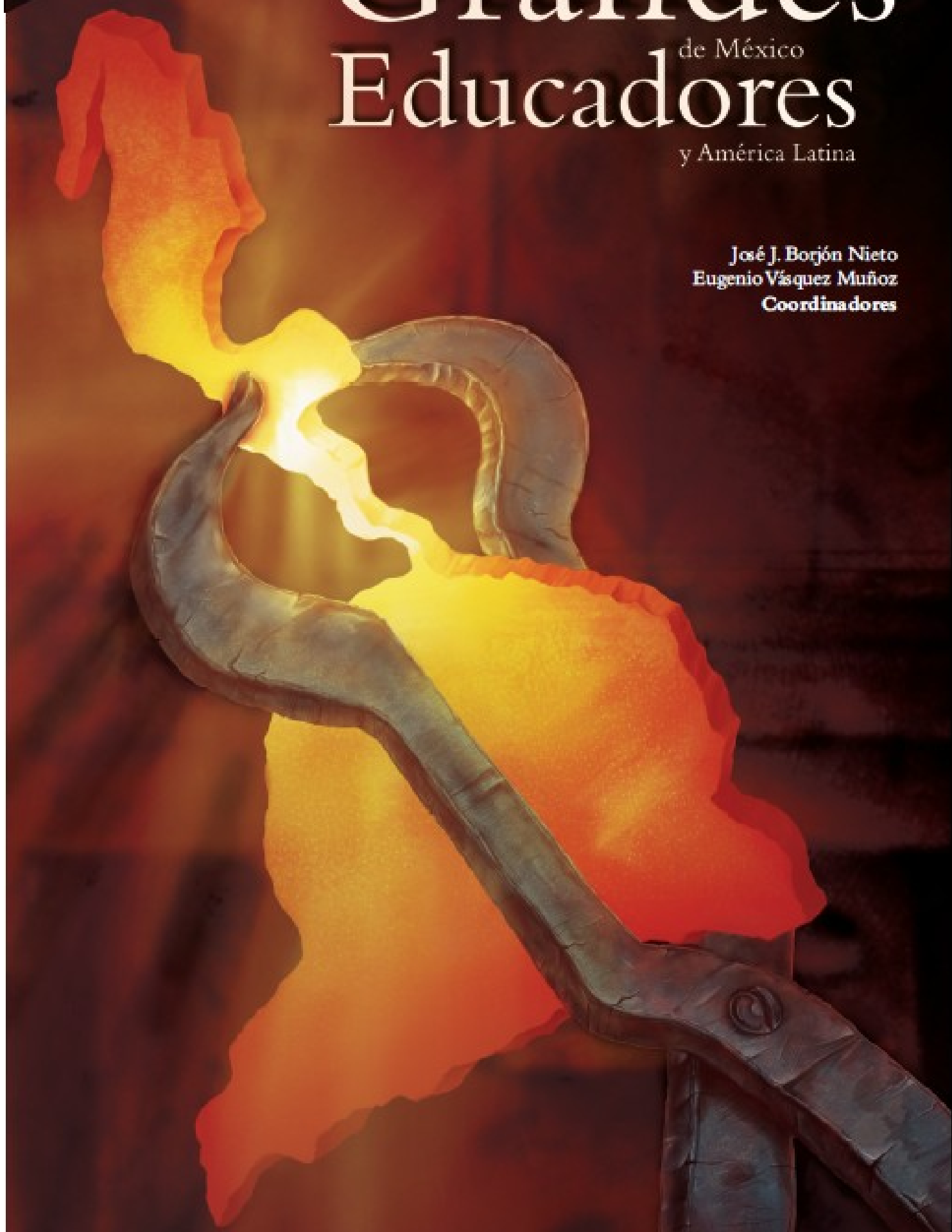


Política pública Venacruúz

Grandes de México Educadores y América Latina

José J. Borjón Nieto
Eugenio Visquez Muñoz
Coordinadores





Grandes Educadores

de México
y América Latina

Gobierno del Estado de Veracruz

Javier Duarte de Ochoa
Gobernador del Estado

Adolfo Mota Hernández
Secretario de Educación

Erick Lagos Hernández
Secretario de Gobierno

Xóchitl A. Osorio Martínez
Subsecretaria de Educación Básica

Elvira Valentina Arteaga Vega
*Directora General de la Editora
de Gobierno*

Denisse Uscanga Méndez
*Subsecretaria de Educación Media
Superior y Superior*

Nemesio Domínguez Domínguez
Subsecretario de Desarrollo Educativo

Édgar Spinoso Carrera
Oficial Mayor

El Colegio de Veracruz

Eugenio A. Vázquez Muñoz
Director General

Daniel Romero León
Subdirector Académico

Álvaro Merlín Ochoa
Subdirector Administrativo

Mauricio Lascurain Fernández
Subdirector de Extensión y Vinculación

José J. Borjón Nieto
Eugenio Vásquez Muñoz
Coordinadores

Coordinación para la Difusión
Departamento de Apoyo Editorial

Andrés Valdivia Zúñiga
Coordinador para la Difusión

Blanca Estela Hernández García
Jefa del Departamento de Apoyo Editorial

Elizabeth Polanco Galindo
Jefa de la Oficina de Colecciones

Guadalupe Baxin Baxin
Corrección de Estilo

Fernando Moreno Díaz
Diseño de Portada y Formación

Sara del Carmen Solís Arroyo
Andrés M. García Figueroa
Captura

Grandes Educadores de México y América Latina
© Secretaría de Educación de Veracruz
km 4.5, carretera federal Xalapa-Veracruz
CP 91190, Xalapa, Veracruz, México
1ª edición, diciembre de 2013
ISBN: 978-607-725-086-9

Grandes Educadores de México y América Latina es un texto editado por la Secretaría de Educación de Veracruz. Toda correspondencia dirigirla al Departamento de Apoyo Editorial de la Coordinación para la Difusión. Av. Araucarias núm. 5, Edificio Orense II, tercer piso, Col. Esther Badillo, C.P. 91190. Tels. 01(228) 813 98 61 y 813 99 44 (fax). Correos electrónicos: apoyoeditorialsev@gmail.com y daesec05@yahoo.com.mx El contenido es responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido, siempre y cuando se cite la fuente.

Índice

Introducción	11
Fray Pedro de Gante <i>José J. Borjón Nieto</i>	14
Gabino Barreda <i>Esmeralda García Ladrón de Guevara</i>	44
Enrique C. Rébsamen <i>Lizeth Pensado Guzmán</i> <i>Elida Sánchez Cruz</i>	62
Carlos A. Carrillo <i>José J. Borjón Nieto</i>	80
Justo Sierra Méndez <i>Gerardo Escobar Galindo</i>	100
Jaime Torres Bodet <i>Arturo Durán Padilla</i>	124
Andrés Bello <i>J. Daniel Sousa Oliva</i>	142
Paulo Freire <i>Aline Cardoso</i>	166
Simón Rodríguez <i>Nelson Pineda Prada</i>	184
Domingo Faustino Sarmiento <i>Héctor Félix Bravo</i>	204
José Martí <i>Ricardo Nassif</i>	230

Introducción

La idea de reunir en los siguientes ensayos la vida, obra y doctrina de seis educadores mexicanos, cuatro suramericanos y un caribeño, nació al visitar el debate suscitado por la *Reforma Integral de la Educación Media Superior-RIEMS*, y el que ya se estaba dando frente a la anunciada Reforma Educativa a la que aún hay que agregar las leyes secundarias a discutir y aprobar.

El contenido de este libro tiene como única finalidad llamar la atención sobre la herencia pedagógica y didáctica que dejaron los grandes educadores de México y América Latina, empezando por el franciscano Pedro de Gante y continuando con Gabino Barreda, Carlos A. Carrillo, Enrique C. Rébsamen, Justo Sierra, Jaime Torres Bodet; el venezolano Andrés Bello, el brasileño Paulo Freire, el argentino Domingo Faustino Sarmiento; el también venezolano Simón Rodríguez, y el cubano José Martí.

El esfuerzo de los autores que han emprendido el análisis de la vida, obra y aportación pedagógica de esos educadores ha dado por resultado esta breve colección de ensayos histórico-biográficos, donde, al final de cada uno, agregan algunas reflexiones como resumen analítico de la vida, obra y aportación a la pedagogía actual, la cual se perfila definitivamente a una era de innovación creativa y propositiva con la adopción del pensamiento crítico ya acogido en muchos países del continente americano y europeo.

La educación en México ha pasado por varios y significativos cambios, algunos acertados y otros no; por ejemplo, por qué y para qué estirpó la *RIEMS* las ciencias humanas del currículo. A nuestro positivista Gabino Barreda encargado, en 1867, por don Benito Juárez de efectuar la reforma educativa, le tembló la mano para quitarlas de los programas educativos anteriores a esa reforma, a pesar de haberse inspirado en el positivismo imperante del siglo XIX (orden y progreso), otorgó un lugar preponderante a la ética laica y a la formación estética, disciplinas borradas del currículo vigente. Como reacción a la reforma de Barreda, otro gran reformador y fundador de la Universidad Nacional de México (autónoma desde 1929), don Justo Sierra, reivindicó la filosofía para el currículum de la Escuela Preparatoria.

El peligro de que nuestros legisladores olviden algunos valores a causa de un pragmatismo tecnocrático y neoliberal es motivo real de preocupación y no un simple temor infundado. Los ensayos aquí reunidos quieren adelantarse a esa eventualidad rescatando los valores humanistas implícitos en una educación integral basada en una idiosincrasia de raíces tan profundas y al mismo tiempo tan diversas como la nuestra. Es cierto que estos educadores no dieron fórmulas pedagógicas válidas para todos los tiempos y que el siglo XXI

exige innovar los sistemas educativos, sin embargo, también es cierto que dejaron huellas indelebles en su camino porque fueron educadores por vocación. La tarea a cumplir consiste ahora en verificar si es rescatable todavía su pensamiento en el mundo globalizado, utilitarista y tecnificado de nuestros días. Así que si llegara a caer en tierra fértil la semilla esparcida de estos ensayos, sería una gran satisfacción para El Colegio de Veracruz en su XI aniversario.

Fray Pedro de
Gante
1482–1572

José J. Borjón Nieto¹



Introducción

A fray Pedro de Gante suele dársele el título de Primer educador y civilizador de América (Chauvet, 1951). No hay duda de que se lo merece, sin embargo, tomando en cuenta que tuvo tanto cariño a los indios y valoró en alto grado su cultura parece que sería más adecuado llamarlo el Primer educador europeo en América², para dejar a un lado al eurocentrismo, consciente o inconsciente, que pone e impone en el centro a Europa, geográfica y culturalmente hablando. Olvidan que en la hoy conocida como Mesoamérica ya había educadores abo-

rígenes siglos antes de que llegaran los europeos. Se le podría llamar, en todo caso, Primer educador y maestro europeo de América.

El mérito de fray Pedro —quien llegó a Tenochtitlan en 1523 con

1 Maestro y doctor en Relaciones Internacionales por la UNAM. Licenciado en Derecho por la Universidad Pontificia de San Juan de Letrán, en Roma. Profesor-investigador por oposición en el Instituto Nacional de Ciencias Penales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, y profesor de El Colegio de Veracruz.

2 En ese sentido se coincide con Ernesto de la Torre Villar en su obra *Fray Pedro de Gante, maestro y civilizador de América*.

fray Juan de Tecto y Juan de Ayora— y el de los doce franciscanos³ —que arribaron en 1524— fue descubrir genialmente que sobre esas culturas podría construirse un nuevo sistema educativo, humanista e integrador, aprovechando los sólidos cimientos de la civilización y cultura prehispánicas, entre ellas, la olmeca, maya, mexicana, zapoteca y totonaca.

La bibliografía en torno al México antiguo es muy abundante, por eso, más que poner el acento en el choque de culturas o de civilizaciones, habría que subrayar el concepto de encuentro y asimilación, tan congruente ahora con el de sociedades abiertas y los llamados sistemas adaptativos complejos.

En todo caso, se espera que el lector decida qué calificativos podrían destacar mejor la obra educativa y evangelizadora de nuestro personaje.

Si algo tiene de apasionante la biografía, como medio de investigar el pasado, es la posibilidad que ofrece para armar un rompecabezas con los datos dispersos en cartas, documentos, vestigios y obras de contemporáneos que conocieron a las figuras de interés para la historia por diversos motivos, como son: conocer y divulgar su vida, ponderar sus acciones y destacar sus aportaciones a la cultura, la ciencia, la paz y el desarrollo de los pueblos. Toda

biografía es una apreciación y es a través de esta última que se verá por qué fray Pedro de Gante es el Primer educador europeo de América.⁴

Etimológicamente, biografía es la historia, narración o descripción de la vida de una persona desde su

3 Fray Martín de Valencia, fray Francisco de Soto, fray Martín de Jesús, fray Juan Suárez, fray Antonio de Ciudad Rodrigo, fray Toribio de Benavente (Motolinía), fray García de Cisneros, fray Luis de Fuensalida, fray Juan de Ribas, fray Francisco Jiménez, y los dos legos fray Andrés de Córdoba y fray Juan de Palos.

4 Denominación que se dio a este continente en honor a Américo Vespucio, quien fue el primer europeo en comprender que las tierras descubiertas por Cristóbal Colón conformaban un nuevo continente, razón por la cual el cartógrafo Martín Waldseemüller en un mapa de 1507 utilizó el nombre de América para designar al Nuevo Mundo.

nacimiento hasta su muerte; explica su modo de vivir y de afrontar las circunstancias positivas o negativas que favorecieron o impidieron la realización de sus metas o su proyecto de vida.

Desde cualquier perspectiva histórica, hay primeros, segundos y terceros planos de relevancia, ya sea que se hable de valores, actitudes o conducta de los personajes o del enfoque dado por el biógrafo a sus propios hallazgos. En este caso, se pretende destacar la figura de uno de los tres primeros misioneros franciscanos que llegaron al altiplano central después de la caída de Tenochtitlan, acontecimiento que dio inicio al encuentro de dos culturas y al nacimiento del mestizaje en el más amplio sentido del término: el racial, incidente en el aspecto físico-genético, y el espiritual o aculturación, es decir, el proceso gradual de fusión que se fue dando de las culturas aborígenes, europeas y africanas.

La aculturación fue lenta y dolorosa, como suelen ser estos procesos, pero también enriquecedora. Tuvo un principio con innumerables obstáculos y un desarrollo gradual que se realizó en fases sucesivas. Bien visto, se trató de un choque y de una convergencia de diversas culturas. Se hallaron varias olas y luego se fueron asimilando, aunque al principio el encuentro tuvo que ser dramático, desolador y angustioso para los vencidos. De un lado, los prepotentes conquistadores; del otro, los indígenas, nobles y plebeyos, hombres y mujeres, niños y niñas. El gran mérito de fray Pedro de Gante fue cimentar el nuevo sistema educativo sobre las bases del sistema indígena existente, cuyo valor destacó con magistral pluma el excelente antropólogo e historiador fray Bernardino de Sahagún (2006) en su *Historia general de las cosas de la Nueva España*.

El personaje elegido ofrece la oportunidad de mostrar cómo se llevó a cabo ese proceso histórico y resalta las razo-

nes por las cuales podría considerarse a fray Pedro de Gante el Primer educador europeo y civilizador de América. Que lo fue por el tiempo, no hay duda alguna, puesto que llegó a México en 1523, dos años después de consumada la Conquista en 1521. Que lo fue también por su entrega ejemplar al adoctrinamiento y a la docencia, tampoco puede ponerse en tela de juicio, pues a pesar del parentesco de consanguinidad que le unía a Carlos V, y ante el ofrecimiento que éste le hizo para ser el primer arzobispo de México-Tenochtitlan, prefirió seguir su labor docente como un simple hermano lego de la Orden de Frailes Menores, cuyo fundador fue Francisco de Asís, quien tampoco quiso, por humildad, ser sacerdote.

A este respecto, cabe hacer una aclaración. Si fray Pedro de Gante y los doce misioneros se dedicaron con tanto ahínco a difundir el cristianismo, a enseñar,

convertir y bautizar a los aborígenes, y a destruir los dioses en que éstos creían, lo hacían porque lo consideraban legítimo, e incluso obligatorio, pues actuaban con base en el Derecho consuetudinario internacional y en la política europea de aquellos tiempos, misma que se fundamentaba en el principio jurídico *cujus regio, ejus religio*, el cual se podría traducir como “según sea la del rey o príncipe, así será la religión del reino” o, más literal, “de quien sea la región o el reino, será el derecho de imponer la religión”.⁵

5 Este mismo principio fue invocado por Martín Lutero y por el gran elector Federico de Sajonia, quien se opuso a que Lutero fuera trasladado a Roma para ser juzgado ante un tribunal de la Santa Sede. Lutero consumó su completa separación de la Iglesia Católica Romana en 1520 y colgó los hábitos definitivamente en 1524, año en el que llegaban los doce franciscanos a México-Tenochtitlan. Como señala González Morales (s.f.): “La Biblia para Lutero era el libro que debe llenar las manos, lengua, ojos, oídos y corazones de todos los hombres. La Biblia sin comentarios es el sol que por sí solo da luz a todos los profesores y pastores”. En el fondo, coincide con el pensamiento de San Francisco de Asís, quien exhortaba a sus religiosos a leer el Evangelio sin glosas o interpretaciones subjetivas. Fray Pedro de Gante conoció, además de esa exhortación, el pensamiento de los grandes humanistas, como Erasmo de Róterdam (Holanda) y Luis Vives (España), y el del mismo Martín Lutero, quien tradujo la Biblia al alemán y la publicó. Fray Luis de León tradujo el *Cantar de los Cantares* y fue juzgado por la Inquisición Española y condenado a prisión.

Fue con base en ese principio que la Corona española solicitó al papa Adriano VI (Boeyens de Utrecht) que enviara misioneros para evangelizar a los habitantes de las tierras descubiertas y creara escuelas y centros de enseñanza superior. La respuesta a esa petición la dio el Papa con la bula *Charisimo in Christo filio nostro Carolo quinto Romanum et Hispaniarum Catholicum Regi electo*,⁶ conocida como Bula Omnímoda, en la que se otorga al rey la facultad de enviar ministros a las Indias y se confiere a los elegidos para esa misión “[...] autoridad para todo ejercicio, en ambos fueros, de los actos episcopales que no requiriesen expresamente la investidura episcopal, con la extensión que ellos creyesen conveniente para la conversión y aprovechamiento de los indios” (Carmona, s. f.). En esa importante hazaña cultural y altamente civilizadora se destacó como pionero fray Pedro de Gante.

Semblanza de fray Pedro de Gante

Fray Pedro de Gante⁷ nació en Ayghem-Saint Pierre, suburbio de la actual ciudad de Gante (Bélgica), probablemente entre los años 1476 y 1483; murió en la Ciudad de México en 1572, después de una fructuosa vida de casi 90 años dedicada a la enseñanza de los indios, quienes lloraron su muerte y pintaron su imagen para venerarlo.⁸

Sus biógrafos no mencionan el nombre de sus progenitores. El historiador Ernesto de la Torre Villar (1973)

señala que fray Pedro: “Nunca refirió los nombres de sus padres, pero se sabe estaba emparentado con el emperador Maximiliano y, por tanto, con Carlos V” (p. 8).

⁶ La traducción sería “A nuestro carísimo hijo en Cristo Carlos V, electo Rey Católico Romano de las Españas”.

⁷ Fray Pedro de Gante es el nombre con el que más se le conoce en la historiografía, sin embargo, en diversos documentos se le designa Pedro de Mura, Peter Van der Moere o de Moor o de Muer.

⁸ El papa Juan Pablo II lo beatificó en 1988.

