales que están correlacionadas a los cuestionamientos, evaluación y criterios del desempeño que tienen los actores. Por último, en lo político se involucran decisiones respecto a la resolución de los problemas y el bienestar de la ciudadanía mediante el acceso a la educación, lo cual se manifiesta en el *texto legislativo* con el objetivo de dar legalidad a lo establecido como derecho. Aunque, es importante aclarar que no todas las acciones en el sistema educativo serán expresadas en la legislación, pues varios contenidos se encuentran en “otros textos”.

⁴ Cf. Óscar Espinoza, “Reflexiones sobre los conceptos de ‘política’, políticas públicas y política educacional”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. [s. l.], [s. e.], vol. 17., 2009, p. 3.

Al tenor del *texto legislativo en la educación* y lo político, la política educativa se vincula con las leyes y reglamentos que se contextualizan en la práctica y se decretan en el texto legislativo, el cual contiene una ley o leyes dictadas por la autoridad competente, donde se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados.⁵ Por esta razón, José Luis Romero Hernández dice que “la legislación ocupa un sitio preponderante en cualquier lugar del mundo y, por ende, de la sociedad moderna, pues la base de su ejercicio es el conjunto de las leyes que regula la actuación de la ciudadanía, de sus autoridades, de sus instituciones y del sujeto [...]”.⁶ En igual camino, la legislación refiere al desarrollo formal de la elaboración de leyes y a la institución encargada del mismo; a ello se le denomina proceso legislativo, o bien, poder u órgano legislativo.⁷ La legislación también es, según la Real Academia Española (RAE), “un conjunto o cuerpo de leyes por las que se gobierna un Estado o una materia determinada”.⁸

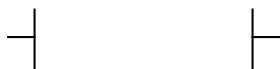
Con estas definiciones hablamos de un proceso del *texto legislativo*, donde la estructura del texto se vincula con encrucijadas históricas, políticas, sociales y educativas, dependiendo el contenido de la Ley y de la institución a investigar. Para aunar en el tema, podemos decir que *el texto legislativo* en sí, no es una novela de formación o una autobiografía (entre otros formatos), aunque estos son textos; es decir, no por ser textos tienen igual fuente de interpretación o metodología de investigación. El análisis del *texto legislativo*, como cualquier otro, es diferente al que posiblemente se puede hacer de una novela (texto). Además, es relevante decir que el *texto legislativo* también es diverso en su contenido, por ejemplo, el de la propiedad pri-

⁵ Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del tricentenario, 2014.

⁶ José Luis Romero Hernández, *Legislación Educativa Mexicana*. México, UNAM, 2003, p. 16.

⁷ Cf. Mario I Álvarez Ledesma, *Conceptos jurídicos fundamentales*. México, McGraw Hill, 2008, p. 40.

⁸ Real Academia de la Lengua Española, *op. cit.*, s.v. ‘legislación’.



vada es distinto al *texto legislativo de la educación*, aunque ambas pertenecen principalmente a la rama del Derecho o de la Ciencia Política. Si bien, debemos tener en cuenta que el *texto legislativo de la educación* va ser diferente en cada una de las estructuras del Sistema Educativo Nacional, por ello es recomendable centrarse sólo en un objetivo del texto, considerando que este tiene diferentes aristas de las cuales puede interpretarse.

Entonces, resulta prudente reflexionar la educación como sistema de Estado, relacionada con diversas instituciones sociales y culturales. Por ello, si el texto es dictado por una autoridad competente donde se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados, debemos cuestionarnos si es necesario analizar la estructura y temporalidad del *texto legislativo* en la educación. Para complementar lo dicho e introducir al estudio del pasado, Romero Hernández afirma que:

La historia demuestra que la legislación nace a partir de las necesidades humanas para lograr el control y el orden de toda actividad social, al tener como sustento el anhelo máspreciado por cualquier sociedad en todos los tiempos [...] Prueba de ello son los códigos, reglamentos y leyes que han aparecido a lo largo de la historia, [...] cuyo impacto ha definido la forma de ejercer la legislación en nuestros días.⁹

El análisis temporal del *texto legislativo* de la educación está relacionado con los acontecimientos de la política educativa y la legislación en el sistema educativo en México. En ese tenor, en el campo de estudio de la pedagogía es relevante decir que la educación como derecho se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 en el artículo 3º, la cual se manifiesta como texto legislativo,¹⁰ y tiene un recorrido histórico y político. En el sistema educativo son planes de estudios, escuelas, instituciones gubernamentales y actores los que forman

⁹ J. L. Romero Hernández, *op. cit.*, p. 16.

¹⁰ El artículo 3º no es el único texto legislativo de educación, existen múltiples en el contexto del Sistema Educativo Nacional.

parte de la práctica y contenido del texto mediante las políticas educativas y públicas.¹¹

En la *temporalidad del texto*, para entender lo legislativo en el presente, es necesario recopilar la documentación histórica que esclarece el rumbo de la educación.¹² Por esa razón, el análisis histórico permite una lectura en la construcción de la temporalidad, lo cual no es sinónimo de acertar, atinar o adivinar, sino que refiere a la contemplación de lo histórico y sus resultados en el sistema educativo, así como los sucesos del presente y las determinaciones de la legislación educativa. Dice Francisco Ibernón “No podemos intentar adelantar qué acontecerá en los tiempos venideros sin hacer una referencia del pasado”.¹³ Es así como es posible el análisis del texto desde la temporalidad.

Fronteras del texto legislativo

La relevancia de retomar el análisis temporal, estriba en la complejidad para entender el futuro de la educación, es decir, el *texto legislativo* que aún no existe en papel, aunque está instaurado en lo histórico y en el presente. Entiendo que la postura del texto que “está pero no está” puede tener cierto conflicto debido a las metodologías existentes en lo

¹¹ En el estudio de la política hay diversos autores y corrientes que amplían el panorama de la interpretación, en este trabajo no es el objetivo.

¹² Cf. Charles Víctor Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*. Buenos Aires, La Pléyade, 1972, p. 17. “La historia se hace con documentos. Los documentos son las huellas que han dejado los pensamientos y los actos de los hombres de otros tiempos. Entre los pensamientos y los actos, muy pocos hay que dejan huellas visibles, y esas huellas, cuando existen, son raras veces duraderas, bastando cualquier accidente para borrarlas. Ahora bien; todo pensamiento y todo acto que no ha dejado huellas, directas o indirectas, o cuyas huellas visibles han desaparecido, resulta perdida para la historia, es como si nunca hubiera existido. Por falta de documentos, la historia de inmensos períodos del pasado de la humanidad no podrá ser nunca conocida”.