Este autor se refiere sin duda a Maximiliano I de Habsburgo,⁹ emperador del Sacro Imperio Romano.¹⁰ Una carta escrita por fray Pedro a Carlos v hace suponer que ambos eran conscientes de esa consanguinidad, ya que le recuerda en una misiva dirigida al monarca: “[...] V. M. e yo sabemos lo cercanos e propincos que somos e tanto que nos corre la misma sangre” (p. 8). Seis años más tarde, en 1552, como bien destaca De la Torre Villar, fray Pedro reiterará a Carlos v: “[...] ser tan allegado a Vuestra Majestad y de su tierra” (p. 8). El mismo historiador, refiriéndose a esa estrecha relación familiar, cita a fray Alonso de Escalona, provincial de los franciscanos, quien al notificar a Felipe II la muerte de fray Pedro, le decía: “Era deudo muy allegado de su Cristianísimo Padre, gracias a lo cual hemos podido obtener grandes y numerosas mercedes” (p. 9).

Se tienen pocos datos de la niñez y juventud de fray Pedro. Se sabe que estudió en la Universidad de Lovaina (Bélgica), lo que le permitió prepararse para unirse, al término de sus estudios, al cuerpo de asesores del monarca, ya que en sus escritos —según retoma De la Torre Villar (1973) de uno de sus biógrafos más importantes, Ezequiel A. Chávez (1943)— expresaba:

“Desde muy mozo siempre me he ocupado en cosas tocantes al servicio de la Corona Real, antes que tomase el hábito en lo que pude después acá, muy mejor” (p. 10).

Tampoco se tiene la fecha exacta de su ingreso al convento franciscano en su ciudad natal, pero se estima que frisaba los 40

9 De ser cierto esto, fray Pedro sería tío del emperador Carlos v de Alemania y I de España, nacido también en la ciudad de Gante el 24 de febrero de 1500 y coronado emperador a los 16 años, quedando encargado de la Regencia en España el franciscano cardenal Francisco Jiménez de Cisneros.

10 En el siglo xv se agrega el adjetivo germánico a la expresión que se le daba ya desde 1254, para quedar como *Sacrum Romanum Imperium Germanicum*, o Sacro Imperio Romano Germánico. Por eso el rey Carlos fue v de Alemania y I de España. El título de Sacro Imperio Romano Germánico desapareció el 6 de agosto de 1806 cuando Francisco II, de Austria, renunció a la corona imperial para mantenerse únicamente como emperador.

años cuando salió de éste, como hermano lego, para hacer el viaje a la Nueva España. El 27 de abril de 1522 fue la fecha en la que fray Pedro salió del convento franciscano de Gan-te para dirigirse a Sevilla, de donde partió el 1° de mayo de 1523. Le acompañaban sus correligionarios fray Juan de Tec-to (Juan de Toict o Johan) —quien fue profesor de Teología en la Universidad de París durante catorce años y confesor de Carlos v— y fray Juan de Ayora o Ahora (Johan Van der Auwera), hermano del rey de Escocia, reconocido por su ciencia y conocimientos teológicos (Valle-Arizpe, 1996, p. 385). Los tres religiosos estuvieron casi un año en España y el 31 de mayo de 1523 iniciaron la travesía rumbo a las tierras recién descubiertas; a Veracruz llegaron el 13 de agosto de ese mismo año.

De Veracruz prosiguieron su viaje hacia Tenochtitlan, pero no pudieron quedarse en esa ciudad porque había sido arrasada, acosada por la peste y estaba en proceso de reconstrucción, por lo cual, a sugerencia de Hernán Cortés, se fueron a vivir a Texcoco; ahí se hospedaron en los palacios de Hernando Ixtlixochitl, gobernador de la ciudad, cristiano y fiel aliado de Cortés (Morales, 1991). Fray Pedro permaneció tres años y medio en Texcoco, en 1524 sus dos compañeros fueron parte de la comitiva de Hernán Cortés en la expedición de las Hibueras (hoy Honduras) para someter y castigar a Cristóbal de Olid —quien se había aliado a Diego Velázquez, gobernador de Cuba, enemigo de Cortés—, pero cuando llegó a las Hibueras ya lo había ajusticiado Francisco de las Casas.

¿Qué sucedió con los dos compañeros de fray Pedro? Hernán Cortés refiere en sus *Cartas de Relación*, sin decir los nombres, que dos frailes franciscanos participaron en la expedición a las Hibueras, aunque murieron ahogados

cuando los mandó a México. Sin embargo, fray Pedro de Gante informó al rey, en su carta de 1529, que los dos religiosos, fray Juan de Tecto y fray Juan de Aora, viajaron a otro país con Cortés pero que murieron por el amor de Dios después de haber sufrido fatigas innumerables. En la carta que envió al monarca en 1532 agrega: “a la vuelta fallecieron con tormenta y trabajos del camino” (De la Torre, 1973, p. 43). García Icazbalceta en la nota 25 de la biografía de fray Pedro, mediante palabras de fray Gerónimo de Mendieta, dice, “De la suerte del P. Tecto no hay hasta ahora duda: todos convienen que murió de hambre, arrimado a un árbol” (p. 7).

¿Por qué esas contradicciones? Para esclarecer este asunto, algunos historiadores sugieren tomar en cuenta que:

[...] estos dos frailes, amigos de Carlos v, habían presenciado la conducta de Cortés en aquel viaje y la muerte de Cuauhtemoc y compañeros. Datos de Motolinía, el Códice Ríos, la tradición de Ixcateopan y el P. Mariano Cuevas parecen comprobar que Cortés ordenó la muerte de Cuauhtemoc junto con la de los dos frailes. A Cortés le convenía impedir que fray Juan de Tecto informara a Carlos v de la clase de muerte que dio a Cuauhtemoc. El P. Mariano Cuevas en su “Historia de la Iglesia en México”, sólo dice que uno de estos frailes protestó enérgicamente ante Cortés por la “bárbara muerte” que le dio al joven Señor (Guzmán, 1988, “Quinta Carta”).

Aunque la labor de fray Pedro fue exitosa y elogiada por muchos, con el tiempo se le cuestionó las críticas que emitía sobre las estrategias políticas y militares de los conquistadores,

mismas que hacía llegar en sus cartas al emperador Carlos v, destacando la crueldad y prepotencia con que trataban a los indios, quienes eran vistos por los misioneros como algo pernicioso para la buena marcha de la evangelización.

Debido a esas críticas, fray Pedro tuvo que dejar la ciudad en 1560, pero regresó poco tiempo después. Hacia 1569 enfermó y en abril de 1572 falleció. Fray Alonso de Escalona, provincial de la Nueva España, escribió ese mismo año a Felipe II para informarle sobre este lamentable suceso:

Hemos perdido uno de los mejores obreros en Fr. Pedro de Gante [...] la tierra está henchida de su fama; fue pastor infatigable, trabajando en su ganado cincuenta años; [...] mucho agradecimiento le deben estos indios, y nosotros los religiosos, pues que le daba bríos el ser deudo tan allegado del cristianísimo padre de V. M. que por su medio nos era gran favorecedor, y nos otorgaba muchas de las mercedes que todos habíamos menester (De la Torre, 1973, p. 9).

Fray Pedro fue sepultado en la iglesia de San José, destruida poco después de la muerte de este religioso. La actual Basílica de San José del centro de la Ciudad de México se levantó en el mismo lugar donde fray Pedro de Gante construyó, en el siglo XVI, la capilla de San José de los Naturales, contigua al convento de San Francisco de la calle Francisco I. Madero. La Calle de Gante es un recuerdo silencioso y sobrio dedicado a ese gran educador y civilizador de México. En su ciudad natal fue recordado, en 1947, con una placa conmemorativa en la cual se informa que de ese lugar, Convento Franciscano de Gante, salió hacia México en 1522 como hermano misionero.

Actividad educadora y civilizadora

Para evaluar la calidad educadora y civilizadora de fray Pedro deben considerarse varios criterios: su actitud de entrega total hacia los indios; su ingenio y talante para ganárselos; la respuesta favorable de los indios en términos de gratitud sincera, por una parte, y el aprovechamiento de sus enseñanzas, por la otra, amén de la colaboración que le dieron los más avanzados de ellos, no sólo para difundir la doctrina cristiana sino para promover los conocimientos, las artes y los oficios aprendidos del humilde lego.

Se está hablando de la simiente de un auténtico sistema educativo estructurado en colegios para los indios; para lo cual fray Pedro de Gante y los demás religiosos llegados a la Nueva España aprovecharon el antecedente mexicano del Calmecac, escuela donde a decir de fray Gerónimo de Mendieta eran educados los hijos de los nobles para ser sacerdotes, guerreros, maestros, jueces y gobernantes, dentro de una sociedad teocrática en la que se impartía historia, astronomía, música, filosofía, religión, hábitos de limpieza, medición del tiempo, cuestiones de economía y gobierno y, principalmente, disciplina y valores morales (Jarquín, 2002). El Calmecac, “lugar de la hilera de cosas”, funcionaba como un internado donde los jóvenes vivían, dormían y comían. En este entorno, los nobles y principales mexicanos no sólo vieron con buenos ojos que los franciscanos les pidieran a sus hijos para educarlos y formarlos en escuelas y colegios construidos junto a las iglesias y los conventos, sino que lo agradecieron, pues lo percibieron como los nuevos centros de organización religiosa, educativa, cultural y política.

En las escuelas y colegios conventuales, como en el Calmecac, se impartían clases mañana y tarde. Se enseñaba a los educandos la doctrina, lectura y escritura del castellano y el latín, además de canto, pues se les preparaba para servir y cantar en las misas. A quienes se les llamaba “gente común” o macehuales, se les impartía diariamente el catecismo después de misa en el atrio de las iglesias. Posteriormente volvían a sus casas, como subraya Jarquín Ortega (2002), “[...] para que aprendieran las labores realizadas por sus padres. Los viejos del pueblo eran los encargados de la asistencia y el cuidado de los hijos de la gente común en la instrucción religiosa”.

El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco

Entre los colegios más sobresalientes en esta labor docente está el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536, al cual se refiere fray Bernardino de Sahagún en la obra de León Portilla (1999). Su testimonio mostrará que las raíces de ese colegio se encuentran, ni más ni menos, en el Calmecac:

Luego que venimos a esta tierra a plantar la fe juntamos (a) los muchachos en nuestras casas, como está dicho, y les comenzamos (a enseñar) a leer y escribir y cantar, y como salieron bien con esto, procuramos luego de ponerlos en el estudio de la Gramática, para el cual ejercicio se hizo un Colegio en la Ciudad de México en la parte de Santiago de Tlatilulco (sic), en el cual de todos los pueblos comarcanos y de todas las provincias se escogieron los muchachos

más hábiles, y que mejor sabían leer y escribir, los cuales dormían y comían en el mismo Colegio sin salir fuera sino pocas veces.

Los españoles y los otros religiosos que supieron esto, reíanse mucho y hacían burla, teniendo muy por averiguado que nadie sería poderoso para poder enseñar Gramática a gente tan inhábil; pero trabajando con ellos dos o tres años, vinieron a entender todas las materias del arte de la Gramática, (a) hablar latín y entenderlo, y a escribir en latín, y aun a hacer versos heroicos (p. 123).

Quienes señalan en nuestro tiempo que un buen sistema educativo de calidad favorece la formación de ciudadanos responsables y honrados podrían con toda confianza citar el rendimiento y los buenos resultados del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco descritos por fray Bernardino de Sahagún (2006) en estos términos:

Hay ya más de cuarenta años que este Colegio persevera, y los colegiales de él en ninguna cosa han delinquido, ni contra Dios, ni contra la Iglesia, ni contra el rey, ni contra su república, más antes han ayudado y ayudan en muchas cosas a la plantación y sustentación de nuestra santa fe católica, porque si sermones y postillas y doctrinas se han hecho en la lengua indiana, que pueden parecer y sean limpios de toda herejía, son precisamente los que con ellos se han compuesto, y ellos por ser entendidos en la lengua latina nos dan a entender las propiedades de los vocablos y las propiedades de su manera de hablar, y las incongruidades que hablamos en los sermones,

o las que decimos en las doctrinas; ellos nos las enmiendan, y cualquier cosa que se haya de convertir en su lengua, si no va con ellos examinada, no puede ir sin defecto sin escribir congruamente en la lengua latina, ni en romance, ni en su lengua; para lo que toca a la ortografía y buena letra, no hay quien lo escriba si no es los que aquí se crían (p. 124).

El Colegio de San Juan de Letrán

Estuvo orientado al aprendizaje de oficios artesanales, aunque también se impartía Gramática. Los alumnos más aptos permanecían en el Colegio siete años y tres los que optaban por dedicarse a la producción. Fue creado el 23 de mayo de 1547, por iniciativa de los españoles peninsulares quienes designaron a don Gregorio de la Pesquera para que fuera a España a solicitar ante Carlos V autorización para fundarlo. La aprobación se otorgó en la Real Cédula expedida el 18 de agosto de 1548. En sus inicios, el Colegio para Mestizos, como también se le designó por haber sido concebido para ellos, recibió una partida de seiscientos mil pesos, suma procedente de minería, aportaciones particulares y limosnas. Era dirigido por tres sacerdotes, uno era el Rector y los otros dos fungían como conciliarios. La rectoría era de un año, de manera rotativa.

El Colegio de San Juan de Letrán recibió un gran impulso en 1821, al consumarse la Independencia, pero desapareció definitivamente en 1857. Estuvo situado en la antigua calle de San Juan de Letrán, entre la actual calle de Venustiano Carranza y Madero, sobre la acera que daba al oriente, frente al convento de San Francisco, que ocupaba toda la calle.

Colegio de Nuestra Señora de la Caridad

Por las mismas fechas que se creó el Colegio de San Juan de Letrán se fundó una institución para niñas mestizas a la que se le llamó Colegio de Nuestra Señora de la Caridad. La mayoría de las alumnas eran huérfanas o abandonadas. La disciplina era casi semiconventual y se impartía, además de la doctrina cristiana, labores de aguja, lectura y escritura. Pronto tuvo demanda no sólo de niñas mestizas sino también de huérfanas españolas. En este colegio las estudiantes aprendían labores de costura, devociones y buenos modales. Ellas mismas se hacían cargo de la limpieza y preparaban los alimentos. Posteriormente, se convirtió en internado de doncellas españolas.

En este Colegio se otorgó especial atención a la educación y a las niñas más aventajadas se les capacitaba para que después enseñaran a otras la doctrina cristiana y las manualidades aprendidas.

La idea de atender a ese sector de la población surgió de un funcionario muy práctico, de penetrante espíritu y de gran visión política: el contador Rodrigo de Albornoz, quien en una carta dirigida a Carlos v, fechada el 15 de diciembre de 1525, le expuso la necesidad de proporcionar cultura europea a los naturales, principalmente a las mujeres (Alva, 1985).

Artemio de Valle-Arispe (1946) señala que fray Pedro de Gante hizo suya esa preocupación y

Fundó escuelas de niños y niñas a uno y otro lado
del convento [de San Francisco]; [y que] a petición
suya vinieron matronas que educaran a las niñas

en labores mujeres y se les dieron a los colegios rentas para sostenerse. Tal fue el principio del Colegio de San Juan de Letrán, uno de los mejores que tuvo México desde el año de 1529, situado precisamente donde hoy está la segunda calle de la Independencia (p. 385).

Agrega el cronista de la Ciudad de México que fray Pedro de Gante fue el primer maestro de la escuela y que “[...] interpuso todo el influjo de que gozaba, para obtener del Soberano gracias y privilegios a favor del Colegio que se llamaba: ‘Casa de Recogimiento de Niñas’” (p. 386). Este fue otro nombre con que fue conocido el Colegio en cuestión.

La Escuela de San José de los Naturales

A decir de Jarquín Ortega (2002), la Escuela de San José de los Naturales, construida junto al convento franciscano de la Ciudad de México, dio mucha importancia a la enseñanza de los oficios y las artes manuales. En ella se enseñaba a los indios:

[...] oficios de herrería, carpintería, albañilería, sastrería, zapatería y otras. El interés que la orden seráfica puso en dar esta educación “técnica” partía de la idea de mostrar la dignidad del trabajo y afirmar el gusto por su realización. Lo entendían como el medio justo del sustento de la vida, tal como lo concibió el fundador de su orden. Consideraban que la “enseñanza técnica daba a los indios medios seguros y honestos para ganarse la vida y ponía un cimien-

to de estabilidad social, que debía contribuir a la consolidación de la iglesia. También introdujeron las técnicas europeas en el arte de la construcción; como canteros, yeseros, entalladores y otros oficios; también, promovieron el uso de las técnicas agrícolas traídas de España. La escuela de San José fue en sí un centro artesanal, dirigido por fray Pedro de Gante, quien al parecer de sus hermanos lo calificaron de gran ingenio entre otras cualidades.

En los colegios y las escuelas se puso particular interés a la formación musical de los naturales. Los mismos religiosos contemporáneos de fray Pedro le reconocen su peculiar talento para enseñar música, labor en la que lo apoyaron fray Juan Caro y fray Diego Valadés, primer mestizo ordenado sacerdote, quien fungió durante algún tiempo como secretario de fray Pedro. Fue este ambiente en el que aprovechando las dotes musicales de los indios nacieron los cantos conocidos posteriormente como villancicos, algunos de ellos compuestos por el mismo fray Pedro de Gante.

Criterios para evaluar las actividades de fray Pedro de Gante

Reciedumbre y carácter

El inicio de las actividades docentes de fray Pedro no fue fácil. Privado del apoyo espiritual que le daban sus compañeros de Flandes, fray Juan de Tecto y fray Juan de Ayora, llegó a sentirse desolado e incluso se vio tentado a regresar a su patria; sin embargo, se sobrepuso a esa situación adversa y se dedicó de manera ejemplar al estu-

dio de la lengua indígena y al conocimiento de la cultura aborígen.

Optimismo realista y sin prejuicios

Fray Pedro aparece ante todo como un religioso sin prejuicios respecto a la capacidad de aprendizaje de los indios. En la carta que escribió a los franciscanos del convento de Gante en 1529 les decía: “Los nacidos en esta tierra son de bonísima complexión natural, aptos para todo, y más para recibir nuestra fe” (De la Torre, 1973, p. 6). También les describía el nuevo escenario de sus actividades como una tierra que parece un paraíso, pues “aventaja a todas las demás del mundo, porque no es fría ni caliente en demasiada” (p. 40). Esa visión paradisíaca de la región de nuestro altiplano central, conocida siglos después como la región más transparente del aire, no era vista por fray Pedro como una Isla de Jauja, sino como una tierra en la que se debía invertir sudor, lágrimas y mucho trabajo para obtener resultados en la predicación y la docencia.

Entrega total hacia los indios

Respecto a su actitud de entrega total que siempre mostró hacia los indios, señala Ernesto de la Torre Villar (1973) que “[...] volcó su entusiasmo, saber, energías, su amor todo en los indios. A ellos se entregó y fue padre amantísimo y maestro de tan excelsas calidades que podemos decir que la cultura y salvación del indio, débense primordialmente a él, y a otro insigne varón, Vasco de Quiroga” (p. 8).

Defensor del pueblo conquistado y de la igualdad de derechos

Como subraya a este respecto Morales (1991a), fray Pedro de Gante añadió al programa de las escuelas:

[...] la enseñanza de artes manuales. Su intención en este caso era abrir las puertas a la sociedad indígena no sólo a las artesanías, que aún vemos en muchos pueblos, sino a la libertad de trabajo y noble sustentamiento, luchando por desterrar la ignominia de la servidumbre. Con palabras claras lo dice al Emperador: “Aviso, como siervo de Vuestra Majestad, que si no provee en que (los indios) tributen como en España (los españoles) de lo que tienen y no más, y que sus personas *no sean esclavos y sirvan*, la tierra se perderá...”. Pide, por lo mismo, que los indios sean “personas libres y que... no sirvan, pues los españoles nunca sirvieron”. Enérgico reclamo exigiendo el mismo tratamiento para españoles e indios. Se ha insistido poco en esta voz de protesta de fray Pedro de Gante, una de las más vigorosas de su época. Su cercanía al Emperador y la conciencia de ser uno de los misioneros que mejor conocía la situación del indio, por convivir con ellos, lo lleva a exponer y defender con valentía los derechos del pueblo conquistado, pues, en su expresión, “no fueron descubiertos sino para buscalles su salvación... Vasallos de Vuestra Magestad son, la sangre de Cristo costaron, sus haciendas las han tomado, razón será que (Vuestra Magestad) se duela dellos; y pues están desposeídos de sus tierras, que en pago les ganen ánimas” (pp. 75–81).