¹³ Francisco Imbernón, “Amplitud y profundidad en la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana”, en Francisco Imbernón, coord., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Biblioteca de Aula, 2005, p. 64.



histórico, político y pedagógico. Empero, con esta inquietud, Víctor Alarcón Olguín nos dice que:

[...] las fronteras actuales del análisis político [históricos y pedagógicos], se han expandido hacia múltiples escenarios que nos hablan de una condición de complejidad que pretende ser explicada desde ángulos interactuantes, interdependientes y en franca penetración e hibridación como sus tendencias más constantes”.¹⁴

Por tal razón, la interdisciplinariedad y los nuevos retos amplían el panorama analítico del texto en su temporalidad. Víctor Alarcón Olguín continúa diciendo que:

[...] no se debe perder de vista la exigencia de seguir ubicando la naturaleza propia de los acontecimientos políticos [históricos y pedagógicos], así como su consiguiente interpretación conceptual y práctica con fines ya sea coyunturales, retrospectivos o prospectivos en términos de su temporalidad”.¹⁵

La reflexión temporal en torno a la educación aporta un acercamiento crítico de los problemas sociales, políticos, económicos y pedagógicos que responden a los *textos legislativos*. En la misma postura de Olguín:

[...] la esencia de los acontecimientos políticos puede ser situada como una relación social [...] esto se manifiesta como la expresión concreta de ciertos hechos dados y que adquieren un significado específico para los individuos o grupos que deciden reconocerse unos a otros bajo condiciones de intercambio de ideas [...]”.¹⁶

Asimismo, en el campo de la educación se entrecruzan diversos saberes, prácticas, visiones culturales y ámbitos de intervención para la interpretación del *texto legislativo* en el futuro.

¹⁴ Víctor Alarcón Olguín, “La importancia del método para el análisis político”, en Víctor Alarcón Olguín, coord., *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*. México, UAM, Plaza y Valdés, 2006, p. 39.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ V. Alarcón Olguín, *op. cit.*, p. 40.

La temporalidad del texto en la educación en México

Hablar del tiempo en futuro es uno de los retos más complicados porque no existe una tradición o escuela que fundamente un vínculo directo con lo expuesto. Digamos que las diferentes propuestas de las cuales he examinado el análisis temporal, tienen múltiples matices y aristas que permiten la interpretación del fenómeno educativo.

En este trabajo se muestra de manera general sólo cuatro temporalidades como introducción al *texto legislativo* (pasado, presente, futuro previsible y futuro deseable), las cuales se ejemplifican de la siguiente manera:

1. El pasado nos posibilita entender cómo son los antecedentes, la conformación y consolidación del *texto legislativo*; esto representa el estudio de las evidencias de cada época. El análisis se fundamenta en recuperar lo histórico de la educación (principalmente documentos históricos).
2. En el análisis del presente es fundamental el sistema educativo y la legislación en relación con la cultura mexicana. Sin olvidar que las acciones actuales están arraigadas a lo histórico, así como su vínculo directo con el Estado. En el presente los documentos no quedan exentos.
3. El futuro previsible es estudiar la educación en su proceso histórico que permite entender las particularidades del presente y la función de cómo han sucedido las cosas, por ende, si se sigue con ese patrón de acciones los resultados “pueden ser similares”.
4. Por otra parte, el futuro deseable, que no está alejado de lo previsible, es analizar y cambiar ese rumbo que parece establecido. Por tal razón, se tiene que pensar en la creación imaginaria que modifica el rumbo previsto de lo que consideramos incambiable. Todo lo expuesto se relaciona con el pasado y el presente del tex-



to.¹⁷ En ese futuro deseable, sin duda alguna, se presenta el análisis pedagógico del fenómeno educativo.

Estos puntos temporales lo podemos relacionar con los textos actuales e históricos del sistema educativo, con el contenido nos percatamos de que el *texto legislativo* pretende brindar herramientas que cubren las diferentes dimensiones del contexto político-social, las cuales se perciben en el análisis del texto. Asimismo, el Estado lo garantiza y manifiesta mediante una temporalidad presente y futura en el esquema del servicio educativo. La legislación educativa establece parte del derecho de los mexicanos en el que se garantiza la educación. Por ello, las instituciones educativas y el texto son parte de la formación futura de los ciudadanos.

El futuro previsible y deseable de la educación: un acercamiento

Cuando se hace referencia a la construcción de un futuro deseable en el sistema educativo, no estoy aludiendo a promesas como el discurso político emitido por gobernantes. El futuro deseable de la educación se prevé en el estudio del pasado y del presente para configurar y construir un sistema deseable vinculado a las políticas públicas —desde mi punto de vista, arraigadas al análisis pedagógico—, el cual es manifestado en el *texto legislativo* y otros textos. Además, las dimensiones analíticas de la educación se configuran desde lo social, económico, filosófico y mediático, aunado al análisis histórico y político. Como afirma Gimeno Sacristán:

¹⁷ Futuro y porvenir están relacionados debido a que el futuro es lo que está por venir y ha de presentarse de manera segura en el tiempo. El porvenir es el suceso o tiempo futuro.

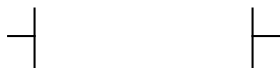
Construir el futuro, en el sentido de preverlo y de querer que sea uno y no otro, sólo es posible desde los significados que nos prestan las imágenes del pasado y del presente. No se trata de adivinar los que nos espera, sino de ver con qué imágenes del presente-pasado afrontaremos esa construcción, qué es lo que va a encauzar el porvenir, su dirección, su contenido y sus límites. La realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guíen las acciones con las que cerremos el tiempo por venir. Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraízan en el pasado y en el presente.¹⁸

Prever el futuro es entender por ello una doble perspectiva, la primera de pasado-presente que da lugar a lo que se ha venido haciendo y podría seguir en el mismo camino; la segunda, es lo que deseamos que pase para otro porvenir en favor de resultados positivos del sistema educativo (con un análisis pedagógico). En esa posibilidad de construcción se contemplan temas como el acceso, la cobertura, la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, por mencionar algunos. Recordando que todos estos temas están instaurados en *textos legislativos*, así como en otros textos. Por ello, la comprensión del presente y de la inmediatez que nos afecta hunde sus raíces en el pasado.¹⁹

¿Cómo entender el futuro previsible y el futuro deseable del *texto legislativo*? En primer lugar, los *textos legislativos* tienen un proceso histórico que posibilitan entender por qué se han efectuado y bajo qué condiciones. Del mismo modo, el análisis permite visualizar los patrones consecuentes y los resultados de la práctica escolar, así como otras acciones relacionadas con los actores. Por ello, lo deseable es

¹⁸José Gimeno Sacristán, "La educación que tenemos, la educación que queremos", en Francisco Imbernón, coord., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Biblioteca de Aula, 2005, p. 30.