Amor correspondido
por parte de los naturales

Su entrega fue correspondida cabalmente con cariño filial por parte de los indios, lo expresa fray Pedro en la carta del 20 de julio de 1548, escrita a Carlos v, donde le informa: “[...] los tengo a todos por mis hijos, y así ellos me tienen por padre” (De la Torre Villar, p. 45). Fray Gerónimo de Mendieta confirma lo anterior en su *Historia eclesiástica indiana*, cuando al hacer la semblanza de fray Pedro escribe:

[...] fue muy querido, como se vio muy claro en todo el discurso de su vida, y en que con ser fraile lego, y predicarles a los indios y confesarlos otros sacerdotes grandes siervos de Dios y prelados de la Orden, a Fr. Pedro sólo conocían por particular Padre, y a él acudían con todos sus negocios, trabajos y necesidades, y así dependía de él principalmente el gobierno de los naturales de toda la Ciudad de México y su comarca en lo espiritual y eclesiástico; tanto que solía decir el segundo Arzobispo Fr. Alonso de Montufar, de la orden de predicadores: “Yo no soy arzobispo de México, sino Fr. Pedro de Gante, lego de San Francisco”.

Visión profunda
y de largo plazo

Fray Pedro no vino desde tan lejos al nuevo mundo para dar sólo un baño de letras, sino a profundizar sobre la formación de los indios, los futuros mexicanos. Como destaca al respecto el mismo De la Torre Villar:

La instrucción no se limitó a los rudimentos de la lectura y escritura pese a las dificultades iniciales encontradas; el mismo fray Pedro señala al escribir, en 1558, a Felipe II, cuánto trabajo habíales costado ya no enseñar a los indios, sino aun el aprender la lengua, “pues era gente sin escriptura, sin letras, sin caracteres y sin lumbrre de cosa alguna”, para lo cual tuvieron los religiosos, dirigidos por Gante, que encontrar un método que les permitiera enseñar a los indios rápidamente, el cual consistió en usar signos jeroglíficos y figurativos, conocidos de los naturales, para con ellos trasmitirles religión y cultura (p. 26).

Ingenio y talante para ganar a los indios

Cualquier docente sabe o por lo menos intuye que la comunicación con los alumnos requiere una buena dosis de empatía y de confianza, además de la preparación de la clase, que se da como *conditio sine qua non* en la docencia. Fray Pedro de Gante y los religiosos que le acompañaban en las actividades de aprendizaje del idioma, y luego en la predicación y enseñanza, utilizaron el juego con los niños indígenas como vehículo de comunicación y de aprendizaje del náhuatl. Cada palabra o concepto aprendido lo escribían y cotejaban por la noche para asimilar los nuevos términos y ampliar así su vocabulario. El siguiente paso dado por fray Pedro consistió en preparar una cartilla con pictogramas parecidos a los utilizados por los indígenas. Fue así como redactó la *Doctrina Christiana en Lengua Mexicana*, presuntamente impresa por primera vez en Amberes,

Bélgica.¹¹ El libro es una obra pequeña en formato de 5.5 x 7.7 cm, con 83 páginas ilustradas. Respecto a las ediciones posteriores, nos dice Jarquín Ortega (2002) que viene ilustrado, al igual que el original,

[...] con una serie de figuras y signos de dibujo de trazo simple, iluminados con colores planos que contribuyen a enriquecer las representaciones figuradas. [...] Empieza con la fórmula para persignarse y le sigue inmediatamente el Padre Nuestro, el Ave María y el Credo. [...] En la primera hoja del pequeño volumen, en letras del siglo XVIII se consigna: “Este librito es de figuras con que los misioneros enseñaban a los indios la Doctrina al principio de la conquista de Indias”.

Preferencia por
el canto y la danza

Fray Pedro dio preferencia al canto y la danza en las escuelas, porque vio, como destaca López Austin (1966), que:

El canto y la danza eran considerados en aquel tiempo formas muy elevadas de culto religioso, y el canto en particular, una vía de transmisión del conocimiento,

sobre todo el histórico. El *cuicalli* [casa del canto] era también la institución que introducía al individuo al trabajo comunal. Allí se distribuían a los alumnos, desde niños, las actividades tributarias: la siem-

11 Cuando estuve comisionado en el entonces Consulado General de México (1968-1970), visité varias veces el Museo Plantin-Moretus, donde se conservan las placas de varios incunables impresos antes que la imprenta llegara a México, que data de los tiempos del virrey D. Antonio de Mendoza. Fue una lástima no haber preguntado por esta obra de fray Pedro de Gante; posiblemente me la hubieran mostrado, en caso de que todavía se conservara.

bra de campos de beneficio colectivo, el batido de lodo con los pies para hacer adobes, la participación en la construcción de obras públicas, etcétera.

Didáctica humanista e incluyente

Lo anterior constata que fray Pedro aprovechó con estrategia las ideas educativas aprendidas en la Universidad de Lovaina y las entremezcló con la cultura de los indígenas, consciente del ingenio y talento de éstos y de sus habilidades artísticas, particularmente en lo referente a la pintura, el canto, la música y la danza. De esta manera fray Pedro de Mura fijó, quizá sin pretenderlo, un sistema misional-educativo que con el tiempo dio tan buenos resultados en la práctica docente y evangelizadora, además de que facilitó el aprendizaje de la doctrina, las artes y los oficios. Para suplir la falta de maestros utilizó como auxiliares a los alumnos y alumnas más aplicados. A este respecto, señalaba: “He escogido unos cincuenta (niños) de los más avisados, y cada semana les enseño a uno por uno lo que toca decir o predicar la dominica siguiente; lo cual no me es corto trabajo, atento día y noche a este negocio, para componerles y concordarles sus sermones” (De la Torre, 1973, p. 42). Se visualiza así a un Pedro de Gante dedicado a la enseñanza y predicación día y noche: “En el día enseño a leer, escribir y cantar; en la noche, doctrina cristiana y sermones” (p. 42). Este método tenía un efecto multiplicador, ya que los niños y jóvenes así preparados hacían llegar la doctrina a los adultos, generalmente reacios a escuchar y aceptar un mensaje que trastornaba su cosmovisión, sus usos y costumbres.

Mientras algunos teólogos escolásticos discuten si los indígenas tienen o no alma humana, el humilde lego franciscano de Flandes muestra a sus contemporáneos, tanto europeos como novohispanos, que los indios están preparados para recibir cualquier clase de conocimientos y sobresalir, como subraya De la Torre (1973):

En la pintura, escultura, arquitectura y otras artes [porque] la escuela establecida por Gante fue [...] semillero de artistas que construyeron o cooperaron en la construcción de toda suerte de edificios civiles y religiosos. Se sabe que de su escuela, como lo mostró Manuel Toussaint, surgieron notables artistas de gran habilidad en la pintura, así como escultores y entalladores que ayudaron a levantar suntuosos retablos, decorados con preciosas telas y esculturas bellamente estofadas (p. 26).

Respetuoso de la educación para nobles y macehuales, tradicional entre los mexicas, que el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se haya dedicado a la educación de los primeros y el de San José de los Naturales a los segundos tenía como punto de partida raíces mexicas, pues como destaca López Austin (1946): “El *Calmecac* [...] era destinada (sic) a la nobleza, aunque no en forma exclusiva. El *Telpochcalli* (“casa de jóvenes”) era la escuela a la que iban casi todos los plebeyos”.

Reflexiones finales

Fray Pedro de Gante tuvo el mérito de intuir, apreciar, aceptar y aprovechar los valores de la cultura mexicana para construir, con base en ellos, un nuevo humanismo y un sistema educativo integral.

Además, los fundamentos culturales que encontraron fray Pedro y los religiosos que secundaron su obra educativa en la sociedad mexicana fueron vistos como tierra fértil para echar sobre ella la simiente de una nueva cosmovisión que vino a complementar los principios morales de los indígenas, pero que propuso rechazar sin ambages su politeísmo.

La división de clases que hallaron los misioneros en la sociedad mexicana fue aceptada para no causarles más traumas: el Calmecac, destinado a la educación de los nobles fue sustituido en cierta forma por el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, y el Tepochcalli, dedicado a la de los macehuales, fue remplazado por el Colegio de San José de los Naturales y el de San Juan de Letrán, donde se educaron, formaron y capacitaron las niñas, los niños y los adolescentes más humildes. En la visión educativa franciscana los indios nobles deberían ser educados y preparados para gobernar, y los que no eran nobles para el trabajo más duro pero tan necesario para la naciente sociedad novohispana, como eran los artesanos, pintores, los ayudantes de los frailes en la cristianización y construcción de iglesias, capillas y escuelas, los gramáticos trilingües (español, náhuatl y latín), aprovechados por los misioneros para la elaboración de sus libros.

Fray Pedro de Gante dio en el clavo al descubrir y utilizar la didáctica más idónea para la transición de la cultura indígena a la construcción de la naciente sociedad novohispana, mestiza y pluriétnica, y eso es un mérito que no se le

puede regatear, pues se adelantó incluso a los pedagogos de la modernidad con el enfoque de género (tal vez sin estar plenamente consciente de ello) y aprovechó el contexto socio-histórico de la cultura mexicana.

Los franciscanos pusieron el énfasis en la música, el canto y la danza no para minimizar la importancia del trabajo productivo en las áreas de las artes y los oficios, sino todo lo contrario: esas bases artísticas favorecieron el estudio, el aprendizaje y mestizaje, que con el tiempo se tradujo en ese espíritu alegre y bullanguero que hoy es el mexicano.

Se puede afirmar que el sistema educativo instaurado por fray Pedro de Gante y los franciscanos puede medirse por la formación de los alumnos egresados de sus colegios, sobre quienes Jarquín Ortega (2002) dice:

Entre los alumnos cabe mencionar a: Antonio Valeriano, Alonso Vejerano, Martín Jacobita, Pedro de San Buenaventura, Diego de Grado, Bonifacio Maximiliano, Mateo Severino, Andrés Leonardo, Hernando de Rivas, Juan Bernardo, Diego Adriano, Francisco Bautista de Contreras, Esteban Bravo, Agustín de La Fuente, Pedro Juan Antonio, Fernando Alvarado Tezozómoc, Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, Juan Bautista Pomar, Domingo Francisco Desan Antón Muñon Chimalpahin Cuauhtlehuanitzin y otros brillantes colegiales. [como] [...] Don Pablo Nazareo cacique de Xaltocan, que al decir de Alonso de Zorita (Relación de la Nueva España) fue muy buen latinista y retórico, filósofo, poeta, quien al egresar enseñó a los indios gramática y doctrina cristiana. Además sus biógrafos aseguran que se crió desde su niñez con los doce primeros frailes era muy vir-

tuoso y muy buen cristiano y muy bien doctrinado y buen latino y retórico, lógico y filósofo y no mal poeta en todo género de versos y fue muchos años rector y preceptor en el colegio de indios desde que se fundó en el Tlatelulco que llaman Santiago y tenía algunas pinturas de las antigüedades de aquella tierra de donde sacó la Relación y Memoriales que me dio y era casado con una hija de un hermano de Moctezuma llamado don Juan Axayac y lo conocí muy viejo y tenía gran noticia de todo lo que aquella tierra [...].

Por todo lo anteriormente expuesto, es merecido y adecuado denominar a fray Pedro de Gante el Primer educador europeo de América.

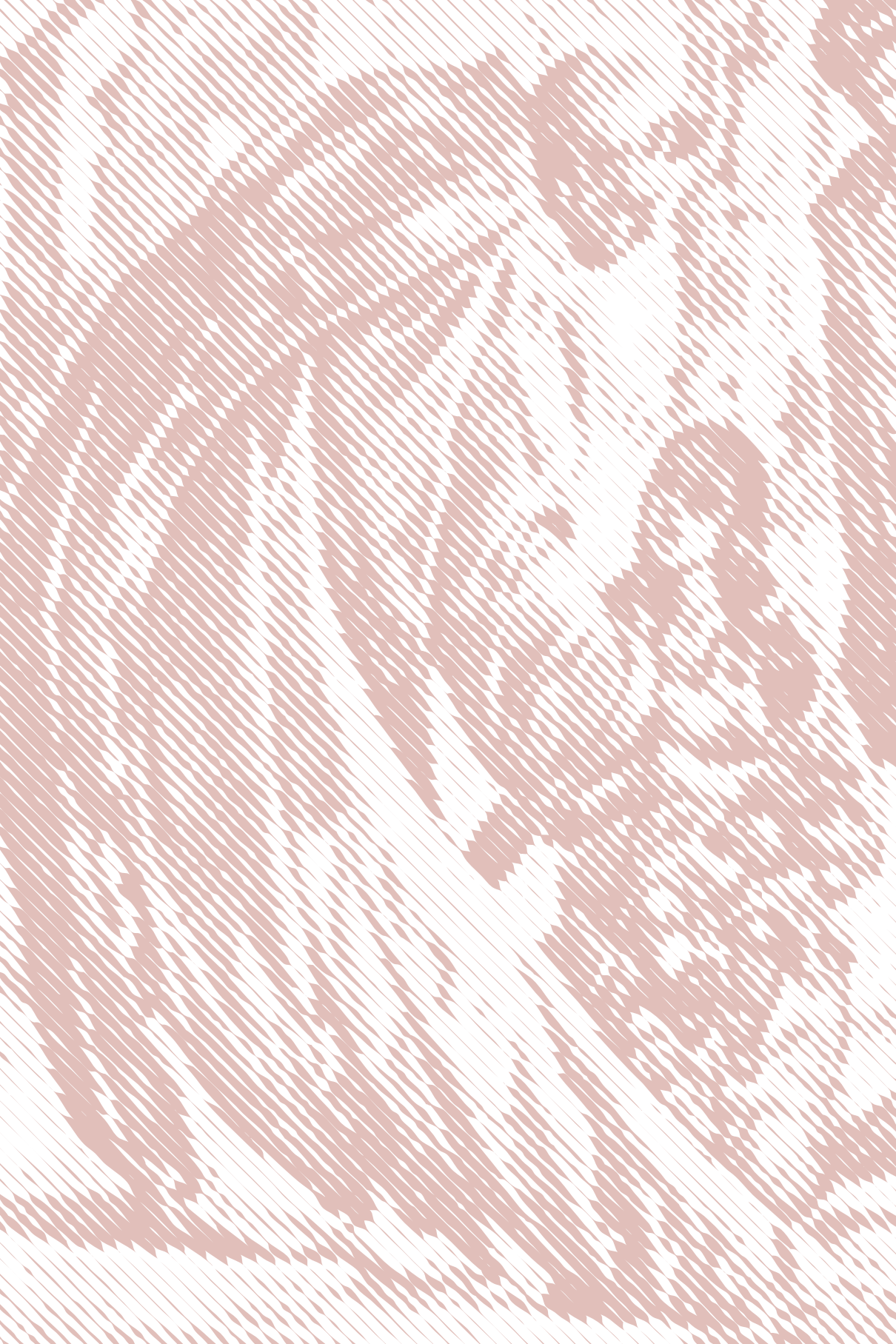
Referencias

- Alva Ixtlilxóchitl, F. (1985). Discursos de las mujeres dedicadas a los templos, en Pablo Escalante, *Educación e ideología en el México antiguo*. México: SEP/El Caballito.
- Carmona, O. (s. f.). *Memoria Política de México*. Recuperado el 24 de septiembre de 2004, de: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/1/190111523.html>
- Chauvet, F. (1951). *Cartas de Fray Pedro de Gante O.F.M. Primer educador de América* (comp.). México: Talleres Fr. Junípero Serra.
- Chávez A., E. (1943). *El primero de los grandes educadores de la América, fray Pedro de Gante*. México: Jus.
- Cortés C. J. (1987). *El catecismo en pictogramas de Fr. Pedro de Gante*. Madrid: Universidad Española.
- De Sahagún, B. (2006). *Historia general de la Nueva España* (10ª ed.) México: Porrúa.
- De la Torre Villar, E. (1973). *Fray Pedro de Gante: Maestro y civilizador de América*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de: <http://www.ejournal.unam.mx/ehn/ehnO57EHNO0502.pdf>
- González Morales, S. (s. f.). *La vida de Martín Lutero y su adaptación al movimiento cristiano*. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de: <http://www.biblicaemanuel.com/SDMLUTER.htm>
- Guzmán, E. (1988). Relaciones de Hernán Cortés a Carlos v sobre la invasión de Anáhuac, en *Tlamatini*. 4. Recuperado el 24 de abril de 2012, de: <http://tlamatini1.tripod.com/id6.htm>
- Jarquín Ortega, T. (2002). Educación Franciscana, en *Diccionario de la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense, A.C. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm
- Valle-Arizpe, A. (1946). *Historia de la ciudad de México, según los relatos de sus cronistas*. México: Editorial Pedro Robredo.
- León-Portilla, M. (1999). *Fray Bernardino de Sahagún en Tlatelolco*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- López Austin, A. (1996). La enseñanza escolar entre los mexicas, en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre la historia de la educación en México*. (27–40). México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Morales, F. (1991a). Fray Pedro de Gante. “Libros de colores es tu corazón”, en R. Ballán, *Misioneros de la primera hora. Grandes evangelizadores del Nuevo Mundo*. Lima: Enciclopedia Franciscana.

_____. (1991b). Pedro de Gante 1490-1572, en R. Balián, *Misioneros de la primera hora. Grandes Evangelizadores del Nuevo Mundo*. Lima: Enciclopedia Franciscana.

Referencias sugeridas

- Betancourt, fray Agustín de, (1871). *Crónica de la provincia del Santo Evangelio de México, Menologio franciscano de los varones más señalados que con sus vidas ejemplares ilustraron la provincia del Santo Evangelio de México*. Cuarta parte del *Teatro mexicano*. 4 vols. México: Imprenta de I. Escalante
- Chávez, Ezequiel, A. (1962). *Fray Pedro de Gante*. Colección Figuras y episodios de la historia de México. (109). México: Jus.
- Gante, fray Pedro de: *Carta de fray Pedro de Gante a los padres y hermanos de la provincia de Flandes, 27 de junio de 1529. Carta de fray Pedro de Gante al emperador don Carlos v, exponiéndole sus trabajos en la doctrina e instrucción de los indios México, 31 de octubre de 1532; Carta de fray Pedro de Gante al emperador don Carlos v, anunciándole el fallecimiento del Ilmo. Zumárraga, 20 de julio de 1548; Carta de fray Pedro de Gante al emperador don Carlos v, exponiéndole el sensible estado a que tenía reducidos a los indios el servicio personal de San Francisco de México, 15 de febrero de 1552; Carta de fray Pedro de Gante al rey don Felipe ii, 13 de junio de 1558 (Principal); Carta de fray Pedro de Gante al rey don Felipe ii (Duplicado)*.
- García Icazbalceta, J. (1954). *Bibliografía mexicana del siglo xvi. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600, con biografías de autores y otras ilustraciones. Precedido de una noticia acerca de la introducción de la imprenta en México* (Nueva edición por Agustín Millares Carlo). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Escutia, R. La Fundación de la actual estructura eclesiástica mexicana. *Efemérides Mexicanas*, 16 (48). México: UPM.
- León-Portilla, M. (1958). El concepto náhuatl de la educación, en *Siete ensayos sobre educación*. México: UNAM.
- Mendieta, fray Gerónimo de (1985). “Crianza y discursos didácticos a los hijos”, en López Austin, *La educación de los antiguos nahuas I*. México: SEP/El Caballito
- Trueba, A. (1955). *Fray Pedro de Gante*. México: Campeador.