¹⁹ En el contexto mexicano, el porvenir es un tema que desde el siglo xx tuvo presencia en la política gubernamental (Planes de Desarrollo), asimismo en el siglo XXI, en el año 2006, se realizó una prospectiva del progreso de la economía mexicana que se denominó: *Visión 2030. El México que queremos*—un proyecto de futuro deseable—, que fue resultado de la participación de diferentes sectores de la sociedad a fin de conocer sus propuestas en la mejora del país.



construir y reconfigurar la estructura del sistema ante la previsión de la complejidad histórica de la educación.

En ese futuro, México ha marcado el rumbo político, económico y educativo para algunos años del siglo XXI. Por ello, —en un futuro deseable— los ciudadanos necesitamos ser actores políticos que participen en las diferentes partes del sistema nacional. La responsabilidad democrática es un esfuerzo colectivo a fin de construir el futuro deseable que esperamos desde el análisis. Imbernón nos aclara esta perspectiva diciendo que:

No podemos ser únicamente espectadores pasivos de ese futuro, sino que nos hemos de reservar un papel de sujetos-actores. Ante una realidad que nos mostrará a la vez, por un lado, los grandes avances tecnológicos y, por otro lado, las desigualdades, la pobreza, la exclusión, el desencanto, la violencia y las opresiones sociales [...], [entonces] tendremos que preguntarnos: ¿podemos encontrar desde la educación soluciones o alternativas al actual sistema de relaciones de poder? [...] ²⁰

Es necesario reconocer que en esta generalidad del futuro hay diversas preguntas abiertas al debate, sin embargo, en el proceso se dejan elementos a fin de comprender la temporalidad de la legislación educativa, o bien, del *texto legislativo en la educación*. No olvidemos que el texto no sólo se restringe al lenguaje empleado en las leyes y la pluralidad del discurso, ²¹ también es contenido, lo cual implica antecedentes históricos-políticos y, más aún, tiene gran incidencia en las diversas decisiones del sistema educativo del presente y para el futuro deseable, donde los actores del sistema no quedan exentos de participación.

El análisis del *texto legislativo* tiene un largo camino por recorrer. El estudio histórico del texto permea en la comprensión actual de la legalidad. Finalmente, es valioso analizar a profundidad la construcción y los elementos del *texto*

²⁰ F. Imbernón, *op. cit.*, p. 78.

²¹ Miguel López Ruiz, *Redacción Legislativa*. México, Senado de la República, 2002, p. 36.

legislativo de un futuro deseable del sistema educativo con la lectura presentada. Lo anterior, sin duda alguna, puede ser el inicio transgresor que incide en el sistema. Que nuestros oídos se abran en función a lo que nos compete.

Conclusiones

Resulta prudente señalar que la pedagogía tiene por objeto de estudio el análisis, la interpretación y la reflexión de la educación como fenómeno social. Con esta postura buscamos acercarnos al núcleo jurídico del sistema educativo, donde nos aproximamos al énfasis del *texto legislativo*, así como sus limitaciones razón por la cual no sólo basta estudiar los documentos emitidos, sino que es primordial conocer el contexto sobre el porvenir.

Ante lo expuesto, ¿cómo y en qué sentido debemos prepararnos en el futuro próximo? Desde mi perspectiva son tres puntos a considerar: el primero es el análisis autónomo que permite la participación consciente de la política educativa como parte fundamental del texto en la legislación; el segundo deriva en entender los problemas prioritarios y urgentes del contexto educativo; el tercero es la comprensión de la complejidad de la cultura mexicana.

Ahora, imaginemos el sentido del análisis de la educación como fuente de creación política, la cual se manifiesta en el texto. El texto no debe resultar indiferente en su temporalidad porque reflexionar sobre el fenómeno educativo nos posibilita el poder creador de un sistema que educa y construye una nación. Somos fragmentos de la colectividad, donde en la individualidad nos volvemos conscientes del sentido de nuestra cultura. La participación que poseemos en el acto público debe formar parte del texto, ello conlleva a una totalidad nacional. Comencemos a trabajar, pongamos en acción nuestro papel como sujetos autónomos en sociedad.



BIBLIOGRAFÍA

@

- ALARCÓN OLGUÍN, Víctor, “La importancia del método para el análisis político”, en Víctor Alarcón Olguin, coord., *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*. México, UAM, Plaza y Valdés, 2006.
- ÁLVAREZ LEDESMA, Mario I., *Conceptos jurídicos fundamentales*. México, Mc Graw Hill, 2008.
- ESPINOZA, Óscar, “Reflexiones sobre los conceptos de ‘política’, políticas públicas y política educacional”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. [s. l.], [s. e.], vol. 17., 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, José, “La educación que tenemos, la educación que queremos”, en Francisco Imbernón, coord., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Biblioteca de Aula, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco, “Amplitud y profundidad en la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana”, en Francisco Imbernón, coord., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Biblioteca de Aula, 2005.
- IRURE ROCHER, Tirso Luis, “*Polity, politics, policy* [sic]”, en *El País*. Valencia, 9 de mayo, 2002.
- LANGLOIS, Charles Victor y Charles Seignobos, *Introducción a los estudios históricos*. Buenos Aires, La Pléyade, 1972.
- LÓPEZ RUIZ, Miguel, *Redacción Legislativa*. México, Senado de la República, 2002.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del tricentenario. 2014.
- ROMERO HERNÁNDEZ, José Luis, *Legislación Educativa Mexicana*. México, UNAM, 2003.