Gabino Barreda

1818–1881

Esmeralda García
Ladrón de Guevara¹



Introducción

Durante la primera mitad del siglo XIX existió una incesante contienda política en México. Las transformaciones que requeriría la independencia de la Nueva España, la redefinición del territorio y la construcción gubernamental fueron eventos que marcaron a toda una generación. Asimismo, la discusión sobre los privilegios del clero y del ejército en una sociedad transformada caracterizaron el permanente enfrentamiento entre liberales y conservadores.

La educación no era un bastión primario en la disputa, pero no se encontraba ajena a los debates del momento, ni se negaba su importancia en el desarrollo del país. Desde el

siglo XVII, los jesuitas habían iniciado un proceso sustantivo; pero a partir de 1833 se identifica una serie de reformas educativas que

1 Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Relaciones Internacionales, maestra en Estudios en Relaciones Internacionales y licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM, medalla Gabino Barreda en 2000. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es investigadora de El Colegio de Veracruz.

delinean la esencia de la enseñanza básica, media y superior, que encuentran su clímax en 1867 con la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal.

Con la primera reforma de 1833, el liberal Gómez Farías dota de recursos económicos a la educación secularizando los bienes eclesiásticos y eliminando el control educativo de la Iglesia al crear la Dirección General de Instrucción Pública y en el lugar de la Pontificia y Nacional Universidad de México crea seis establecimientos de educación superior para el estudio de la agricultura, la arquitectura, la ingeniería, la jurisprudencia, la medicina y la teneduría de libros.

En 1834 se da la segunda reforma federal. Se nulifica la nacionalización de los bienes eclesiásticos y para la impartición de la educación superior se reabren las puertas de la Universidad, así como los colegios de San Gregorio, San Ildefonso y San Juan de Letrán.

Cabe mencionar que el 26 de octubre de 1842, durante la administración de Santa Anna, se reglamentó en México tanto la obligatoriedad como la gratuidad de la educación primaria, cuya violación era meritoria a multa o prisión. Un año después, en manos de los colegios ya mencionados y de los directores de las escuelas de Medicina, Minería y la Compañía Lancasteriana, se formula la tercera reforma educativa. En ese momento, la Compañía Lancasteriana se transforma en la Dirección General de Enseñanza Primaria y la Universidad deja de impartir clases y sólo otorga títulos.

En diciembre de 1854 se identifica el inicio de la cuarta reforma educativa, inminentemente conservadora. La Universidad retoma su lugar en la educación superior y se elimina todo resto de avances liberales. Por su lado, en el artículo 3° de la Constitución de 1857 se formaliza la libertad de enseñanza y su instauración como derecho fundamental del

hombre; mientras que, a finales de ese mismo año, Comonfort cierra nuevamente las puertas de la Universidad. En 1858, Félix Zuloaga retoma la cuestión universitaria, misma que se mantiene hasta el 30 de noviembre de 1868, cuando Maximiliano la clausura nuevamente, otorgando la educación superior a los liceos.

La quinta reforma educativa se ubica en 1861 con el mandato del presidente liberal Juárez, quien a través de Ignacio Ramírez da prioridad a la laicidad de la educación, eliminando oficialmente la enseñanza religiosa de los programas de estudio.² Asimismo, Juárez retoma el compromiso de la obligatoriedad de la instrucción primaria y de la consolidación de la educación profesional; destaca su interés en las escuelas de Medicina, de Agricultura, de Artes y Oficios, de Minería y de Comercio, y en las academias de Bellas Artes. La reforma educativa culmina en 1867 con la emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.

Por su cercanía con la familia Díaz Covarrubias, Gabino Barreda³ se suma al equipo de Juárez. Inicialmente se convierte en su médico de cabecera y tiempo después participa en la planificación de la instrucción pública del país, lo cual lo lleva a personificar el inicio de una educación republicana y positivista en México.

Vida y obra

Gabino Eleuterio Juan Nepomuceno Barreda Flores nace en Puebla el 19 de febrero de 1818. Hijo de don Antonio Barreda y doña María Dolores Flores

Alatorre, ambos descendientes de familias españolas, cuyos miem-

² Ignacio Ramírez declara desde 1836 su apego con el pensamiento positivista y su denuedo al religioso cuando en la Academia de San Juan de Letrán menciona: “No hay Dios; los seres de la naturaleza se sostienen por sí mismos”.

³ En 1872 embalsamó el cuerpo de Juárez.

broten tenían cargos religiosos o fungían como funcionarios virreinales. Gabino fue criado en un ambiente privilegiado, elementos que marcan su vida adulta, pero que no le impiden defender posturas antagónicas al dominio colonial que para él impactan en el desarrollo y la autonomía intelectual del mexicano. Asimismo, critica el predominio del pensamiento religioso, ya que su razonamiento de lo teológico y espiritual predomina sobre el de la razón y la evidencia empírica.

Desde niño, tal cual lo marcaba la tradición, estudia Leyes como antesala de los estudios eclesiásticos pero, en contra de los planes familiares, no se interesa por ejercer la abogacía y, a la edad de 25 años, decide estudiar Química e ingresar a Medicina; su compromiso fue tal que al finalizar su carrera funda la Academia de Medicina de México y, posteriormente, llegó a ser director de la Unión Médica de México.

Durante casi toda la guerra con Estados Unidos de América —que transcurrió de 1846 a 1848— Barreda, siendo aún estudiante, realiza sus prácticas médicas y posteriormente se traslada a París, donde permanece cuatro años (1847-1851). Ahí conoce a Pedro Contreras Elizalde quien lo acerca a los estudios de Filosofía y del positivismo, asistiendo, incluso, a conferencias dictadas por el propio Augusto Comte, lo que impacta su obra al regresar a su país, ya que de origen simpatizaba con el pensamiento positivista y con los nuevos conocimientos europeos enriquece su propuesta del positivismo.

Gabino Barreda fue docente universitario y preparatoriano, filósofo positivista y político. Su llamado a la enseñanza inicia en la Escuela de Medicina en 1854, impartiendo las cátedras de Física médica, Filosofía médica, Historia natural, Patología natural y Anatomía. El ejercicio político lo crista-

liza desde 1867, con el pronunciamiento de un discurso en Guanajuato y lo consolida al incorporarse a las filas de Juárez.

Barreda fue uno de los primeros precursores positivistas en México y este principio se ve plasmado desde 1851 en sus numerosos escritos y discursos. Entre sus primeros trabajos se encuentran artículos como “¿Qué cosa es el ozono?” (1856), publicado junto a otros en la *Gaceta Médica de México*, y “La homeopatía” (1861); posteriormente, amplía sus diagnósticos a los ámbitos sociales, políticos y culturales y colabora en el periódico *El Siglo xix*,⁴ con los artículos “De la educación moral” (1863), de “Oración cívica” (1867), “Al barón de Humboldt” (1869), “Carta al C. Mariano Riva Palacio” (1870), entre otros.

El encuentro de la medicina y la política era un tránsito natural en la época, pues el reconocimiento de la comunidad médica se presentaba como una columna en la construcción cultural y la legitimación política del México del siglo xix.

En “La homeopatía”, Barreda enfrenta lo que él identifica como charlatanería, los argumentos homeopáticos —las promesas de toda clase de curaciones bajo absurdos fundamentos— con los de la medicina común. El texto concluye reflexionando que la única solución es la difusión del conocimiento comprobado.

Mientras que en su preámbulo “De la educación moral” enfatiza el papel del gobierno tanto en la educación política del ciudadano como en su educación moral, pero se refiere a una moral social no religiosa. Barreda define la moral como un conjunto de ideas y sentimientos que conforman la humanidad, inspirada con máximas que pueden provenir

de cualquier país, cultura o religión, dado que las bases de la moral no cambian.

4 Tanto la *Gaceta Médica* como *El Siglo xix*, se destacaron por ser medios muy críticos y con gran difusión en la época.

Durante su estancia en Guanajuato, Gabino Barreda pronunció su “Oración cívica”, un discurso que desafía las doctrinas clericales al colocar en su lugar a las doctrinas positivistas. La fecha elegida para enunciarlo fue un 16 de septiembre, marco que albergó la crítica a la herencia española y a la América colonial, detonando un llamamiento hacia la emancipación mental —científica, religiosa y política— bajo el lema: “libertad, orden y progreso”. Barreda percibía la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin.

Estos preceptos tendrían efecto sobre la educación y la política pedagógica de nuestro país. En el documento, Barreda cuestiona a los encargados de las políticas de enseñanza su incapacidad para notar la sustitución de explicaciones sobrenaturales —aquellas sostenidas por un mito, una fe o una religión— por las de las leyes naturales —observables, que hay evidencia de ellas y tienen una justificación cobijada en las ciencias naturales o ciencias exactas—. La ciencia iba ocupando espacios tradicionalmente otorgados a la Teología, el espíritu de la demostración triunfaba sobre el estudio de la autoridad y la libertad de conciencia era una premisa universal. En el discurso, la afrenta religiosa era directa y las respuestas no se hicieron esperar.

El pensamiento de Barreda ante la instrucción, tanto los alcances como los límites de la pedagogía jesuita, se encuentra en la “Carta al C. Mariano Riva Palacio”. El reconocimiento de los logros obtenidos era innegable, pero concibe un agotamiento y desfase con las necesidades de entonces. Cabe mencionar que en el mismo documento Barreda hace un particular enaltecimiento de la Química como un método experimental integral que exige un manejo lógico, procedimiento que trasladó a todos los ámbitos.

Cuando se emite la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867 Barreda era diputado del iv Congreso de la Unión y en ella se establece un sistema liberal y positivista en las instituciones educativas primarias y secundarias. Dentro de estas últimas destacan la fundación de la Escuela de Estudios Preparatorios y las 34 materias⁵ de su plan de estudios.

Asimismo, con la Ley de 1867 se crean 17 carreras profesionales por especialidades con sus respectivas materias, aunque algunas de ellas no entran en funciones o carecen de reglamentación, tal es el caso de la Escuela Normal, la Escuela de Naturalistas, la Escuela de Comercio y la carrera de Escribano y Notario. Cabe mencionar que la materia de Moral (social) que sustituyó a la de Religión era obligatoria para todos. Más adelante se comparten dos capítulos de la Ley Fundamental para la Educación.

El artículo “La instrucción pública” fue dirigido a la sociedad en general y a la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados. Refuta las proposiciones de los diputados Manuel Dublán, Napoleón Naranjo y Guillermo Prieto,

hechas en septiembre de 1872 y que buscaban reformar la Ley Orgánica de Instrucción Pública.

En ese mismo año, el Congreso de la Unión rebatía sobre la libertad de cátedra, el estudio de las ciencias en profesiones aparentemente alejadas de ellas,⁶ el incremento de escuelas y alumnos especiales, la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, el papel de la Junta Directiva de

5 Gramática española, Latín, Griego, Francés, Inglés, Alemán, Álgebra, Geometría, Trigonometría rectilínea, Geometría esférica, Geometría analítica, Geometría descriptiva, Cálculo infinitesimal, Mecánica racional, Física experimental, Química general, Elementos de historia natural, Cronología, Historia general, Historia nacional, Cosmografía, Geografía física y política, Ideología, Gramática general, Lógica, Metafísica, Moral, Literatura poética, Elocuencia y declamación, Dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato, Taquigrafía, Paleografía y Teneduría de libros.

6 Ejemplo de ello, a finales de 1873 el Congreso asumía que los conocimientos de geometría no son útiles ni para los médicos ni para los abogados, e incluso se escuchó: “¿Qué nos importa a los abogados que una bola ande por ahí en los espacios o no?”.

Instrucción Pública y el establecimiento de la Academia de Ciencias y Literatura; de hecho, en 1874 se solicita la abolición de la Escuela de Estudios Preparatorios.

Barreda colaboró con los presidentes Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz, pero este último lo separa de sus funciones en la Escuela Preparatoria y lo envía como diplomático a Francia y Alemania. Gabino Barreda regresa a México a finales de 1880 y muere en el Distrito Federal el 10 de marzo de 1881.

Trascendencia de su pensamiento

Los escritos de Gabino Barreda dan cuenta de su inteligencia, compromiso social, alto sentido analítico, franqueza, y también de su ironía.

Su personalidad fue ampliamente discutida, motivo de incomodidades y enemistades tanto por el ala liberal a la que pertenecía (Manuel Dublán, Guillermo Prieto, Juan Antonio Mateos), así como por numerosos grupos católicos. Por años, las publicaciones religiosas como *La Voz de México*, *El Centinela Católico* y los diarios *La Patria* y *El Amigo de la Verdad* condenaron a Barreda y sus propuestas.

Admirado, pero también cuestionado por alumnos y docentes, quienes debían adaptarse a un nuevo modelo, incluso, tenían problemas con los textos escolares, mismos que debían rehacerse; atacado por intelectuales y legisladores, dados los cambios institucionales y estructurales en el ámbito educativo, su contribución a la educación, lamentablemente, quedó de manifiesto después de su muerte.

Dan cuenta de esta contribución las compilaciones hechas por sus alumnos, las notas de sus clases o las antologías de sus

trabajos cortos, tal es el caso de *Lecciones de Patología general*, recogidas taquigráficamente por sus alumnos del curso de 1871; los *Opúsculos, discusiones y discursos* de la Asociación Metodófila Gabino Barreda (1877), las publicaciones emitidas por la Sociedad Positivista de México en su *Revista Positiva*, *Estudios* de José Fuentes Mares (1941), incluso, los documentos recopilados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE).

Si bien es cierto que Gabino Barreda no fue pionero en los estudios positivistas en México —ya que fue antecedido por Emeterio Valverde Téllez y Pedro Contreras Elizalde—, los positivistas se encargaron de darle reconocimiento y difusión constante a sus posturas. Dentro de sus críticos más tenaces se encuentran Justo Sierra y, a partir de 1909, los miembros del Ateneo de la Juventud, en particular Antonio Caso y José Vasconcelos, todos ellos referentes en la vida intelectual de México y que defendían la libertad de filosofar.

Hasta la fecha se han identificado poco más de cincuenta trabajos que refieren a la figura de Gabino Barreda. Desde publicaciones educativas, médicas y políticas hasta tesis para obtener el título en Pedagogía, Filosofía, Ciencias Políticas y Administración Pública e Historia. No ha pasado una década, desde su nacimiento hasta hoy, sin que haya sido objeto de estudio académico.

Aportación al Sistema Educativo Mexicano

Augusto Comte, guía intelectual de Gabino Barreda, propone en sus obras *Discurso sobre el espíritu positivo* y *Exposición de conjunto del positivismo* la creación de un sistema de edu-

cación dirigida. Comte sostiene que sólo el positivismo puede generar un verdadero sistema de educación popular, y convertirse en un instrumento de reforma social. Barreda simpatiza y promueve íntegramente este proyecto.

La sensibilidad social de Gabino Barreda, aunada a una notoria capacidad de observación, fundamenta su ideología central. Atribuye la violencia de los mexicanos —recordar el contexto histórico— a la contradicción generada por sus diferencias culturales, lo que hacía necesario una homologación intelectual que resultara en un acercamiento armónico. Este proceso era identificado como emancipación de la servidumbre intelectual. La educación sería el instrumento principal para unificar las conciencias (también concebidas como espíritus) y perpetuar el orden.

Como ya se mencionó, poco tiempo después del ascenso de Juárez al poder se crea una Comisión para elaborar una nueva ley de instrucción,⁷ en la que participan Gabino Barreda, Pedro Contreras Elizalde, Francisco y José María Díaz Covarrubias, Ignacio Alvarado, Eulalio María Ortega, Leopoldo Río de la Loza, Agustín Bazán y Caravantes, Antonio Tagle y Alfonso Herrera.

Dicha Ley de 1867 contempla dos capítulos principales, el primero referido a la instrucción primaria, el cual, anuncia el financiamiento municipal de la misma y la determinación de los planteles acorde con el número de población. Asimismo, refuerza la gratuidad de la educación primaria para los pobres y la obligatoriedad para todos, que están contempladas en los primeros cinco artículos del capítulo I de la Ley Orgánica; en los primeros cuatro se menciona que la educación primaria será costeadada por fondos municipales, generales o públicos; y en el texto del artículo 5 se lee: “la instrucción

7 El 24 de enero de 1868 se expidió el reglamento redactado por la misma Comisión.

primaria es gratuita para los pobres, y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta misma Ley”.

El capítulo II, “De la instrucción secundaria”, la Ley da origen, entre otros, a la Escuela de Estudios Preparatorios (también conocida como Escuela Nacional Preparatoria), institución en la que Barreda fungió once años como director, y cuya estancia fue controvertida. Además de sus funciones como director, también era maestro de Lógica, Anatomía y Ciencias Naturales, estas dos últimas, impartidas al público en general. Cabe mencionar que su postura educativa ante la ciencia tampoco fue libre de críticas.

En el proyecto de la Escuela Preparatoria Barreda buscaba otorgar un lugar privilegiado al estudio de la ciencia en todas las áreas, es decir, consolidar una educación rigurosamente científica y difundir entre los alumnos el apego a la verdad y el desprecio a lo no demostrado, solidificando los principios de la ley de causalidad, las leyes fijas y la inclusión del pensamiento deductivo.

Barreda sostenía que el replanteamiento de los estudios preparatorios generaría un mejor efecto sobre la enseñanza superior, al considerar que todo estudio secundario implicaba una etapa de preparación previa a la profesionalización. Si bien es cierto que los estados gozaban de autonomía en el establecimiento de las leyes educativas, la legislación emitida en la capital fue un modelo que se replicó a lo largo del país.

La elección de las materias que se cursarían tendrían un resultado implícito, un impacto directo sobre el conocimiento, nada se dejaría a la casualidad sino a la causalidad. Durante su administración motivó a los jóvenes a valorar la educación, la ciencia y la moral social. Las Matemáticas y las Ciencias Naturales, así como la Astronomía, la Física, la

Química, la Botánica, la Zoología, la Geografía, la Historia y la Literatura suponían el fundamento de toda educación racional y filosófica (incluso en la abogacía) y, como complemento, se instaurarían los cursos de Lógica. Para Barreda, la sistematización intelectual era clave para alcanzar un orden social y moral.

La Ley Orgánica de Instrucción otorga una importancia esencial al método educativo. Barreda visualizaba un proceso en el que predominase una interacción entre la observación, el análisis, la generalización, la inducción, la deducción y la confirmación; para muchos, aspectos identificados con los preceptos del positivismo. Barreda cuestiona la educación tradicional, carente de método y de unidad, de ahí que opte por una formación fundamentada en la razón, la ciencia y la verdad, incluso desde la educación primaria.

De hecho Barreda no realizó grandes modificaciones a los institutos existentes; su propuesta se concentró en la Escuela Preparatoria, argumentando que una serie de materias eslabonadas ofrecerían a los estudiantes un bagaje común de conocimiento científico y, en consecuencia, un ordenamiento mental e intelectual que los ayudaría a desenvolverse en la sociedad e interactuar satisfactoriamente con el mundo.

Su pensamiento didáctico hoy

Incluso, ante los argumentos de sus detractores, debe reconocerse que Barreda enarboló reformas sustantivas para la enseñanza primaria, media y superior. La reglamentación y la estructuración lógica propuesta en los programas de estudio buscaban obtener una mejora en el aprovechamiento pleno del conocimiento.