+

+

IDEA DE LA REPÚBLICA UNIVERSITARIA LLAMADA APEDEUSIA. ENSAYO DE UNA UTOPIA PEDAGÓGICA

@

Pólux Alfredo García Cerda¹

A continuación, se problematizará una forma de abordar textos clásicos. La dividiremos en dos partes, en la primera se analizarán tres líneas teórico-metodológicas: espacio (la Universidad como República), símbolos (los clásicos como habitantes republicanos) y modo de significación (una dialéctica de dos modelos –erudición y pedantería– historizados desde dos utopistas, Platón y Rabelais). Por medio de estas líneas se hilará una trama narrativa guiada por una metáfora (el lector de clásicos como estudiante situado entre tales modelos). Dicha trama servirá para elaborar un relato ficcional en la segunda parte. Siguiendo esta ruta pretendemos escribir una utopía nacida desde la pedagogía, pero, ¿qué es una utopía pedagógica?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se escribe o qué operaciones emplearon los autores de *La República* o *Gargantúa y Pantagruel*?

El mecanismo de la imaginación utópica es muy sencillo, consiste en suponer realizado el orden que se quiere, y ex-

¹ Doctor en Pedagogía (FFYL-UNAM). Áreas de estudio: Historia de la pedagogía y Filosofía de la educación en México y América Latina. Líneas de investigación: Historia de las ideas pedagógicas latinoamericanas. Correo electrónico: poluxgarcia@filos.unam.mx



plicar las consecuencias. Suponer, por ejemplo, que existe la propiedad colectiva, o el gobierno de los sabios, y decir que como resultado la gente es feliz. [...] Eso implica una crítica del orden establecido [...] pero no es nunca del todo convincente, porque la superioridad del orden utópico es indemostrable —se apoya en una mera invención.²

Por un lado, está la utopía como género literario, en el cual autores como Tomás Moro supusieron un orden social ideal y ficticio. Por otro lado, está la utopía como principio de una racionalidad crítica, el cual potencia reflexiones sobre el estado social actual. Entre lo real y lo imaginario, entre el pesimismo y la esperanza, ambas las encontramos en la historia de la pedagogía aludiendo a proyectos educativos ideales radicalmente distintos a los de su tiempo.³ Estos proyectos fueron imaginados en un mundo gobernado por el autoritarismo de la desmemoria.⁴ Los agentes modeladores de ese mundo legitiman su idea de educación mientras censuran la memoria y la reflexión. En un mundo presentista, la imaginación de otros mundos no tiene lugar porque sus agentes suelen acusar de quimérica toda idea opuesta a la suya.

Pero esto no ha sido obstáculo para los que se atreven a leer su situación y alimentar la creación de realidades alternas. Como rebeldes del pensamiento, el pensar utópico les sirve para tomar distancia del orden presente y codificar una visión de futuro distinta usando lenguaje simbólico. Semejante pensar aporta polisémicamente un no-lugar que se apropia de símbolos para transgredir el orden del presentismo. Aunque todo ser humano puede pensar utópicamente, no todos logran trasgredir el orden establecido. Por eso es importante disponer de un canon de textos utópicos cuyo misterio y fervor estimulen el pen-

² Fernando Escalante. “La Ciudad del Sol”, en *Nexos* [en línea]. 1 de enero, 2016. <<https://www.nexos.com.mx/?p=27231>>

³ Cf. Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*. México, UNAM, 1993, pp. 194-195.

⁴ Cf. Horacio Cerutti, *Presagio y tópica IV (ensayos de utopía)*. 2a. ed. México, CCYDEL-UNAM / Ediciones Eón / Pensares y Quehaceres, 2007, p. 31.

sar desde su relectura.⁵ La delimitación de este canon ha hecho que literatos y filósofos imaginaran habitantes de Ciudades Invisibles o Repúblicas Literarias,⁶ pero, ¿algún pedagogo ha imaginado desde su disciplina una “República de Clásicos”?

El presente ensayo aborda tal inquietud y empieza por ubicar el no-lugar de un proyecto ideal. Para ello, recogemos el símbolo *República*, entendido como una entidad política en la que se distribuye el bien común con justicia, un principio de representatividad fundador de una convivencia armónica en aquellos que fueron educados para dominar sus afectos y pasiones.⁷ Si bien, vida republicana y pensar utópico han estado ligados históricamente, ¿cómo sería una vida republicana en clave pedagógica?

Al mismo tiempo recogeremos otro símbolo próximo a la historia de la pedagogía: la *Universidad*. Antes de haberse inaugurado, nuestra Universidad fue imaginada para romper con el legado de la Universidad novohispana, corporación que abandonó el legado de educadores republicanistas como Alonso de la Vera Cruz y anti-dogmáticos como Benito Díaz de Gamarra.⁹ La imaginación de Sierra,¹⁰ el descubrimiento de la tradición clásica y las ideas anti-positivistas motivaron a una generación de utópicos educadores que la defendieron como comunidad de cultura. Contra los bovaristas que

⁵ Cf. Ítalo Calvino, *Por qué leer a los clásicos*. México, Tusquets, 1992, p. 7; cf. Jorge Luis Borges, “Sobre los clásicos”, en *Obras completas 1923-1972*. 14ª ed. Buenos Aires, Emecé Editores, 1984, pp. 772-773.

⁶ Cf. Francisco García, *Teoría de la Tradición Clásica. Concepto, historia y métodos*. México, UNAM, 2016, p. 54.

⁷ Cf. Diego de Saavedra, *República literaria*. Ed. Francisco Javier Díez. Murcia, Real Academia Alfonso X el Sabio, 2008, p. 128.

⁸ Cf. Ambrosio Velasco, *Republicanism and multiculturalismo*. México, Siglo XXI, 2006, p. 85.

⁹ Cf. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*. 15a. ed. México, Porrúa, 1974, p. 154.

¹⁰ “Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola [...] formando una personalidad real á fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión y que, recurriendo á toda fuente de cultura [...] propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber”. (“Discurso pronunciado por el Señor Licenciado Don Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en la inauguración de la Universidad Nacional”, pp. 58-59, *apud* UNAM, *Cuadernos del archivo histórico de la UNAM 1*. México. CESU-UNAM)



la veían como lastre del porfiriismo, la idea de Universidad como República aristocrática¹¹ evocaba una entidad plural formada por los mejores, es decir, los culturalmente veraces y éticamente formados.¹²

Imaginando un espacio democrático anti-idealista y anti-racionalista, la generación ateneísta educó a pensadores como Ezequiel Chávez y Francisco Larroyo, pioneros de la formación pedagógica mexicana. Pasada la estafeta del ideal, surgió la misión de formar un inédito tipo de profesional desde la universidad. Las generaciones universitarias formadas en la tradición clásica formarían a la sociedad con una visión de futuro alejada de los ideales imperialistas vacíos de vida económica. Hasta este punto tenemos una juntura de símbolos, *República-Universitaria*, históricamente vinculada a la pedagogía y con una carga utópica notable. Ya que la tradición clásica puede fungir como memoria de una profesión, el pedagogo puede asumirse como relector de clásicos, pero no como un bovarista sino como un estudiante, es decir, un ser en formación. Por ello, junto a tal unión de símbolos falta un tercero que evoque revelación y rebeldía a un mundo modelado por la desmemoria.

Una utopía pedagógica irrumpiría en el mundo al imaginar una formación inexistente en el presente, aunque posible en el futuro. Irónicamente, solo una formación pedagógica ideal, una que no tiene lugar, es propicia para criticar el orden educativo del mundo. En tanto, si Utopía significaba para Moro “No hay tal lugar”,¹³ ¿qué vocablo equivaldría a “No hay tal formación”? Primero, recordemos que el humanista inglés se había inspirado en Platón. Ante un mundo educativo modelado por sofistas, en la *República* imaginó la formación de guardianes opuestos al gobierno de los Trein-

¹¹ Cf. Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*. México, DGDC-UNAM, 1969, p. 53.

¹² Cf. Antonio Caso, *Obras completas IX. Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana*. México, UNAM, 1972, pp. 23 y 51.

¹³ Francisco de Quevedo, “Noticia, juicio y recomendación de la Utopía y de Tomás Moro...”, p. 11, *apud* Tomas Moro, *Utopía*. Madrid, Zero, 1971.

ta Tiranos. Para deliberar los fundamentos de una ciudad perfecta, Sócrates representó en la alegoría de la Caverna la diferencia entre “falta de formación” (“ἀπαιδευσίας”)¹⁴ y “formación”¹⁵ (παιδεία), diferencia análoga a la habida entre la vida viciosa del “titiritero” (“ταυματοποισις”) y la virtuosa del “maestro” (“Δημιουργός”).

Entre *Paideia* y *Apaideusia*, “No hay tal formación” equivaldría a *Apedeusia*, pues la *a-* privativa asemeja la *u-* de Utopía. Pero este vocablo tiene en la Alegoría de la Caverna una trama mítica imposible de analizarse ahora y anacrónica con la noción de vida republicana que esferamos simbolizar más adelante. En cambio, nos interesa el sentido de una primera dialéctica entre modelos, “maestro” vs “titiritero”, actualizada siglos después por un crítico francés de la escolástica decadente.

Rabelais satirizó la educación de los catedráticos medievales que llamó *mateólogos*, “tratadistas de temas baladíes; [...] charlatanes, pedantes, profesores de cosas banales”.¹⁶ Frente a Jobelin, pedagogo mateólogo, opuso a Ponócrates, pedagogo de Gargantúa que formó al gigante fundador de la utópica Abadía de Thelema. Con la *República* de Platón como ruido de fondo, Rabelais se rebeló contra los que hicieron de la Universidad un subterfugio para la pedantería.

Al final, el *topos* de nuestro ensayo no es una Caverna ni una Abadía sino una No-Universidad fuera de la Universidad, representada por una doble dialéctica, “titiritero” vs “maestro” y “mateólogo” vs “thelemita”, luego actualizada

¹⁴ “Ἀπαιδευσία, -ας (ε). s. Ignorancia; ineducación”. José Pabón, *Diccionario manual griego-español*, p. 157. Cuando el diptongo –ai se traslada al castellano monoptonga en –e. Por tal razón en el resto del ensayo se empleará el vocablo *Apedeusia*.

¹⁵ Platón, *La República*, 514a. Introd., vers. y notas de Antonio Gómez. México, UNAM, 2011. Si bien, ambos términos son intraducibles, nos distanciamos de las traducciones de Eggers (“educación” / “falta de educación”) y de Gómez Robledo (“cultura” / “incultura”), prefiriendo “formación” y “falta de formación”. Como función social, la educación tiene por fin la formación, es decir, la asimilación de un ideal de ser humano con base en la intuición, siendo el medio la instrucción o transmisión de un conocimiento con base en la memoria. En todo caso, los clásicos como modelos de virtudes son símbolos de erudición que permiten a sus lectores distanciarse del mundo modelado por la pedantería.

¹⁶ François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*. México, Porrúa, 1982, p. 34.



en pedante vs erudito. Aunque los pedantes fueron desterrados de la República Literaria¹⁷ y combatidos en la Real Universidad de México,¹⁸ siguen presentes en nuestra Universidad coexistiendo con eruditos. Sin poder anularla ni consentirla, la pedantería se detecta por su doble intención, hacer gala de talento, sabiduría o erudición en su lenguaje¹⁹ y desmemorar la pedagogía como forma de vida.

Por su potencial simbólico, significamos esta doble dialéctica en una trama narrativa donde el habitante de una república ideal se defiende del inepto que ejerce la pedagogía en nombre de ella. Dicho habitante es el *Apedeuta*,²⁰ que significa *el que carece de formación* por falta de instructor, maestro o, bien, de un pedagogo. Como ciudadano de la “República Universitaria”, el parentesco del *Apedeuta* lo remontamos a clásicos como Platón y Rabelais, pues son símbolos del modelo “maestro”, “thelemita” y erudito.

Mostradas sus líneas teórico-metodológicas, este ensayo deriva en aplicación, es decir, un relato dividido en tres apartados, *Respuesta*, *Idea* y *Nota*. El autor de los dos pri-

¹⁷ José Cadalso, *Los eruditos a la violeta o, curso completo de todas las ciencias / compuesto por Joseph Vazquez*. México, Porrúa, 1991, p. 2.