La sistematización resultante de la práctica positivista arrojó una verdadera teoría educativa en un país que estaba resurgiendo. El proyecto barredista rescataba el valor social intrínseco en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la obligatoriedad de preparar a la juventud en la práctica de una “moral social” para detonar los valores de corresponsabilidad social y civilidad que toda sociedad necesita, independientemente de la época en que se ubique.

Para Barreda, la educación era un motor de cambio y un generador de cohesión social. El aula se traslada a la comunidad, los contenidos son rebasados por los métodos, detonando la creatividad del estudiante y utilizando la inquietud natural de la juventud para explicar su entorno. La educación debía privilegiar el entendimiento antes que la memorización.

En particular, los planes de estudio de la Ley de 1867 proponen una metodología similar al proceso científico que va de las herramientas simples a las complejas y de las percepciones abstractas a las concretas. Se inicia con el ejercicio del razonamiento, sigue la observación, la comparación y, muy de cerca, la experimentación.

El escrito “De la educación moral” recuerda el papel de la participación del Estado en la instrucción pública y enfatiza el impacto que puede tener la educación en la vida de los jóvenes; es decir, la imitación de lo abordado en clase y su reproducción en la sociedad, lo que genera una responsabilidad mayúscula del educador. En “Oración cívica” y en la “Carta al C. Mariano Riva Palacio” sobre la instrucción preparatoria Barreda recuerda la importancia de la laicidad en la educación, advirtiendo que la religión

debe limitarse a una práctica privada.⁸ La libertad de enseñanza y

8 Barreda sostenía que “Para Dios ni todo ni nada, en todo caso, existen lugares para cada cosa”. Frase que revela que el papel de Dios no era indiferente en la vida de los hombres, pero sin olvidar el sentido laico que debe tener la educación.

de expresión debe defenderse, siempre y cuando se respeten los preceptos de la moral universal, misma que conforma el espíritu de la educación liberal. Con su artículo “La instrucción pública” rescata las responsabilidades de la participación institucional de la Junta Directiva de Instrucción Pública, que hacía recomendaciones que más tarde asumiría el Ministerio de Justicia sobre cuestiones diversas como libros de textos, presupuestos, contenidos, títulos profesionales, becas y reglamentos internos en las diferentes escuelas; misma que se traduce en una construcción colectiva de la educación.

Bien es cierto que para Barreda todo era método y ciencia, aunque independientemente de la disciplina de estudio podrían realizarse generalizaciones y crearse leyes o reglas que dotaban al alumnado de una natural disposición a la prevención —al saber lo que podría suceder—, y ofrecía herramientas para la planeación, lo que permitía dar un paso adelante hacia el progreso.

Reflexiones finales

El momento histórico, el entorno en el que crece Barreda y su simpatía con el pensamiento ilustrado europeo desembocan en posturas estrictas contra la dominación colonial y el clero. Sus críticas le permitieron analizar la situación social, política y cultural de nuestro país, y proponer la implementación de una educación moral y científica como solución a los problemas de una sociedad en construcción.

Barreda fue una pieza fundamental para la reforma educativa de 1867, su filosofía positivista se concentró en los métodos de enseñanza que impactaron por varias generaciones el espíritu de un pueblo. La teoría y la práctica

encontraron su justa media, lo abstracto y lo concreto se dotaron de sentido. La riqueza del pensamiento de Gabino Barreda es evidente.

La secuencia que defiende Barreda entre la educación básica de aquella época, la secundaria, la preparatoria y la profesional obligan a un esfuerzo conjunto que garantice, aun a la fecha, coherencia, responsabilidad y eficacia en cada una de las etapas educativas. Barreda insiste en la importancia de la mejora de los planes de estudio y los métodos de enseñanza. Un proceso dinámico y permanente de toda institución educativa.

Indudablemente, Gabino Barreda debe ser considerado como un ilustre educador en México. Se enfrentó a una enraizada tradición educativa eclesiástica y consolidó un cambio en los métodos de enseñanza. Recordó que la educación tiende a trascender el aula depositándose en la sociedad, lo que engrosa la responsabilidad que tenemos todos aquellos involucrados en ella para con el futuro del país.

Referencias

- Asociación Científica Mexicana “Leopoldo Río de la Loza”. (1987). Composiciones leídas en la sesión solemne que organizó para enaltecer la memoria del egregio pensador don Gabino Barreda. México: Secretaría de Fomento.
- Asociación Metodófila Gabino Barreda. (1877). *Barreda, Gabino (1820-1881). Opúsculos, discusiones y discursos*. México: Imprenta del Comercio.
- Barreda, G. (1861). *La homeopatía o del juicio crítico sobre este nuevo medio de engañar a los cándidos*. [Folleto]. México: Tipografía de Nabor Chávez.
- (3 de mayo de 1863). De la educación moral. *El Siglo* *xxi*, 839.
- (1898) *Discursos y poesías en honor del Dr. Gabino Barreda*. [Folleto]. México: Tipografía T. González Sucesores.
- (1901a). La instrucción pública. *Revista Positiva*, 1. México: Tipografía Económica.
- (1901b). Oración cívica. *Revista Positiva*, 1, 381-405. México: Tipografía Económica.
- (1998). *La educación positivista en México*. México: Porrúa (Sepan cuantos, 335).
- Dictamen sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867 (12 de marzo de 1868). En Pantaleón Tovar (Ed.). *Historia Parlamentaria del iv Congreso*, 1, México: Cámara de Diputados.
- Fuentes Mares, J. (1941). *Gabino Barreda. Estudios, selección y prólogo*. México: UNAM.
- Larreyo, F. (1980). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (1867). México: UNAM.
- Muriel, G. (1964, abril-junio). Reformas educativas de Gabino Barreda. *Historia Mexicana*, 13 (4), 551-577.
- Quintanilla, S. (1999, enero-junio). Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria. *Tiempo de educar*, 1 (1), 83-92.



Enrique C. Rébsamen

1857–1904

Lizeth Pensado G.
Élida Sánchez C.¹

“No todos los maestros poseemos la preclara inteligencia de Aristóteles, no todos alcanzaremos las profundas concepciones de Herbert Spencer, pero todos sentimos arder en nuestro pecho el sagrado amor de Pestalozzi por la niñez”



Introducción

Hombre de gran reconocimiento e influencia en las reformas educativas de México, así es recordado Enrique Conrado Rébsamen a lo largo y ancho del país. Nace el 8 de febrero de 1857 en Kreuzlingen-Egelshofen, una pequeña aldea a orillas del lago Constanza en Suiza; sin embargo, se convirtió en mexicano por elección y vivió gran parte de su vida en tierra azteca. Fue el primogénito de Johann Ulrich Rébsamen, fundador, docente y director de la Escuela Normal para maestros de su aldea, y de su madre Katharina Egloff, una mujer con amplia cultura y solvencia económica.

1 Lizeth Pensado Guzmán es licenciada en Economía por la UV y maestra en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios Superiores de Veracruz. Actualmente coordina la Maestría en Políticas Públicas en El Colegio de Veracruz. Élica Sánchez Cruz es licenciada en Idiomas por la UV, con maestría en Educación por la Universidad Queen's University y doctorado en Educación en la University of Western Ontario, Canadá. Al día de hoy, es investigadora de El Colegio de Veracruz.

Antecedentes

Para el europeo común nacido a mediados del siglo XIX, la vida debió ser una aventura debido al

contacto con nuevas civilizaciones como África del Sur, India y la India. El acercamiento genera nuevas expectativas para una Europa preocupada por mantener un capitalismo imperialista feroz, con una intensa competencia por territorios y sociedades a quienes explotar. Mientras tanto, la burguesía, acostumbrada a la rigidez de las clases sociales, se inquieta ante el surgimiento de teorías científicas que cuestionan el orden del mundo y pronostican su fin a manos del proletariado. Nada más perturbador para la élite conservadora que el Manifiesto del Partido Comunista de Marx y Engels en 1848, en el que se describe la explotación del hombre por el hombre mismo (Marx y Engels, 1999). Esta época es en la que los inventores centran su atención en artefactos utilitarios como el primer automóvil alemán en 1886, construido por Karl Benz, y el avión en 1890, construido por Clément Ader.

Ese ambiente significativo para un espíritu libre es el que cobija a Enrique C. Rébsamen. Si a este sugestivo coctel de ideas e inventos se suman las noticias que llegaban de tierras americanas, no hay que elucubrar mucho para tener idea de los motivos de este hombre educado por la búsqueda de un país cuyo resplandor cegaba la imaginación de los europeos. Teotihuacan, Quetzalcóatl, Palenque, Tlaloc, Huitzilopochtli y otras palabras destacaban en libros como el publicado en 1885 por Désiré Charnay, *Les anciennes villes du nouveau monde. Voyages d'explorations au Mexique et dans l'Amerique centrale*, donde además se resaltaba la riqueza que había nutrido la mente y el corazón de los mexicanos.

Para esa misma época se inaugura en la Ciudad de México el Museo de Historia Natural con una vibrante sala de monolitos, piedras que “hablaban” y “contaban” misteriosas e interesantes historias. Quién no se asombraría con las crónicas que narraban los años de conflicto de la joven nación

luchando por encontrar los ideales que la llevaran al anhelado desarrollo, a la par de su vecino Estados Unidos de América. Cómo entender que un príncipe europeo enamorado de México muera en el Cerro de las Campanas en Querétaro después de gritar: “Voy a morir por una causa justa, la de la independencia y libertad de México. ¡Que mi sangre selle las desgracias de mi nueva patria! ¡Viva México!” (Ede, s/f).

México lucha contra viento y marea, con Juárez al frente, para frenar el intento de Francia por la supremacía de su imperio —el gran dramaturgo francés Víctor Hugo incluso renegó de su país por la invasión—; un Papa recomienda y una princesa europea suplica el perdón a Maximiliano, y los europeos respetan la decisión de un Presidente humilde al que luego le levantarían estatuas. Ese México que apenas se consolidaba como nación tenía una imperiosa necesidad: hacer de sus ciudadanos seres libres, educados y preparados para participar en el surgimiento de lo que se perfilaba como una gran nación; ese es el México que arrojó a la aventura de las Américas a Enrique C. Rébsamen.

Vida en Europa

Identificado como un alumno sobresaliente, Rébsamen inicia sus estudios de primaria en la Escuela Experimental anexa a la Escuela Normal para maestros, Turgovia, Suiza, en la que su padre trabajaría más de cuatro décadas. Posteriormente cursó su educación secundaria en un poblado vecino llamado Emmishofen; al finalizar la secundaria sus padres lo influncian para cursar una profesión remuneradora, así ingresó a la Sección de Estudios Comerciales de la Escuela Pública, del cantón de Frauenfeld. Como resultado de sus estudios ahí, Rébsamen logra su primera oportunidad de

trabajo como aprendiz de comerciante en un establecimiento de Badem, Suiza (Rodríguez, 1999).

Sin embargo, las actividades comerciales no satisfacen las necesidades innatas que tenía para la docencia, por lo que a los 16 años manifiesta su profundo interés por la enseñanza. Con el apoyo académico y moral de sus padres Ulrich y Katharina, Enrique presenta el examen de admisión e ingresa a la Escuela Normal que su padre dirigía. Logra así su título de Profesor en Educación Primaria en la Universidad de Lausanne, el 12 de abril de 1876, y el 24 de septiembre de 1877 obtiene el grado de Profesor de Secundaria (Rodríguez, 1999). Mientras cursaba sus estudios de licenciatura también se interesa por el aprendizaje del griego y latín, y es a través de estas lenguas que se acerca más a las Ciencias Naturales. Escribe su primer libro, en su natal Suiza, sobre botánica, rama que cautiva su atención. Su interés por los idiomas también se ve reflejado con el aprendizaje del francés e inglés.

Una vez con los diplomas de profesor, su amplia formación académica lo lleva a convertirse en director de una escuela particular e inicia sus labores docentes impartiendo clases de Latín, Alemán, Francés e Inglés en el poblado de Lichtenfels en Bavaria, Alemania. Rébsamen labora cinco y medio años en esa escuela privada, lo que lo lleva a observar, estudiar y a escribir acerca de las condiciones en que se desarrollaba el nivel preparatorio. Los resultados y las propuestas de mejoramiento de sus observaciones los convierte en artículos especializados sobre temas educativos que fueron, principalmente, publicados en la *Revista del Magisterio Suizo*; al mismo tiempo que desarrolla amistad con diversos intelectuales de la región y la época (Ménex Espinosa, 1993).

Asiduo a la lectura de distintos temas, Rébsamen se mantuvo informado a través del *Diario General* de Viena, de divulgación en gran parte de Europa. En ese momento el diario hacía publicaciones de carácter liberal, y en él escribía el coronel Karl Von Gagern² desde México. Gagern jugó un papel clave en la vida de Rébsamen, pues gracias a un texto suyo, Enrique decide viajar a México y ampliar su labor educativa.

Karl llega al Puerto de Veracruz en 1853 con una carta de recomendación para entrevistarse con el Ministro de Guerra en México. Respaldado por su vasta experiencia en la milicia es invitado a unirse al ejército mexicano y contratado como instructor en el Colegio Militar de Chapultepec. Al mismo tiempo, desarrolla su pasión por la escritura. Durante esta etapa publica en Europa dos documentos claves: “Quetzalcóatl” y “Muertos y vivos”, donde plasma sus experiencias

y visión de las tierras mexicanas. “Quetzalcóatl” fue publicado en el *Diario General* de Viena y el texto incita la curiosidad de Rébsamen por leer y conocer al autor. Seducido por los relatos de Von Gagern, Enrique establece contacto con él e intercambian ideas. Sin lugar a dudas, “Quetzalcóatl” fue un parteaguas en la vida de Rébsamen.

Rébsamen tenía un apetito feroz de conocer el mundo, el cual satisfizo hasta cierto punto. Su idea inicial era viajar al exótico Japón porque según los rumores de la época los maestros eran bien paga-

2 La familia de Von Gagern gozaba de una estable posición económica; sin embargo, era consciente de su clase y de las ideas revolucionarias de su tiempo. Karl tomó una posición crítica y liberal respecto a las desigualdades de su alrededor; su madre Yda Julia, lo influyó para que se convirtiera en oficial y contrarrestar desde esta posición. Al igual que Rébsamen, Karl siguió los deseos de su familia cumpliendo con los estudios de la misma. Karl sobresalió en la milicia, se desempeñó como teniente y, pese a su formación militar, mantuvo una orientación social y pedagógica y como lo haría Rébsamen por su lado años después; así Von Garden con su sobresaliente orientación social organizó una asociación cooperativa que redujo considerablemente el precio de los alimentos, el combustible y las materias primas. Sin embargo, su iniciativa no fue aceptada con agrado por toda la población y Karl fue enjuiciado ante un tribunal. Tras el juicio, Karl fue absuelto de todos los cargos (atentado contra la autoridad, alta traición y blasfemia) y aconsejado abandonar Prusia, por lo que emigra a Estados Unidos de América.

dos en ese país y así, de alguna manera, estaría cumpliendo con los sueños de sus padres y desarrollaría sus habilidades pedagógicas innatas. Sin embargo, los artículos y la amistad con Gagern hacen que Rébsamen cambie de opinión y decida viajar al continente americano.

A los 26 años, Rébsamen inicia su viaje a México, pasando por Zurich, Basilea y Heidelberg, también visita las ciudades de Maguncia, Bonn y Colonia al suroeste de Alemania, después su trayecto continua hacia Ostende, Bélgica donde se embarca hacia Londres para mejorar su inglés y, finalmente, visita París.

Vida en México

Rébsamen emprende su viaje desde Europa a bordo del barco *Ville De Bordeaux*, para finalmente arribar al Puerto de Veracruz el 18 de mayo de 1883. Una vez en el Puerto, se dirige inmediatamente a León, Guanajuato, pues Gagern le consigue la oportunidad de laborar como maestro de francés y enseñar a los hijos de un comerciante europeo acaudalado, de apellido Fish. Poco fructífera fue la estancia de Rébsamen en León con la familia del comerciante debido a que sus ideas liberales chocaron con el clero local (Morales Meneses, 1998). Rébsamen se ve obligado a mudarse a la Ciudad de México donde conoce a Emilio Fuentes Betancourt, con quien comparte su gusto por la pedagogía. Con sus habilidades para el estudio y su conocimiento en idiomas, pronto se desenvuelve también en español.

Para 1884, Enrique publica artículos en un diario de Frankfurt, un periódico de Zurich y en diversos medios mexicanos. Su fuente de información fue la biblioteca de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística donde

conoce, a través de una carta de recomendación escrita por Von Gagern, al maestro Ignacio M. Altamirano. Por azares del destino a Altamirano le fue encomendada la creación de la escuela normal en la capital del país en 1887 (Ducoing, 2004).

Rébsamen ya tenía algunos vínculos y relaciones de mucha influencia en el país y es recomendado a trabajar para el entonces gobernador del estado de Veracruz, el general Juan de la Luz Enríquez, quien lo invita a colaborar en la fundación de la Escuela Normal Veracruzana y a trabajar en el área técnica de la Academia Normal de Orizaba, donde sólo se estudiaba siete meses; ahí, desarrolla un proyecto para la creación de una escuela normal de cinco años de estudio en la ciudad de Xalapa que incluiría una primaria anexa (Benémerita Escuela Normal Veracruzana, 1999).

La Escuela Normal en Xalapa ha tenido tres edificios sede a lo largo de su trayectoria. La primera se inaugura el 1 de diciembre de 1886 y se denominó Escuela Normal del Estado “Enrique C. Rébsamen” (Rodríguez, 1999). Posterior a ello, se traslada al edificio que actualmente ocupan las facultades de Economía, Informática, Estadística y Geografía de la Universidad Veracruzana; la escuela contaba con campos deportivos para practicar fútbol, volleybol, basquetbol, frontón y natación, la alberca fue clausurada en la década de 1970 y actualmente sólo se observa en el piso el recuadro donde se localiza un teatro al aire libre. En 1964 cambia de sede; se traslada a las instalaciones actuales y se denomina Benémerita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Vale la pena comentar la reducida información acerca de la vida personal del ilustre maestro en los textos consultados y el hecho de que en su tumba existen símbolos que hacen referencia a la masonería.

Después de la Independencia de México en 1810, se buscaba consolidar también la independencia ideológica y espiritual del país, a través de instituciones políticas, liberales y el fomento a la industrialización. Sin embargo, no se veía plasmada en la entonces Nacional y Pontificia Universidad de México, ya que era clausurada y reabierta de acuerdo con los partidos que llegaban al poder desde 1833 (Barrón Tirado, 2003).

Contexto educativo mexicano

Para la segunda parte del siglo XIX, la Cámara de Diputados del país se había ocupado de los planes de instrucción y manifestaba la necesidad de elaborar un plan de instrucción exclusivo para el Distrito Federal. Así, pese a la situación económica del gobierno, Ignacio y Juan E. Montero conciben la idea de fundar una Academia de Primera Enseñanza (normal) en la capital de la república (Morales Meneses, 1998).

Las iniciativas en términos educativos se incrementaron con el triunfo de Juárez en 1867; se establece la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre del mismo año con el objetivo de ilustrar y moralizar al pueblo y establecer sólidamente el respeto a la Constitución y a las leyes, además de reforzar la instrucción primaria gratuita y obligatoria (Ramos Escandón, 1977). Ya para la época porfirista el reto no era establecer la importancia de la educación mediante leyes, sino lograr la unificación de los sistemas educativos como Nación, para lo cual se convoca al Congreso de Instrucción (Rodríguez, 1999).

El estado de Veracruz no se escapa de la euforia por la educación, pues se habían emprendido interesantes acciones

a partir de la Ley Landero y Cos de 1873, en la que se ordena el establecimiento de una Escuela Normal, la cual no se lleva a cabo; pero la idea prevalece y posteriormente se funda la Escuela Modelo de Orizaba por don Enrique Laubscher (González Prieto, 1997). En este ambiente surgen tres aportaciones principales del ilustre maestro Rébsamen: establecimiento de escuelas normales, el método Rébsamen y la fundación de la revista *México Intelectual*.