¹⁸ “Esta palabra *pedantería* trae su origen de los pedagogos, quienes, por seguir a pie a los niños nobles, son llamados con voz italiana *pedanti*. Estos hombres [...] imbuyen [...] a la mente opiniones ineptísimas que depravan totalmente el juicio [e] imprimen [...] los mismos defectos en aquellos a cuya educación se consagran. [...] La tan insoportable *pedantería* [como] *ineptitud general del juicio* [es] una peste de las buenas artes, [que] se desliza en todas direcciones para ruina de los adolescentes y contamina tanto las letras humanas como las más graves disciplinas”. (Benito Díaz de Gamarra, *Elementos de filosofía moderna*. t. I. Presentación, trad. y notas de Bernabé Navarro. México, UNAM, 1984, p. 85. Las cursivas son del autor.)

¹⁹ Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, Austral, 1951, p. 137.

²⁰ Este vocablo se halla en desuso en el castellano pero se mantiene vigente en el portugués: “APEDEUTISMO, Ignorancia de las letras, ó ciencias [...] de aquí dicen *Apedeuta* al ignorante, V., es voz, *απαίδευτες*”. (Esteban de Terreros, *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes*. Madrid, Arco Libros, 1987, p. 123.) “*Apedeuta*. m. hombre ignorante; analfabeto, iletrado, ignaro, profano, nesciente”. (David Ortega, *Diccionario Portugués-Español Español-Portugués*. Barcelona, R. Sopena, 1985, p. 127.) “*Apedeuta*. (Do gr. *Apídeutos*.) S. 2 g. Pessoa ignorante, sem instrução”. (Aurelio Ferreira, *Novo dicionário da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1986, p. 176.)

meros es Melitea del Arquero,²¹ ficcional estudiante de tercer semestre de una Licenciatura en Pedagogía que funge como mensajera de una comunidad milenaria conocida por sus huellas en las bibliotecas, es decir, sus libros. El segundo apartado está inconcluso y narra el encuentro de Melitea con los Apedeutas: tras el hallazgo accidental de un libro, su traducción parcial la conduce a la *República Universitaria de Apedeusia*, cuya organización, población y mantenimiento es descrito por nuestra protagonista.

El tercer apartado es una nota que un guardián²² le da a Melitea para que la difunda en las universidades americanas. Se advierte que el estilo de vida, transmitido por los Apedeutas a los humanos, peligra por una venidera invasión de sus antagónicos, los Plexosolares.²³ Tras señalarlos como charlatanes, el texto no ofrece información de su organización ni el lugar en que se sitúa la llamada Nación Escuelera.

²¹ Vinculado a Mélete, musa del estudio (Pausanias, *Descripción de Grecia. Libro IX*. Trad. de María Cruz Herrero. Madrid, Gredos, 1994, 29, 2), el nombre es una libre castellanización del vocablo "Méletas" ("μελετας") que significa "Meditación" (Platón, *La República*, 407b-c). El apellido esta signado por el arco, símbolo del centauro-pedagogo Quirón (véase cuadro *L'education d'Achille* de Delacroix, 1862). Por ende, Melitea del Arquero significa "la que estudia o medita bajo el signo de Quirón".

²² Vocablo inspirado en su homónimo "filakon" ("φιλακον"). [Platón, *La República*, 374d.]

²³ Vocablo inspirado en el ícono de fray Alonso de la Vera Cruz: "la ciencia aprovecha, cuando va acompañada de la caridad. Sin ella hincha, esto es, ensoberbecer". (San Agustín, *La ciudad de Dios*. Ed. bilingüe de José Morán. Madrid, Editorial Católica, 1958, p. 619.) Omitiendo la referencia teológica, recuperamos laxamente su sentido: si la soberbia educa para la jactancia y no para la discreción, los pedantes educan mentes hinchadas de conocimiento. Ya que estas mentes semejan estómagos devoradores de libros que no degustan, y el estómago se ubica intra-abdominalmente en el plexo solar, se denomina metonímicamente "Plexosolares" a los educadores de esas mentes.



Respuesta de Melitea del Arquero a los Apedeutas

Mis discretos ciudadanos de la República Universitaria de Apedeusia, después de pensarlo mucho, respondo a su petición. Es un honor llevar noticias suyas a sus lectores. Aunque no es mi intención molestarlos, les expreso mi parecer, no porque me aterren las cejas levantadas y los brazos cruzados de los que llaman plexosolares. Por mi miedo a las excesivas aclaraciones académicas, tres sentires me afectan frente a la página en blanco. Soy indigna de este honor, pues conozco a pedagogos en verdad capaces de llevar una empresa a su nombre, sobre todo maestros y amigos míos a quienes mucho les debo por compartir tiempo y letras conmigo. Sin cuestionar su criterio apedeuta, les suplico que la próxima vez no sea un amante de sus letras sino un conocedor suyo quien realice un estudio sobre su genealogía y dé una idea más acabada de su linaje. Aunque acepto el rol de recadera, me angustio porque temo que mis viles limitaciones y mis ruines conocimientos me hagan traicionar su mensaje. Aún así, creo haber hallado un camino intermedio ante el enigma que me propusieron, por lo que estoy entusiasmada.

Reitero mi estima a ustedes, apreciados habitantes de Apedeusia.

Sobre la República Universitaria de Apedeusia

A los jóvenes pedagogos de América

Un día de octubre del año pasado entré a la Biblioteca Samuel Ramos de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) a preparar una exposición sobre la educación de los agustinos novohispanos. Revisé el acervo y me interesó un libro que tenía tres volúmenes disponibles. En estantería no hallé ninguno. Los bibliotecarios me sugirieron buscarlo en otros acervos, pero fue en vano. Decepcionada, volví al otro día a la biblioteca y me regañaron: “Ustedes los esconden y cuando los quieren no los pueden leer porque están perdidos”. Insistí que era para un trabajo de la escuela. No fue fácil, pero logré que uno de ellos me ayudara: “Es po-

sible que tengamos un volumen en estantería cerrada”. Lo acompañé y subimos al tercer piso. Eran casi las nueve de la noche y un compañero suyo nos comentó que era hora de cerrar. El segundo se molestó y le dijo: “A esa sección no pueden entrar alumnos”. Negada a otra decepción, simulé mi retirada del inmueble. En cuanto me dieron la espalda, me deslicé a la sección. El libro estaba a varios metros del suelo en un muro de papel. Accedí a él con una escalera. Cuando estaba bajo una pila de libros, uno me cayó en la cabeza...