Aportaciones en la educación

Establecimiento de escuelas normales

La Escuela Normal de Orizaba recibe a Rébsamen en 1885 para dictar el curso transitorio de enseñanza normal, que contenía conceptos nuevos y técnicas didácticas impartidas primero a los profesores que vendrían de los distintos cantones veracruzanos (González Prieto, 1997). El gobernador Enríquez, al darse cuenta del éxito de la Escuela Modelo Normal de Orizaba, decide continuar la reforma educativa en el estado de Veracruz con el establecimiento de escuelas primarias conocidas como “cantionales”, las cuales estarían a cargo de exalumnos de la institución. Rébsamen tuvo bajo su responsabilidad la organización de las cantionales, creadas por decreto del gobernador Enríquez el 25 de diciembre de 1885 e inaugurados en 1886 (Ramos Escandón, 1977).

El rotundo éxito de las escuelas cantionales y el interés por la educación se ve reflejado con la fundación de la Escuela Normal Veracruzana, cuya dirección se encomendó a Enrique C. Rébsamen, quien tuvo como primer reto retomar

y adaptar las ideas de diversos pedagogos europeos como Pestalozzi, Herbart y Bencke al contexto mexicano, pues el pensamiento, para él, es la base del Sistema Educativo. Las nuevas ideas marcaron en definitiva el progreso de la enseñanza normal y la educación pública del país. Posterior a la inauguración del plantel, se iniciaron cursos el 22 de enero de 1887; estaban dirigidos, de forma exclusiva, a varones. El acceso a mujeres se autorizó hasta 1891 (Rodríguez, 1999).

La Escuela Normal ofrecía dos opciones para la formación de profesores: tres años para aquellos que se iban a dedicar a la instrucción primaria elemental (1° a 3°) y cinco años para aquellos con intención de integrarse a la instrucción de primaria superior (4° a 6°) (Ramos Escandón, 1977). Cinco años más tarde se empezaron a ver los frutos: existencia de alumnos en todos los grados y producción de maestros titulados en una escuela pedagógica tan buena como cualquier otra en Europa (Rodríguez, 1999).

El plan de estudios de cinco años, diseñado por Rébsamen, reúne las características de una escuela docente: dominio de lo que se va a enseñar, conocimiento de cómo se debe guiar al niño para que adquiriera los conocimientos requeridos y preparación científica relacionada (González Prieto, 1997). Los aspirantes a la Normal Veracruzana empezaban a ser elegidos desde su paso por las escuelas cantonales, donde se instaba a los mejores para presentar el examen de admisión, además de que se les examinaba en términos de expresión oral y razonamiento. En la vida escolar la idea era que el normalista, a través del trato con el director y los catedráticos, creara conciencia de que el magisterio era una misión social de suma importancia (González Prieto, 1997). Para Rébsamen, el normalista debía de cumplir con el ideal de hacer a todos los mexicanos hombres libres bajo el lema “Un pueblo con educación es un

pueblo libre”; con la finalidad de alcanzar aquel ideal, le dio gran importancia a la historia y a la instrucción cívica que, según él, formaban al ciudadano (González Prieto, 1997).

Con la experiencia de Rébsamen, no es extraño que sea nombrado representante del estado de Veracruz, electo como vicepresidente del Primer Congreso y presidente de la Comisión de Escuelas Primarias de la Enseñanza Normal (Rodríguez, 1999). El reconocimiento a Enrique traspasaba los estados del país, y fue así como el gobernador de Jalisco solicitó sus servicios para realizar la reforma educativa de su estado. Rébsamen inició sus labores en Guadalajara en agosto de 1892, sin interrumpir su trabajo en la dirección de la Normal de Veracruz.

En Guadalajara, crea el proyecto de Ley de Fundación de la Escuela Normal del estado y el reglamento con el que debía funcionar una vez creada (Rodríguez, 1999). El gobierno de la República también solicita sus servicios en el Distrito Federal para dirigir la enseñanza normal de la Secretaría de Educación Pública, incluida la Escuela Normal de México (Hermida Ruiz, 1998). También realizó estancias relacionadas a la pedagogía en Oaxaca y Guanajuato.

Revista *México*
Intellectual

Entre varias de sus iniciativas como Director de la Escuela Normal, sobresale la fundación de la revista pedagógica *México Intellectual* en enero de 1889 (Rodríguez, 1999). La publicación era al principio mensual, finalizando con un volumen semestral de más de 300 hojas; su impresión se lleva a cabo en la imprenta del Gobierno del Estado. Entre los redactores principales se encuentran E. Fuentes y Betancourt,

Hugo Topf, Ignacio Manuel Altamirano y profesores de la misma Escuela Normal (Ramos Escandón, 1977).

México Intelectual, mediante su distribución en la República, es el vehículo de enseñanza y propaganda de Rébsamen; la revista da a conocer su pensamiento, así como la experiencia didáctica de los mismos maestros de la Normal (González Prieto, 1997). Además promueve una fe ciega en el progreso y un profundo optimismo por el quehacer académico (Ramos Escandón, 1977). Rébsamen difunde en la revista sus ideas pedagógicas, resolviendo los ingentes problemas que entorpecían la marcha de la educación primaria y, a su vez, el progreso de la enseñanza normal (Rodríguez, 1999).

El objetivo de la revista fue adquirir para el pueblo mexicano un invaluable patrimonio: la cultura intelectual, entendiéndose esta última como instrucción pública y un adelanto dentro de la misma (Ramos Escandón, 1977). *México Intelectual* exponía su falta de compromisos políticos y su desinterés por responder a ideas preconcebidas; sin embargo, se proclamaba al servicio de la verdad y la enseñanza por la enseñanza misma (Ramos Escandón, 1977). Además, consideraba indispensable la difusión de métodos y sistemas de instrucción de los pueblos más civilizados.

Método

Rébsamen critica el sistema mexicano de enseñanza que propone aprender a leer y, posteriormente, a escribir pues casi la mitad de las personas que comenzaba a leer no aprendía a escribir debido a que no continuaba con sus estudios. Así, Rébsamen propone la simultaneidad de la enseñanza de ambas habilidades (Ramos Escandón, 1977). Una segunda crítica de Rébsamen al sistema educativo hace referencia a

la enseñanza de la lectura a través del deletreo, y sugiere el reemplazo de los nombres de las letras por el del sonido fonético de las mismas (Ramos Escandón, 1977).

Con el nuevo método se intenta romper el viejo vicio de “la letra con sangre entra”, ya que se propone la introducción de palabras normales, la utilización de la imagen con color y el juego como estrategia didáctica de enseñanza para hacer las clases amenas (Rodríguez Álvarez, 2007). El método consistía en la demostración del objeto y posteriormente la realización de una serie de juegos de lectura para reconocer las palabras que se pretendían enseñar. La filosofía de ver al juego como estrategia didáctica prevalece hasta nuestros días y se ve reflejado en distintos autores (Pavía, 2006; Provenzo, 1991; Sanger, 1997). Rébsamen reitera también su interés por promover el aprendizaje como una actividad placentera que poco a poco llega a convertirse en un trabajo serio y en una mayor satisfacción por el deber cumplido en la publicación de su *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia* (1890) y *La enseñanza de la escritura y lectura* en 1898 (Rodríguez Álvarez, 2007).

La labor pedagógica de Rébsamen consiste en darle un giro a la enseñanza pública, otorgándole bases científicas y dejando atrás el empirismo rudimentario en el que se encontraba (Rodríguez, 1999). El método no era puramente de Rébsamen, ya que contenía principios educativos de distintas teorías europeas como el idealismo de Rousseau, el realismo de Juan Amós Komensky y el inmenso amor a los niños de Pestalozzi (González Prieto, 1997); autores que sin duda lee y estudia en su paso por la academia. También Rébsamen reconoce la influencia del alemán Vogel en su propuesta de enseñar cincuenta palabras familiares al niño, de una o dos sílabas máximo (Rodríguez Álvarez, 2007).

Rodríguez Álvarez (2007) resume el método de Rébsamen de la siguiente manera.

El método se basa en la marcha analítica-sintética y en el fonetismo, es simultáneo en la enseñanza de la lecto-escritura, con cuatro etapas para su aprendizaje, la primera de ejercicios preparatorios, para ejercitar la habilidad psicomotriz, la segunda con la enseñanza de las vocales y la escritura lectura de las letras minúsculas manuscritas de las palabras normales enseñadas, la tercera con la escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas, y la cuarta con la lectura de la letra impresa (p. 9).

La *Guía* de Rébsamen de 1898 se edita por 87 años, siendo la última fecha de publicación en 1985. El método Rébsamen se declara como obligatorio a partir de 1904 y predomina principalmente en el Distrito Federal, Jalisco, Guanajuato, Sonora, Chihuahua, Oaxaca, Sinaloa y, por supuesto, Veracruz (Rodríguez Álvarez, 2007). El método de Rébsamen salió casi a la par con el de Torres Quintero, cuya primera edición se publicó en 1904, año en el que fallece Rébsamen, y su última edición se realizó en 1992.

Además de aprender a leer y escribir, Rébsamen propuso alcanzar la unidad de la nación a través de la enseñanza de la Historia de México en la escuela primaria, porque él consideraba que todos los mexicanos forman una gran familia. Para él, los alumnos deberían seguir los ejemplos de los grandes hombres que había dado el país y también venerar su historia (González Prieto, 1997). Sin duda, el mexicano por elección, Enrique C. Rébsamen, heredó al país un gran patrimonio que se manifiesta en el enorme prestigio de la

Escuela Normal, el método Rébsamen y el amor a la patria que prevalece hasta nuestros días.

Reflexiones finales

Rébsamen al llegar a México a los 26 años de edad contaba con una riqueza de conocimiento extraordinaria, ya que pese a su temprana edad había estudiado y laborado en Suiza, Inglaterra y Francia, países que iban a la vanguardia en temas educativos. Su vasta experiencia y conocimiento fueron sus cartas de recomendación para colocarse de inmediato en el establecimiento de las instituciones normalistas y dar paso así a la transformación de la vida docente del país.

El ilustre educador fue pronto reconocido en el ámbito nacional también gracias a la impartición de cursos breves para la formación de maestros de primaria, los cuales se ofrecieron en Veracruz, Guanajuato y Oaxaca. Consistían en preparar un grupo de profesores de todo el estado que posteriormente regresaría a su lugar de procedencia aplicando y compartiendo las nuevas prácticas pedagógicas. Así, el nombre y la enseñanza de Rébsamen se dio a conocer.

La presencia del ilustre educador, Enrique Conrado Rébsamen, marcó la formación inicial de generaciones por décadas, tanto en Veracruz como en la República Mexicana. Sus enseñanzas y conocimientos influenciaron a adultos y niños; a los profesores a través de los cursos breves, su revista *México Intelectual* o el impulso a las escuelas normales; y a los estudiantes de nivel primaria con su método de lecto-escritura. La pasión de Rébsamen hacia la educación se ve reflejada en su inmensa herencia educativa para el país, desde su llegada hasta casi un siglo después.

Referencias

- Barrón Tirado, C. (2003). *Universidades privadas: formación en educación*. México: UNAM.
- Benémerita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. (1999). *La Fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. Recuperado el 22 de octubre de 2012, de <http://www.benv.edu.mx/ver/index.php/antecedentes-historicos>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la escuela normal superior de México. *Rhela*, 6, 39-56.
- Ede, S. (s.f). La muerte del emperador Maximiliano. Recuperado el 16 de mayo de 2013, de http://www.cmmayo.com/maximilian_lamuerte_del_emperador.html
- Hermida Ruiz, A. (1998). *Obras Completas de Enrique C. Rébsamen*. México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Ménez Espinosa, O. (1993). *Las calles de Toluca*. USA: Ediciones de H. Ayuntamiento, The University of Virginia.
- González Prieto, A. (1997). *Enrique C. Rébsamen y la educación nacional*. México: Universidad Veracruzana.
- Morales Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo xix y principios del siglo xx*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pavía, v. (2006). *El juego desde la perspectiva del jugador*. Argentina: Noveduc.
- Provenzo, E. (1991). *Video Kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramos Escandón, C. (1977). *Enrique C. Rébsamen ideólogo educativo*. México: Centro de Estudios Históricos, Universidad Veracruzana.
- Rodríguez Álvarez, M. de los A. (2007). “Rébsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo xx”. J. C. Reyes (Ed.) *Memoria. iii Foro Colima y su Región. Arqueología, antropología e historia*. Colima: Secretaría de Cultura. Recuperado de <http://www.culturacolima.gob.mx/imagenes/foroscolima/3/20.pdf>

- Rodríguez, A. (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México: elementos para una construcción didáctica*. México: UNAM.
- Sanger, J. (1997). Un recurso educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 291, 63-65.

Carlos. A. Carrillo

1855–1893

José J. Borjón Nieto¹

*“No estudio para saber más;
sino para ignorar menos”*



Introducción

Solía decir Marco Tulio Cicerón: “nada de lo que es humano pensé que me fuese ajeno”.² Carlos Arturo Carrillo Gastaldi,

ilustre pedagogo de Córdoba, Veracruz, lo decía con otras palabras: “Mientras pueda hacer algún bien a la humanidad, me creo en la obligación de trabajar por ella, y aun cuando un sólo instante de vida me quedara, lo emplearía con gusto en el bien de la niñez”.

Vida y obra

La ciudad que lo vio nacer el 27 de julio de 1855 puede jactarse no

1 Maestro y doctor en Relaciones Internacionales por la UNAM. Licenciado en Derecho por la Universidad Pontificia de San Juan de Letrán, en Roma. Profesor-investigador por oposición en el Instituto Nacional de Ciencias Penales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, y profesor de El Colegio de Veracruz.

2 En latín: *Nihil humani a me alienum putavi*. Esta frase se le atribuye a Cicerón (106-43 a.C.), pero es posible, por las fechas, que él la tomara del comediógrafo Publio Terencio Africano (190-159 a. C.), quien la pone en boca de uno de los personajes de *El atormentador de sí mismo* en estos términos: *Homo sum, humani hihil a me alienum puto* –“Hombre soy y nada de lo que es humano pienso que me es ajeno”–. De esta forma Publio Terencio resalta el sentimiento de la solidaridad humana en un alegato de los autores de su obra contra la indiferencia ante el dolor (Vera, A., 2013).

sólo de ser la cuna de este gran educador veracruzano, sino de haber dado origen, con los Tratados de Córdoba, a la consumación de nuestra Independencia y al nacimiento de una República soberana, representativa y democrática; por lo cual comparte con Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende, Guanajuato, la gloria de haber sido el inicio y el fin, respectivamente, de nuestro proceso de emancipación política. Esa empañada todavía con la guerra de los Tres Años e iniciada y atizada por los conservadores, quienes no sólo repudiaban la Constitución liberal de 1857, sino que solicitaban la intervención francesa para imponer en el trono del segundo imperio mexicano a Maximiliano I, éste combatido, juzgado y fusilado con los generales Miguel Miramón y Tomás Mejía el 19 de junio de 1867, en el Cerro de las Campanas, Querétaro.

Este acontecimiento marcó el ocaso del segundo imperio mexicano, así como el fracaso del proyecto de Nación que ofrecía el partido conservador. Defendían, como es sabido, la monarquía hereditaria de ascendencia europea; el catolicismo como religión única; la injerencia eclesiástica en los asuntos de Estado, el sistema educativo confesional, etc. Esos postulados chocaron con el triunfo de las tesis del partido liberal, las cuales proponían la separación de la Iglesia y el Estado: una República democrática, representativa y liberal, con separación de poderes, libertad de cultos y educación laica.

El triunfo liberal fue el motivo de que don José Julián Carrillo, del partido conservador, renunciara a su cargo de juez y se trasladara con su familia de Córdoba a Xalapa para adoptar un discreto perfil, rehacer su vida y educar a su hijo Carlos Arturo, quien llegaba a la Ciudad de las flores para apagar, un mes después, su primera vela de cumpleaños. En esa pintoresca ciudad, de calles retorcidas y amigables aleros,³ pasó Carlos Arturo su infan-

3 La Xalapa que vio crecer a Carlos Arturo es la que describe con pluma magistral el poeta, escritor y político liberal Guillermo Prieto (2008) en su obra *Una excursión a Jalapa en 1875*, ilustrada con fotografías de la época y poesías de quien

cia y juventud. Una tía le enseñó las primeras letras, a los 5 años ya sabía leer y escribir. A esa edad fue inscrito en la escuela primaria, experiencia que atormentó, como escribió el profesor, escritor, periodista e historiador Octaviano Corro, “no sólo su físico asmático que todo lo soporta, sino a su inteligencia brillante que, por despierta y vivaz intuye que la educación debía realizarse de otra manera” (Hermida Ruiz, 1998, p. 30).

El extraordinario intelectual veracruzano Leonardo Pasquel señaló, por su parte, que Carlos Arturo: “Fue un niño demasiado serio, jamás se reía, aunque viera que los otros se desternillaban celebrando algún chiste o aplaudiendo alguna travesura ruidosa. Uno de sus condiscípulos, Ricardo Domínguez, recordando la asistencia de Carrillo al Segundo Congreso Nacional de Instrucción celebrado en la Ciudad de México, expresó al encontrarlo que era “una de esas personas que nunca cambian. Es el mismo que vimos en la escuela. Y lo sentimos muy de veras, pues es el único de todos nuestros condiscípulos a quien hablamos de usted y eso que entre ellos los hay hasta generales” (p. 30).

En la primaria, Carlos Arturo mostró afán por la escritura, pues “siendo alumno de la escuela de don Juan Pérez Amador, redactó en compañía de 2 condiscípulos [...] un pequeño periódico, cuyos artículos en prosa o verso eran originales y que el manuscrito se repartía gratis a los suscriptores” (p. 33).

ha sido llamado uno de los más ilustres constructores de nuestro país en el siglo XIX. Prieto la describe, embelezado, como: “...jubilación de la luz, el escándalo de los colores, la efervescencia de los sonidos, la convulsión de los perfumes embriagadores. ¡Cuadro magnífico! ¡Epopéya de la hermosura! ¡Sensualidad incomprensible del infinito! Jalapa es el harem de los sentidos”.

Terminada la primaria, ingresó al Seminario Conciliar de Xalapa, el cual se dividía en dos: el Seminario Mayor y el Seminario Menor.

Como era costumbre, quienes no aspiraban al sacerdocio se inscribían a este último para realizar los estudios equivalentes a lo que hoy es la secundaria y la preparatoria, y después iniciar una carrera.⁴ Carlos Arturo optó por la de Derecho y la inició en el Seminario, pero no la concluyó ahí porque el gobierno desconoció tales estudios, así que tuvo que continuarla en el colegio del estado y terminarla en el colegio particular del licenciado Manuel María Rivadeneyra (1878-1879). Como destaca Hermida Ruiz (1998): “Su talento y su diversa y vasta preparación convirtieron a Carrillo en estos dos planteles, en alumno y maestro. En aquél es catedrático de Lógica, Cosmografía y Cronología, en el segundo, de Latín, Matemáticas y Física” (pp. 33-34).

Aun cuando terminó la carrera de Derecho con muy buenas notas, pronto se dio cuenta de que su vocación no era litigar sino dedicarse a la docencia. Presintió que su compromiso vocacional era llevar a cabo la reforma del sistema educativo, liberarlo del control clerical y hacer que el Estado asumiera la dirección del mismo para formar mejor y con espíritu liberal a los mexicanos. En este esfuerzo tuvo que enfrentarse tanto a las ideas conservadoras de su familia como a las de otros docentes que se oponían a los cambios y preferían continuar con métodos memorísticos, disociados de la realidad social, expositiva, autoritaria y rígida.