A primera vista no pude leer el título. Creo haber oído una vez a mis maestros decir algo sobre un texto escrito en una lengua perdida: “Es una piedra roseta que permite la comunicación más allá de toda barrera espacial o temporal”. Nunca pensé que se tratara de él. Lo abrí. La cubierta y el lomo estaban muy maltratadas aunque el peor daño estaba en su interior, pues había rastros de páginas arrancadas. Parecía obra de alguien que no valoró lo que tenía en sus manos, o bien, algún infeliz que quiso privar al mundo del mismo. Después de borrones y páginas apolilladas, al final había un curioso instrumento con el que descifré el título y la única página legible. Era un vocabulario escrito en varias lenguas: griego, latín, español, portugués, italiano, francés, alemán y ruso. Al usarlo, los signos señalaban un extraño sitio cerca de allí. Llegué a la segunda sección de la biblioteca Samuel Ramos, frente a la estatua de fray Alonso de la Vera Cruz, el autor del libro que estaba buscando. Ignoraba que había una estatua de él. El libro pedía decir dos citas que pronuncié. Nada pasó.

Parecía un secreto indescifrable hasta que agregué palabras para que tuvieran sentido. [Si] “únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”,²⁴ [y la] “educación es el alimento del espíritu [entonces, formemos pedagogos para] ganarse con su trabajo su sustento, [no para la] inmoralidad en el ejercicio de sus profesiones”.²⁵ Al conectar

²⁴ Immanuel Kant, *Pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal. 4a. ed. Madrid. Akal, 2013, p. 31.

²⁵ “¡Ah! Yo he visto a muchos jóvenes de familias pobres salidos de los Colegios Preparatorios. [...] Muchos [...] al pisar la playa de la vida, se encuentran con que lo saben *todo*, todo menos ganarse con su trabajo su sustento [...] ¿Sabéis cuál es el resultado de este funesto privilegio? [...] Cuando [...] nos piden ese sustento que no encuentran al empleo de medios reprobados en el ejercicio de su profesión. El rubro de este [...] capítulo es: Inmoralidad en el ejercicio de las profesiones”. (Carlos Carrillo, *Artículos pedagógicos*. 2a. ed. México, SEP, 1964, pp. 273, 282-283.)



las ideas se abrió un pasadizo. Creo haber escuchado algo relacionado en voz de mi maestra favorita, cuando leímos el diálogo de un filósofo griego del que no recuerdo su nombre, pero hice una exposición suya. Recriminándome lo mala que soy para fechas, nombres y lugares, crucé el umbral, última pista en el libro. Contemplé estupefacta la estatua marmórea de Palas Atenea.

Ella reflejaba una luz que me impidió mirar de frente. Mis ojos no se acoplaron al horizonte y cuando me repuse, un anciano se me acercó y me cuestionó en un mar de idiomas. Después de unos momentos entendí lo que me decía: “¿Quién eres y cómo llegasteis aquí?”. Atónita, le dije mi nombre, que era estudiante de Pedagogía y le mostré el libro. El anciano no se inmutó y replicó: “Mi nombre es Ponócrates, guardián de Apedeusia. Ignoro vuestro origen. *Logos Dochimos*²⁶ decidirá vuestro destino. Si os rehusas, eres libre de abandonar este lugar y no regresar jamás, porque no os dejaré ir con el libro en tu poder”.

Admití sus condiciones y fui llevada a un lugar llamado Sala de Examen de Ingenios. El examen fue duro y creo que no lo hubiera pasado de no ser por mis cursos de Teoría Pedagógica e Historia. “Bien, no eres un plexosolar”, asintió Ponócrates y dijo: “Venid conmigo, os llevaré con los demás amantes de Minerva”. Llegué a un complejo arquitectónico que tenía una rara inscripción: “Aquí jamás entréis los indiscretos, charlatanes, pedantes, impertinentes, fuleros, jactanciosos, pretenciosos, escueleros, petulantes, imprudentes, soberbios, ilusos, farsantes, plexo-solares. Entrad cuando queráis los virtuosos, veraces, discretos, eruditos, honestos, prudentes, modestos, sensatos, honrados, morigerados, mesurados, libres, bien educados, bien acompañados”. Luego, Ponócrates dijo: “Los Apedeutas resguardamos nuestro saber como los thelemitas y lo comunicamos como los comerciantes de luz”.²⁷ Fui recibida por doce seres con trajes talaes y uno de ellos dijo: “No podéis entrar. Aún

²⁶ Juego de palabras que alude a la Docimología, es decir, la disciplina pedagógica que estudia la evaluación del aprendizaje. (Enrique Moreno y de los Arcos, *Examen de una polémica “en relación al” examen*. México, UNAM, 1996, p. 814.)

²⁷ “Respecto a los distintos oficios y empleos de nuestros compañeros, hay doce a los que llamamos comerciantes de luz, que hacen viajes al extranjero, bajo los nombres de otras naciones [...], que nos traen libros, resúmenes y ejemplos de los experimentos de otras partes”. (Francis Bacon, *Escritos pedagógicos*. Trad. de Graciela Hierro. México. UNAM, 1986, p. 157.)

no has bebido el agua sagrada”. Me señalaron la fuente del jardín central. Timorata, bebí algo que me hizo sentir muy desorientada: “No os preocupéis, es agua de eléboro, la misma que bebió uno de mis estimados discípulos”.

Con una barba blanca que parecía hablar por sí sola, uno de ellos se me acercó: “Mi nombre es Fénix, el guardián más viejo de todos y fundador de Apedeusia. Creo que las dudas inundan vuestra mente. Responderé solo una de ellas”. Al preguntarle quiénes eran ellos, respondió: “Somos ciudadanos de la comunidad más antigua de pedagogos y educadores. Nuestra misión es proteger el secreto más sagrado de la Humanidad: su educación. Lo transmitimos a cada pueblo y cada época. Dominamos las lenguas, incluso las llamadas romances y protegemos nuestra *lingua franca*, el apedeuta, desconocida para muchos y que es única y múltiple entre nosotros. Tal y como rezan vuestras sacras crónicas apedeutinas, con esta lengua hemos formado tanto a vuestros formadores como a los formadores de sus formadores y a los formadores de sus formadores”. Su austera y tranquila vida se sostiene por servicios remunerados a las universidades del mundo: “estamos presentes y ausentes en el mundo a través de nuestros cursos”, refiriéndose a sus textos.