Como fiel seguidor de Pestalozzi —algunos lo llamaron el “Pestalozzi mexicano”— Carlos A. Carrillo aplicaba un método que era una pedanía basada en la intuición y en un entendimiento progresivo: iba desde lo fácil hasta lo más difícil, de lo simple a lo complejo

y siempre en armonía con la naturaleza, para que el niño pudiese ser libre y actuar en contacto con su

⁴ En 1861 se publicó la Ley de Instrucción Pública, en la cual se establece el carácter laico de la educación. Reformada en 1867, se refrenda el carácter gratuito y obligatorio de la educación, estableciéndose que la instrucción pública comprendería los niveles de primaria, secundaria, superior de facultades profesionales y estudios especiales.

entorno. Al igual que Froebel, recomendó el deporte y el juego como medios para introducir al niño en un conocimiento integral y equilibrado, así, de acuerdo con el proverbio latino: “*mens sana in corpore sano*” (García, M.P, s.f).

Carrillo captó muy bien el proyecto modernizador de don Porfirio Díaz, quien continuó la reforma educativa iniciada

por el presidente Manuel González —su antecesor— y su secretario de Instrucción y Justicia, Joaquín Baranda,⁵ obra que prosiguieron Ezequiel A. Chávez,⁶ el suizo Enrique C. Rébsamen,⁷ Ignacio Manuel Altamirano⁸ y, principalmente, Justo Sierra Méndez.⁹ Todos ellos dieron brillo al proceso decimonónico de reformas educativas liberales, ampliado y mejorado en el siglo xx, al incluir desde los jardines de niños hasta la educación superior la formación de maestros y la construcción de escuelas para éstos.

Los datos reportados por la historia y la literatura especializada en temas educativos dan fe de la mística docente que inundó el espíritu de este ínclito educador cordobés. La trascendencia de su pensamiento didáctico habría que compararla, por eso, más con una cruzada modernizadora, en vez de verla como una simple

5 El campechano Joaquín Baranda fue promotor de la Ley de Instrucción Pública, que estipularía una educación gratuita, laica y obligatoria; creó varias escuelas normales para hombres y mujeres; reorganizó las facultades de Derecho, Medicina y Ciencias. El presidente González le confirió la cartera de Justicia e Instrucción Pública el 15 de agosto de 1882, cargo en que le confirmó después el sucesor general Porfirio Díaz.

6 Ezequiel Adeodato Chávez Lavista nació en Aguascalientes en 1868 y murió en México, D.F., en 1946. Fue Rector de la Universidad Nacional de México (ahora Universidad Nacional Autónoma de México). Justo Sierra ‘secretario de Justicia y Educación’ le encargó en 1903 hacer los estudios previos para la creación de la Universidad Nacional y redactar la parte medular de su ley constitutiva. En 1943 fue miembro fundador de El Colegio Nacional.

7 Véase la biografía de Rébsamen en esta misma obra.

8 De cuna chontaleña, y contemporáneo de don Benito Juárez, inicia la escuela a los 14 años gracias a que su padre fue nombrado alcalde de Tuxtla, Guerrero. Indígena, como Juárez, y también de humilde cuna, fue brillante en los estudios, y llegó a ser docente en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Nacional de Maestros; trabajó en la prensa y en la fundación de importantes periódicos con Guillermo Prieto e Ignacio Ramírez. En tres periodos fue diputado del Congreso de la Unión, durante los cuales abogó por la instrucción primaria gratuita, laica y obligatoria. Fue Procurador General de la República y Presidente de la Suprema Corte de Justicia. También se desempeñó como Cónsul General de México en Barcelona y París.

9 Véase la biografía de Justo Sierra en esta misma obra.

contribución ilustrada al proceso modernizador porfiriano, ya que su pensamiento trascendió los tiempos y las coyunturas políticas.

El educador reformista

Contemporáneo de Rébsamen y colaborador de él, no sólo en las reformas educativas sino en la labor docente y la creación de la Normal Veracruzana en 1886, Carlos A. Carrillo supo mantener su propio criterio y convicciones en materia educativa. Leonardo Pasquel (1971) explica una cierta rivalidad entre Carrillo y Rébsamen:

[...] hacia 1890, los profesores egresados de Xalapa principiaron a llegar a innumerables ciudades de la República, en donde se ponía a su disposición la mejor escuela, para aplicar los métodos difundidos por el educador suizo Enrique C. Rébsamen y su grupo, el cual se llevó todo el prestigio histórico oficial de este interesantísimo movimiento, ya que opacó al gran educador cordobés Carlos A. Carrillo, quien fue el verdadero divulgador –traduciéndolos directamente de sus lenguas originales– de pedagogos como Froebel, Conmenio, Spencer, Carpentier, etc., autores vertidos a su modestísima revista *La Reforma Educativa*, publicada por él mismo desde Coatepec, donde tuvo que refugiarse el más sabio y santo de los pedagogos americanos, tras verse obligado a renunciar a las cátedras de caligrafía y lengua nacional que impartía en la Normal de Xalapa, estando capacitado para ofrecer los más elevados conocimientos en diversas asignaturas, todo lo cual representaba para Rébsamen

una competencia difícil de ganar, por lo que prefirió obligarlo a dimitir (p. 43).

Se ha escrito y hablado tanto de Rébsamen, que en cierta forma ha quedado medio eclipsada la figura y relevancia de Carrillo. Para atenuar esa voluntaria o involuntaria comparación, el profesor Wilfrido Sánchez ha destacado la aportación de Carrillo a la reforma educativa, poniendo en relieve los objetivos del educador cordobés, los cuales consistieron en:

Privar al clero del control y de la rectoría de los establecimientos escolares; crear los órganos de gobierno que se hicieran responsables de la administración del sistema educativo; formular nuevos planes y programas de estudio conforme a los postulados del liberalismo, del conocimiento científico y de la escuela popular, laica, democrática, gratuita y obligatoria; erradicar de las escuelas la enseñanza dogmática, memorística, verbalista y libresca, sustituyéndola con métodos pedagógicos, respetuosos de la personalidad de los educandos y adaptados a sus niveles de desarrollo físico, mental y social y establecer escuelas formadoras de docentes, principalmente en educación primaria, para producir los maestros que requería la implementación de la reforma educativa (Hermida Ruiz, 1998, p. 28).

¿Cuándo nació en Carrillo el interés por la docencia? Se interesó por la educación después de haber estudiado la carrera de Derecho, la cual abandonó apenas terminada para consagrarse de lleno al magisterio, profesión en la que fue

reconocido como el más original y brillante de su época, opinión ampliamente sustentada en los escritos pedagógicos que publicó para la escuela primaria. En ellos se destacan su claridad conceptual, solidez de criterio y sapiencia, y se enfatizan sus ideales sobre la didáctica general y particular de cada materia, con gran sentido teórico, filosófico y humanístico.

Cabe señalar que Carrillo no fue un empirista —como señalaron infundadamente sus adversarios— ni un docente improvisado, como afirmaron algunos de sus críticos, pues conoció y utilizó las teorías educativas más avanzadas de su época, entre otras, las del educador suizo Enrique Pestalozzi, uno de los primeros teóricos que merecen ser llamados pedagogos; también usó las del discípulo alemán de éste, Federico Guillermo Froebel, creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infancia; o las de John Locke, considerado el padre del empirismo y del liberalismo moderno (SEP, 2010). En la base de esa sólida formación estuvo siempre el afán de aprender idiomas extranjeros, lo cual le permitió leer las obras de los grandes educadores foráneos para aportar después sus propias ideas como educador.

Con el bagaje extraído del pensamiento de esos grandes educadores del siglo XIX, Carrillo se inició como maestro de niños en un colegio de Xalapa llamado “Instituto Pestalozzi”, experiencia que le dejó enorme satisfacción en su labor docente. Posteriormente estableció su propio colegio en Xalapa. Sin embargo, donde comenzó a destacar como gran educador fue en una escuela primaria, creada por él, en Coatepec con el nombre de “Instituto Froebel”. En 1886, cuando el gobernador del estado, general Juan de la Luz Enríquez, fundó la Escuela Normal en Xalapa tuvo el

acuerdo de nombrar como director de la misma al maestro suizo-mexicano don Enrique C. Rébsamen y a don Carlos A. Carrillo como catedrático. En ella fueron formados, con las estrategias educativas más modernas de la época, los maestros que posteriormente ejercieron la docencia en diferentes lugares de Veracruz y del país. Debido también a sus grandes méritos, Carrillo participó con Rébsamen en los congresos nacionales de instrucción pública de 1889 y 1890, en los que Justo Sierra fungió como presidente y Rébsamen como vicepresidente. Carrillo, por su parte, aportó elementos muy importantes en esos congresos y sostuvo ideas progresistas que luego fueron aprovechadas por los seguidores de la llamada Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX, no sólo en lo referente a la nueva didáctica, sino por lo que concierne a la organización y el funcionamiento de las escuelas.

En reconocimiento también a sus grandes méritos y conocimientos en materia educativa, Carrillo fue invitado a dirigir la escuela primaria anexa a la Escuela Normal de la Ciudad de México, donde siguió escribiendo sobre diversos temas y asuntos escolares que mostraban su gran pasión por la educación y el afecto por los niños. Además, esta oportunidad la aprovechó Carrillo para combatir la forma en que se educaba a los alumnos en las escuelas tradicionales¹⁰ y para difundir sus ideas renovadoras. Fue

entonces cuando inició la publicación de un periódico semanal al que llamó *El Instructor*. Meses más tarde lo sustituyó por una revista educativa a la que tituló *La Reforma de la Escuela Elemental*. Ambas publicaciones fueron

10 El sistema lancasteriano empezó a aplicarse desde 1822 en México y Veracruz. En 1826 se estableció la Sociedad Lancasteriana, cuya tarea principal consistió en crear escuelas de carácter gratuito en todo el estado y establecer la escuela normal para la formación de profesores. El sistema lancasteriano era memorista y basado en la aplicación de premios y castigos, su característica más relevante fue la enseñanza recíproca, de acuerdo con la cual los alumnos más avanzados apoyaban a los más atrasados.

ampliamente reconocidas y apreciadas por el magisterio veracruzano y el de todo el país.

Mientras luchaba con denuedo por la reforma escolar, Carrillo procuró dar unidad y homogeneidad a las diversas ideas que comenzaban a florecer en Veracruz en materia didáctica. Para ello tradujo y difundió los modernos libros de didáctica más conocidos en su tiempo, predicando en todo momento la buena nueva de la reforma: ser el medio para iniciar el rápido progreso de Veracruz y de México, labor en la que no cesó de exponer sus convicciones acerca de una auténtica educación de los niños, tema sobre el cual reiteraba, según sus biógrafos:

No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; el niño quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño no es embodegar en su cabeza frases que otro elaboró, y que para él carecen de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí mismo, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también, es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido. Así pensaba aquel joven que abandonó las leyes para dedicarse al magisterio. Es tan claro y adelantado su pensamiento que todavía en la actualidad sigue orientando el trabajo de los maestros (Sánchez B. y Reyes A., 2011).

En la revista *Reforma de la Escuela Elemental* aparecieron artículos sobre el pensamiento de Froebel, Locke, Flores, Girard, Manuel Guillé —establece en Xalapa el Instituto “Pestalozzi”—, Comenio, Rousseau, Horner, Baldwin y Pestalozzi, entre otros. A partir de todos ellos fue consolidando la idea de que a los niños no se les debe torturar con aprender hechos, datos, fechas e ideas abstractas sino partir de la naturaleza enseñarles gradualmente los conceptos e ideas que les van a servir para la vida. Carrillo estuvo en contra de obligar a los niños que tienen 8 ó 9 años de edad a:

[...] aprender de memoria todas sus lecciones, sin explicarles siquiera su contenido previamente [...]. ¿Qué tiene de extraño que todo el ser del niño se rebele con violencia inaudita contra el suplicio a que se le quiere someter?, ¿qué tiene de extraño que cobre aversión a los estudios, y mire con desvío a la escuela, en que se comprimen con mano de hierro todas sus tendencias, y se sofoca el libre y espontáneo desarrollo de sus facultades? Ni, qué hay de sorprendente en que espíe todas las ocasiones, y aproveche con júbilo todas las coyunturas de sacudir momentáneamente el yugo que detesta, desertando con el más leve pretexto, de la escuela? (Hermida Ruiz, 1998, p. 31).

Carlos A. Carrillo dio preferencia en sus artículos a los temas didácticos, como era lógico, sin embargo, también se interesó por otros tópicos. En los primeros se incluyen traducciones de obras muy importantes como son: *Principio y práctica de la enseñanza*, de Johonnod; *Lecciones de cosas*, de

Sheldon; en los segundos se encuentran: *Primeras nociones de economía política*, de Mac Vivar; de Horner tradujo del alemán al español *Nociones de metodología*. Muchos artículos de contenido pedagógico fueron publicados en 1907, después de su muerte, gracias al interés de Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero, quienes lo consideraron como uno de los más destacados en el campo de la pedagogía nacional. Carrillo fue autor del *Curso elemental de la lengua española*, cuyo objetivo fundamental es enseñar el lenguaje independientemente de la gramática. Cabe señalar, como sus biógrafos, que muchos de sus artículos fueron traducidos al alemán y reproducidos en muchos países de Sudamérica.

El humanista

Una idea muy original de Carrillo es la de considerar el aprovechamiento del niño en los exámenes no preguntándole lo que ya sabe, lo que sólo acreditaría una buena memoria, sino planteándole nuevos problemas para averiguar su capacidad de formación. Desde esta perspectiva, propuso que los exámenes deberían desaparecer por completo de la escuela “tal como se aplicaban en su época”. Aunque más tarde le pareció esa medida muy radical, sugirió, sin embargo, tomar en cuenta, para señalar las calificaciones, no sólo el éxito del examen sino también cómo se llevaron las lecciones durante todo el año, dando a este segundo momento una preponderancia cada vez mayor.

En este mismo entorno cita Salvador Moreno a Manuel R. Gutiérrez, contemporáneo del ilustre cordobés:

No fue extraño [...] a ninguno de los conocimientos humanos. Sabía muy bien que la pedagogía es una ciencia que necesita del concurso de todas las otras y las cultivó todas; supo unir a la universidad de sus conocimientos la oportunidad de las ideas. Los que con trabajo podemos ver tan sólo un aspecto limitado de la ciencia, lo oímos respetuosamente discurrir con tal claridad de concepción y tal solidez de criterio, que parecía que había consagrado todo su tiempo al estudio de nuestra especialidad.

Salvador Moreno, por su parte, amplía esa apreciación diciendo que, con su obra, el maestro Carrillo demostró un acercamiento intenso, científico y esencialmente didáctico a las diversas áreas del conocimiento humano, lo cual quedó de manifiesto en la labor de clasificación y sistematización de sus escritos: *Artículos pedagógicos* (1907), que contiene “Organización y disciplina”, “Legislación y administración escolar”, “Cuestiones diversas”, “Metodología general”, “Moral”, “Instrucción civil”, “Lenguaje”, “Aritmética”, “Lecciones de cosas y ciencias naturales”, “Geometría”, “Geografía”, “Historia”, “Dibujo”, “Canto”, “Gimnasia” y “Labores femeniles”; lo que confirma, concluye Moreno, que “era un maestro auténtico, que sabía cómo enseñar con éxito, que dominaba las diversas ramas del conocimiento y utilizaba los recursos didácticos más eficaces”.

El pensamiento pedagógico de Carrillo se recogió precisamente en la obra *Artículos pedagógicos*, pues ahí reproduce en 100 páginas sus ideas sobre el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; aunque también puede encontrarse esta visión educativa en *La obra pedagógica de Carlos*

A. Carrillo, de Manuel Medina Carballo; en “Certidumbres e incertidumbres” del *Correo del Maestro* (núm. 20); y en “Apuntes Veracruzanos”, *Biografía de Carlos A. Carrillo*.

Este gran educador cordobés ha sido objeto de diversos homenajes, tanto a su memoria como a sus obras y doctrina pedagógica. He aquí algunos ejemplos: en 1932, el cambio de nombre al pueblo de San Cristóbal —congregación que pertenecía al municipio de Cosamaloapan, Veracruz— por el de Carlos A. Carrillo, convertido en municipio en 1996; la Escuela Normal de Veracruz “Carlos A. Carrillo”, ubicada en la capital de ese estado; las diversas escuelas primarias que llevan su nombre en el estado de México, el D.F. y en otras ciudades de la República; la imposición de su nombre a la escuela de bachilleres de Coatzacoalcos, Veracruz (así como la Escuela Telesecundaria “Carlos A. Carrillo” de Tecamate, Chicontepec y Veracruz), entre otros tributos.

No era para menos. Carlos A. Carrillo se distinguió no sólo como catedrático de Matemáticas, Lógica, Física y Latín, sino también por haber contribuido a la reforma educativa liberal, haber creado la primera revista y los primeros cuadernos especializados en pedagogía en México y haber sido cofundador, con Enrique C. Rébsamen, en 1886, de la Escuela Normal Veracruzana.

Carrillo murió de 38 años, después de haber entregado la mayor parte de su vida a la docencia, al estudio y a la divulgación de lo mejor que había por entonces en materia didáctica. En 1917 hubo una propuesta de llevar sus restos a la Rotonda de los Hombres Ilustres (ahora llamada de las Personas ilustres), sin embargo, por los tiempos tan convulsionados de nuestra historia revolucionaria, la propuesta cayó poco a poco en el olvido.

Reflexiones finales

Se podría afirmar que Carrillo y Rébsamen fueron dos arietes de la reforma educativa en el estado de Veracruz y que sus teorías pedagógicas trascendieron a toda la República, e incluso a otros países de Centro y Sudamérica. Es sabido que durante un tiempo se enfriaron las relaciones de amistad y recíproca colaboración entre estos grandes pedagogos. Esto se debió, al parecer, a los infundios divulgados en contra de Carrillo. Enrique C. Rébsamen, director en ese entonces de la Normal Veracruzana, lo llamó para tenerlo al tanto de esos rumores, Carrillo no dio importancia a esos embustes, pero entregó una carta de renuncia al director del plantel, explicando simplemente:

Tal renuncia obedece a motivos de usted perfectamente conocidos, que por ir consignados en la adjunta nota no estimo necesario repetir” [le doy] “las más cumplidas gracias por las repetidas y finas consideraciones que dentro de los límites de la justicia y del deber, le he merecido durante el tiempo que he estado bajo su dirección; y justamente le expreso el sentimiento con que me separo de una escuela que merece todas mis simpatías por su elevado objeto, y a la que deseo sinceramente el éxito más próspero (Hermida Ruiz, 1998, p. 42).

Así, el más calificado profesor de la Normal Veracruzana y el único que se presentó al concurso de ingreso por oposición abandonó la cátedra después de seis meses de docencia.

¿Cómo quedaron las relaciones de amistad entre Carrillo y Rébsamen? Las fuentes disponibles no lo mencionan,

pero hay razones para pensar que con el tiempo volvieron a tratarse. En todo caso, el mejor elogio que se hizo después de la muerte del pedagogo cordobés provino de Enrique C. Rébsamen, quien escribió, según cita de Hermida Ruiz:

[Carrillo] fue un ariete formidable contra el irracional empirismo de nuestro pasado pedagógico. Fue benefactor de la escuela mexicana, a la que consagró su ser entero y desgraciadamente se ha ido en edad temprana, cuando había mucho que esperar de sus luces, de sus aptitudes, de su laboriosidad y de sus virtudes apostólicas (pp. 43-44).

Asimismo, biógrafos de Carrillo, Delgadillo y Torres Quintero lo defienden de los infundios sobre que era un improvisado:

Carrillo no necesitó ir ni venir de Europa para tomar los elementos de su método. Él conocía, de sobra, como pocos, como ninguno quizá, la enseñanza de la lectura en todos los países de habla sajona y latina; y comparando sus caracteres esenciales y seleccionando sus bondades, formó un conjunto en que la inducción, que es uno de sus elementos capitales, era aplicada por primera vez en México, en la enseñanza de esta asignatura (Hermida Ruiz, p. 44).