Este estilo de vida se basa en la transmisión de “el secreto”, es decir, la investigación y comunicación de sus ideas. Fénix prosiguió: “Conocéis a Ponócrates y a mí. Os presentaré a los demás: Marco es experto en el uso de la palabra, Clemente habla con el *Logos* como gran místico, Juan Luis es filólogo, John es un médico de tacto magistral, Jean Jacob es un psicólogo agudo, Immanuel es nuestro infalible contador, Friedrich es un filósofo sagaz y autor de uno de nuestros más bellos vocablos,²⁸ Paul es un sociólogo formidable, Wilhelm es el protector de las crónicas apedeutinas, José es un escritor sutil, María es una poetisa de fina sensibilidad y Lorenzo, el más joven de todos, es quien ha dado a conocer nuestros cursos”. He olvidado el resto de sus discursos ni la arquitectura de aquella ciudad, pero algo sí recuerdo.

En su fundación, los guardianes crearon siete magnas bibliotecas erigidas sobre siete pilares: Historia, Didáctica,

²⁸ Se refieren al vocablo *educabilidad*, del cual los apedeutas al parecer debatían bastante al respecto.



Filosofía, Economía, Psicología, Sociología y Literatura. Cuando pregunté en qué consistía cada una, Fénix insistió que debía escuchar a los demás apedeutas. Todavía dudo si esos pilares tenían alguna relación con lo que en una clase escuché de las Artes Liberales... En fin, en Apedeusia no hay aulas sino jardines de relectura. Ellos realizan jornadas dialogales donde todos los ciudadanos hablan, todos escriben, todos piensan. Pero no eran los únicos, pues la República se divide en provincias que no he visitado y donde habitan cientos de Apedeutas más. [*Fin del manuscrito*].

Nota del guardián Fénix ante una nueva invasión
Plexosolar en las universidades de América

A todos los centros pedagógicos [*Ilegible*] la presente situación crítica no es pasada por alto en Apedeusia y les informamos que nuestros enemigos han desarrollado un medio más efectivo para reclutar jóvenes en las filas de la charlatanería. Puesto bajo examen de nuestros apedeutas, el documento se intitula *Curso-taller de-formación pedagógica / Fundada en la verdadera erudición para una sociedad industrio-espacial / Impartido por el doctísimo y excelentísimo* [*Ilegible*]. Los ciudadanos de Apedeusia solicitamos estén atentos a nueva información sobre la amenaza de la Nación Escuelera.

BIBLIOGRAFÍA



- BACON, Francis, *Escritos pedagógicos*. Trad. de Graciela. Hierro. México. UNAM, 1986.
- BORGES, Jorge Luis, *Obras completas 1923-1972*. 14a. ed. Buenos Aires, Emecé, 1984, pp. 772-773.
- CADALSO, José, *Los eruditos a la violeta, o, curso completo de todas las ciencias / compuesto por Joseph Vazquez*. México, Porrúa, 1991.
- CALVINO, Ítalo, *Por qué leer a los clásicos*. México, Tusquets, 1992.
- CARRILLO, Carlos, *Artículos pedagógicos*. 2a. ed. México, SEP, 1964.
- CASO, Antonio, *Obras completas IX. Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana*. México. México, UNAM, 1972.
- CERUTTI, Horacio, *Presagio y tópicos IV (ensayos de utopía)*. 2a. ed. México, CCYDEL-UNAM / Eón / Pensares y Quehaceres, 2007.
- DÍAZ DE GAMARRA, Benito, *Elementos de filosofía moderna*, t. I. Presentación, trad. y notas de Bernabé Navarro. México, UNAM, 1984.
- ESCALANTE, Fernando, “La Ciudad del Sol”, en *Nexos* [en línea]. 2 de enero, 2016. <<https://www.nexos.com.mx/?p=27231>>
- FERREIRA, Aurelio, *Novo dicionário da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1986.
- GARCÍA, Francisco, *Teoría de la Tradición Clásica. Concepto, historia y métodos*. México, UNAM, 2016.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro, *Universidad y educación*. México, DGDC-UNAM, 1969.
- KANT, Immanuel, *Pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal. 4a. ed. Madrid. Akal, 2013.



- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*. 15a. ed. México, Porrúa, 1974.
- MORENO, Enrique, *Principios de pedagogía asistemática*. México, UNAM, 1993.
- MORENO, Enrique, *Examen de una polémica "en relación al" examen*. México, UNAM, 1996.
- MORO, Tomás, *Utopía*. Madrid, Zero, 1971.
- ORTEGA, David, *Diccionario Portugués-Español / EspañolPortugués*. Barcelona, Sopena, 1985.
- PAUSANIAS, *Descripción de Grecia. Libros VII-X*. Trad. de María Cruz Herrero. Madrid, Gredos, 1994.
- PLATÓN, *Diálogos IV. República*. Trad. de Conrado Eggers. Madrid, Gredos, 1986.
- PLATÓN, *La República*. Introd., vers. y notas de Antonio Gómez. México, UNAM, 2011.
- RABELAIS, François, *Gargantúa y Pantagruel*. México, Porrúa, 1982.
- RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, Austral, 1951.
- SAAVEDRA, Diego, *República literaria*. Ed. de Francisco Javier Díez. Murcia, Real Academia Alfonso X el Sabio, 2008.
- SAN AGUSTÍN, *La ciudad de Dios*. Ed. bil. de José Morán. Madrid, Editorial Católica, 1958.
- TERREROS, Esteban, *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes*. Madrid, Arco Libros, 1987.
- UNAM, *Cuadernos del archivo histórico de la UNAM 1*. México. CESU-UNAM.
- VELASCO, Ambrosio, *Republicanism and multiculturalism*. México, Siglo XXI, 2006.

ÍNDICE

@

+



Textos y educación: tejiendo tramas y urdimbres es una publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de editar y de producir en versión electrónica en febrero de 2024. Se utilizó en la composición la familia tipográfica Minion Pro y Century Schoolbook en diferentes puntajes. El diseño de la cubierta estuvo a cargo de Alejandra Torales. La formación tipográfica estuvo a cargo de Óscar Ramírez Martínez. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Geovani Padilla Hernández.



@Schola

ISBN 978-607-30-6955-7



9 786073 069557