Hermida Ruiz, por su parte, destaca la importancia del pensamiento pedagógico de Carlos A. Carrillo con este lapidario texto de encomios:

No comulga con la orientación y filosofía de la reforma educativa, es convencido creyente, no está de

acuerdo con el retiro de la enseñanza religiosa de los programas escolares y, paradoja asombrosa, resulta el más grande de los impulsores de la nueva educación, de la educación liberal, en lo que al aspecto didáctico se refiere; se convierte en el demolidor mayor e implacable de la vieja escuela y en vanguardista de los procedimientos pedagógicos modernos que luchaban por implantar en el país sus mejores hombres. Con no mucho tiempo en los quehaceres de la enseñanza, su talento excepcional lo transforma en el reformador más distinguido —sin menospreciar a otros “grandes”— de la educación del liberalismo juarista, del que no era adicto y militante (p. 36).

Ante estos testimonios tan elocuentes, sale sobrando cualquier elogio y recomendación sobre la obra de Carrillo. Basta, tan sólo, expresar el deseo de que se vuelvan a leer sus escritos pedagógicos para rescatar mucho de lo que ya adelantaba el ilustre cordobés en materia de reforma educativa, tan bien aprovechado durante el siglo xx para mejorar nuestro sistema educativo. Hace falta volver a las fuentes y aprovechar el pensamiento del ilustre Carrillo en la reforma educativa que ha emprendido la administración federal.

Por último, en total acuerdo con las palabras de Hermida Ruiz en *Maestros de Veracruz* y lo antes expuesto, resulta evidente que:

México le debe un gran homenaje a Carrillo, por ejemplo, el llevar sus restos a la Rotonda de los Hom-
bres Ilustres [...] disponiéndose un reconocimiento nacional [...]. Estamos seguros de que lo recibirá con emoción, no sólo el magisterio, sino todo el

pueblo de México, que sabe aquilatar el valor de sus hijos y lo que educación significa para su progreso, libertad y bienestar (p. 46).

Referencias

- García Sanz, M. P. (s. f.). *Escuela Nueva*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/120991761/ESCUELA-NUEVA>
- Hermida Ruiz, A. J. (1998). *Maestros de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Moreno, S. (s. f.). *La obra pedagógica del maestro Carlos A. Carrillo*. Recuperado el 30 de enero de 2013, de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/aporta/carrillo/.ndex.htm>
- Pasquel, L. (1971). *La revolución en el estado de Veracruz*. Tomo I. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Prieto, G. (2008). *Una excursión a Jalapa en 1875*. México: Biblioteca Universitaria, UV.
- Sánchez Santamaría, B. y Reyes Hernández, A. (2011). Recuperado el 30 de enero de 2013, de http://isegundo.blogspot.mx/2011/06/pensamiento-pedagogico-aportaciones-de_23.html
- SEP. (2010). *Vida y obra de Carlos A. Carrillo* [video]. Recuperado el 25 de enero de 2013, de www.youtube.com/watch?v=dXGmpvttkDU&NR=1&feature=endscreen
- Vera, A. (s. f.). *Terencia Afer*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://latin.dechile.net/?Terencio>

Justo Sierra Méndez

1848–1912

Gerardo Escobar Galindo¹



Introducción

El presente ensayo tiene como propósito destacar el importante papel dentro de la historia de la educación en nuestro país del maestro Justo Sierra, y con ello demostrar que sus preceptos y pensamientos siguen teniendo vigencia. La intención también incluiría el reclamo de que sus ideas fueran recuperadas para ser parte integral del proyecto de Nación actual, y con ello coadyuvar a que éstas sean conocidas por la mayor cantidad de público posible.

1 Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública (UNAM), maestro en Ciencia Política (UNAM) con una estancia de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Ciencia Política (UNAM). Ha sido académico de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Escuela Nacional de Trabajo Social de su *alma mater*. Actualmente es profesor-investigador del Colegio de Veracruz y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

La vida y obra del Secretario de Instrucción Pública porfirista estuvo ligada a un proyecto pedagógico serio, con un compromiso hacia muchas de las causas educativas que diversos personajes, en la actualidad, dejan de lado, como son

la necesidad de una educación popular, libre y gratuita, y la obligatoriedad del Estado de velar por la formación de los mexicanos hasta el nivel universitario. Sierra, visionario, dejó constancia de estos ideales en propuestas legislativas, algunas fueron concretadas, otras llevarían años en cristalizarse.

Precisamente hoy que están en boga los discursos que privilegian a los sistemas educativos privados y dedicados a la sectorización de la sociedad, de acuerdo con los privilegios que supuestamente se derivan de un sistema de cuotas, es que cobra relevancia la recuperación de los ideales de Justo Sierra, sobre todo en lo referente a no generar sistemas educativos excluyentes, basados en los prejuicios más arcaicos del elitismo cultural.

En palabras del maestro mexicano, se entrevé una condición necesaria y suficiente entre educación y mejora de la vida social y política, pues dice

[...] los cimientos para una democracia mexicana no pueden ser otros que la creación de individuos responsables y conscientes ante su pasado, ante su presente, ante su futuro; ante su patria y ante el mundo; sólo por el alfabeto pueden reunirse los espíritus con los grandes espíritus de nuestra raza; sólo por medio de la escuela es que se logrará la tolerancia y la libertad, sólo por medio del libro se hallará la vida suprema del hombre (Cantón, 1967, p. 25).

Revisión de su genealogía

Justo Sierra Méndez nace en el puerto de Campeche, Campeche, el 26 de enero de 1848; hijo de don Justo Sierra O'Reilly,

doctor en Derecho, y de doña Concepción Méndez Echazarrera. En su genealogía está también presente la herencia de su abuelo materno, quien fue varias veces gobernador de la península Yucateca, don Santiago Méndez Ibarra.

Cabe resaltar que su padre fue una figura muy destacada en el ámbito político, social y cultural del territorio yucateco de la época. Así, a don Justo Sierra O'Reilly se le llamó “Padre de la literatura yucateca”, pero no todo quedó ahí, como jurista eminente concibió las *Lecciones de Derecho Mercantil*, las cuales fueron el primer tratado sobre la materia escrito en México, así como su *Proyecto de Código Civil Mexicano*, donde se fija la legislación privada de la época con base en una influencia francesa.

Sin embargo, la perdurabilidad de Sierra O'Reilly viene de su obra literaria y periodística, pues sus novelas *Un año en el Hospital de San Lázaro* y *La hija del judío* fueron muy seguidas por la sociedad de Mérida; estos textos pertenecen a la llamada Literatura de Folletín del siglo XIX y eran difundidos en publicaciones periódicas, por entregas. Como periodista fue el fundador de la primera revista literaria peninsular: *El Registro Yucateco* que apareció de 1845 a 1949, posteriormente participa en otras publicaciones críticas como *El Espíritu del Siglo*, *El Voto Público*, *La Unión Liberal*, *El Museo Yucateco* y *El Fénix*. Alternando opiniones políticas con creaciones literarias e investigaciones históricas, reunió una notable biblioteca que fue destruida en 1857 por el movimiento independentista campechano, ya que al ser un colaborador asiduo de su suegro, el gobernador de Yucatán, don Santiago Méndez, fue uno de los focos de ataque de dicho movimiento.

En sus idearios políticos preponderaba su visión de federalismo, que respetaría el derecho de demarcación histórica,² y no

el separatismo, por lo cual, la etapa más difícil de su participación polí-

² A veces confundido con antifederalismo, aunque en realidad, era más bien una lucha fidedigna contra la fachada del falso federalismo nacional que en el fondo siempre ha escondido el centralismo más recalcitrante.

tica fue también el punto más crítico del sentimiento separatista, dando por resultado sangrientas divisiones entre los participantes políticos que convergieron en la Guerra de Castas. De esta experiencia y de un viaje que hizo a Estados Unidos de América en busca de ayuda norteamericana para salvar a la población blanca surge su libro *Diario de nuestro viaje a los Estados Unidos*, así como otros estudios históricos, entre ellos, *Los indios de Yucatán*.

El prolífico Justo Sierra O'Reilly muere de lepra a la edad de 47 años, en 1861, y la familia decide mudarse a la Ciudad de México. Con estas vivencias y la lectura temprana de Víctor Hugo y José Zorrilla es que se forja un joven impetuoso e irreverente: Justo Sierra Méndez, quien a la postre sería un apasionado juarista y un positivista escéptico. En él también está presente la influencia de la madre católica, pues en su vida y obra se pudo percibir una sensibilidad por no caer en el anticlericalismo a ultranza. Ejemplo de esa postura se encuentra en las siguientes palabras, ya cercanas al fin de su vida:

¡Sálvalos, Señor, sálvalos! Cúralos, Señor, a esos deformes, a esos monstruos, a esos enfermos, a esos niños que no han podido delinquir ni con la sombra de un pensamiento, y que sufren tanto, y que son tan horribles y repugnantes. ¡Cúralos, Virgen de la Montaña, madre misericordiosa de cuantos han perdido la fe; porque la humanidad entera sufre, líbralos de su martirio con la unción de tu agua santa, muestra que eres madre! (Cantón, 1967, p. 40).

Semblanza biográfica

En cuanto a sus estudios académicos, ingresa al Liceo Franco Mexicano y los continúa en el Colegio de San Idelfonso y

la Escuela de Jurisprudencia, y ya en la práctica del oficio de legista, ante el primer fracaso en un negocio judicial, decide romper su diploma de abogado y dedicarse por completo a las letras; sin embargo, la política lo atrae y decide aceptar un trabajo de secretario técnico en la Suprema Corte de Justicia, participando en la fallida revolución legalista que encabezó José María Iglesias en 1876.

La renuncia al trabajo de abogado y la veneración a las letras es un elemento sustancial para entender el talante de Justo Sierra Méndez, y ello no es casualidad, pues, de algún modo es un legado del tipo de vida que llevó su progenitor. De hecho, la muerte de su padre ya había hecho que se despertara en el joven bachiller el deseo de manifestar su pensamiento de forma escrita, por eso en sus años núbiles comienza a escribir poesía y notas periodísticas que tienen la suerte de que se divulguen en los círculos culturales importantes de México.

Los poemas de juventud de Sierra se dieron a conocer en el diario *El Globo*, donde se presentó su célebre poema “Playera” (1937); aunque en 1868 ya había publicado sus primeros ensayos literarios y fue invitado por el maestro Ignacio Manuel Altamirano para trabajar en *El Monitor Republicano*, que era el dominical más comentado en la época; creó la columna “Conversaciones del Domingo”, la cual contenía, en su mayoría, suplementos de actualidad y cuentos que años después se compilaron en el libro *Cuentos románticos*.

También colabora en la revista *El Renacimiento* con *El ángel del porvenir*, una novela por entregas que dejó una huella imborrable; en esa misma labor periodística publicó además en *El Domingo*, *El Siglo xix*, *La Tribuna* y *El Federalista*. Otros libros por entrega titulados *En tierra yankee* (1948) y *La piedad* (obra dramática) fueron dados a conocer en *El Mundo*.

En el primer tomo de sus *Obras completas*, publicadas por la UNAM en 1948 —reeditadas y dirigidas en 1977 por Agustín Yáñez, quien también escribe un interesante estudio biográfico del personaje—, relata Justo Sierra la admiración que él sentía por Ignacio Manuel Altamirano, así como la anécdota en la que cuenta cómo “el nigromante” le hace una invitación a una velada en la que se encontraban presentes varios de los más notables e influyentes escritores en la literatura mexicana del periodo, como don Manuel Payno que era el anfitrión, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez y Vicente Riva Palacio.

Por todo ello, no es de extrañar que el prolífico y entusiasta Justo Sierra decida fundar y dirigir, junto con su hermano Santiago Sierra Méndez, el diario *La Libertad*; panfleto en el que ambos muestran su carácter romántico, liberal y rebelde. Además de aderezar el contenido con algunas críticas al gobierno de Lerdo de Tejada, siempre buscaron tener un diálogo abierto con los otros periódicos. En dicha empresa, por supuesto, gozaban de la libertad permisiva del mismo régimen.

Sin embargo, otro suceso trágico cambiaría el carácter romántico del futuro maestro y lo orillaría a hacer a un lado su oficio como literato y poeta: el 27 de abril de 1880 muere su más fiel colaborador, su hermano Santiago. El trágico suceso ocurre cuando Irineo Paz Flores —también periodista que había sido combatiente liberal en Colima— llama “miserable”, en su diario, al abuelo materno de los Sierra Méndez, esto por diferencias políticas e ideológicas relativas al supuesto antifederalismo que el extinto ex gobernador, don Santiago Méndez Ibarra, habría sostenido en sus años de influencia política. Ante estos actos, Santiago Sierra Méndez defiende la dignidad de su abuelo retando a un duelo a muerte

al hombre que, con el tiempo, tendrá por nieto al premio Nobel de Literatura: Octavio Paz. Este suceso concluye con el hermano de Justo Sierra, víctima de los cánones sociales de una época en la que se lavaban con sangre las ofensas “en el campo de honor”.

A partir de este triste episodio, Justo Sierra da paso a una personalidad serena y tolerante que le caracterizó durante el resto de su vida, dejando atrás el espíritu aventurero; se entrega de lleno a actividades como la dirección del periódico o su cátedra de Historia, y a continuar con sus investigaciones, empero, su sentido del deber político hace que en 1882 ingrese a la Cámara de Diputados, siendo reelecto varias veces, entre otras cosas, por ser un brillante orador, además de ser propositivo en importantes proyectos sobre la educación —como el que otorgaba a la educación primaria el carácter de obligatoria—. La educación sería su principal preocupación.

En 1881 propuso un proyecto —sin resultado inmediato, aunque se concretaría en 1910— que también definiría y transformaría para siempre la educación en este país: la fundación de la Universidad Nacional de México, hoy UNAM, que con el tiempo se ha convertido en la máxima casa de estudios de México. Además, se le atribuye el cambio de vocablo “instrucción” por el de “educación” para referirse a las tareas más precisas de su ministerio; también la inclusión del magisterio en el nivel de educación superior.

En la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en 1849, tuvo un destacado papel como ministro que lo llevó a ocupar la presidencia de ese instituto político, lo cual indica que aun sin tener mucha predisposición a las leyes pudo sortear su tarea de juez de la Nación a partir de su vasta cultura, su ética y sus estudios eruditos.

En 1901 realiza su primer viaje a Europa como delegado mexicano del Congreso Económico Hispanoamericano en Madrid, con la compañía de otros delegados que eran renombradas figuras de la literatura, como Leopoldo Lugones, José Santos Chocano y Rubén Darío, a este último lo conoce en París. Dichos delegados lo convencen para que pronuncie el discurso inaugural del congreso.

Mención aparte merece la relación de Sierra con Darío, pues con el poeta nicaragüense cultiva una amistad fecunda que le permite prologar el libro: *Las Peregrinaciones*, prosa que incluye crónicas sobre la estancia del poeta en Europa, especialmente las referentes a la Exposición Universal de 1900 en París.³ Otro de sus amigos y discípulos fue el cronista, escritor y poeta Manuel Gutiérrez Nájera, que aunque nunca salió del país, su trabajo tuvo una clara influencia de Sierra, además de que él también le hizo el prólogo a su obra poética.

A su regreso a México lo nombran Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública —en 1905, durante el régimen porfirista—, cargo que, por sus inclinaciones y preferencias, aprovechó para impulsar la reestructuración de la educación nacional; esta encomienda le traería muchas desavenencias con el secretario de Hacienda, José Yves Limantour, quien sólo se preocupaba por el aspecto financiero. A pesar de las diferencias surge algo positivo pues se eleva a rango de Secretaría dicha área, así nace la

Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la cual el maestro Sierra se hizo cargo con ahínco y dedicación.

En esos años escribió varios libros, manuales y breves escritos de

3 Es interesante mencionar aquí un episodio que llevaría a Darío, a finales de 1910, a realizar una colaboración cultural con el ministerio de Instrucción Pública de México en las oficinas que éste tenía en París, ello como acto de desagravio al poeta, pues cuando fue invitado a las fiestas del centenario de nuestro país el presidente Porfirio Díaz se negó a recibirlo con el pretexto de un cambio súbito de gobierno en Nicaragua. Pese a ello el pueblo de México recibe al bardo y le hace honores improvisados. En las negociaciones de desagravio se encuentra el ilustre maestro Justo Sierra.

historia para la educación primaria, como *Historia General*, *Catecismo de Historia Patria*, *Manual escolar de Historia General*; además de que dirigió y escribió su obra monumental: *México, su evolución social* (1900-1902), y la *Antología del Centenario* en 1910. Por último, con la participación de Manuel Gutiérrez Nájera, Francisco Sosa y Jesús E. Valenzuela creó la *Revista Nacional de Letras y Ciencias*, donde publicó, por entrega, es decir, en partes, dos libros: *La evolución política del pueblo mexicano*, y *Juárez, su obra y su tiempo*, esta última de las más trascendentales.

A partir del fracaso que tuvo Sierra con la revolución legalista del iglesismo, opositor a la reelección de Lerdo, como se menciona arriba, se da cuenta de que puede cooperar con el régimen porfirista, siempre y cuando esto le permita realizar diversas tareas de índole social, sin traicionar a la clase a la que él pertenece: la burguesía liberal. Por esto es comprensible que su figura tuviese un notable ascenso y auge dentro de los años políticos del porfiriato. A dicho gobierno Sierra (1977) lo bautizó como el “gobierno personal”, y en algún sentido con ello justificaba muchos de los puntos criticables de su relación con el dictador:

Puede bautizársele con el nombre de dictadura social, de cesarismo espontáneo, de lo que se quiera; la verdad es que tiene caracteres singulares que no permiten clasificarlo lógicamente en las formas clásicas del despotismo. Es un gobierno personal que amplía, defiende y robustece al gobierno legal. [Es] un poder que se ha elevado en un país que se ha elevado proporcionalmente también, y elevado no sólo en el orden material, sino en el moral, porque ese fenómeno es hijo de la voluntad nacional de sa-

lir definitivamente de la anarquía. [...] Para justificar la omnímota autoridad del jefe actual de la República, habrá que aplicarle, como metro, la diferencia entre lo que se ha exigido de ella y lo que se ha obtenido (pp. 397-398).

De cualquier forma el prestigio de Justo Sierra fue tan grande que, aun con la caída de Porfirio Díaz, el presidente Madero le insiste en que siga formando parte de su gabinete; sin embargo, él ya no se siente en completa disposición de salud para aceptar el cargo, además, con su ética característica, siente reparo en pasar de un régimen a otro y, sin tener la percepción explícita de una auténtica filiación revolucionaria, opta por una función diplomática como embajador y ministro plenipotenciario en España.

El maestro Justo Sierra Méndez fallece en Madrid el 13 de septiembre de 1912 y sus restos mortales son trasladados a México por el trasatlántico España. Es enterrado con honores públicos, en medio de estudiantes, poetas, escritores, periodistas y políticos. El periodista, orador, político y discípulo de Sierra, Jesús Urueta, que después sería nombrado jefe de despacho de la Secretaría de Relaciones Exteriores del Gobierno Constitucionalista y alerno de Venustiano Carranza, le dedicó las siguientes palabras:

Nos quedan, es verdad, para el lento consuelo de sus hijos y de sus amigos, y para el difícil consuelo de la patria que fue siempre su mejor inspiradora, las lecciones de verdad y de belleza que nos dio su palabra religiosa y opulenta, y las lecciones de virtud que nos legó su vida ejemplar y humilde [...] (Cantón, 1967, p. 43).

Del impresionante legado de Sierra quedó su epíteto de Maestro de América, con el que fue bautizado en 1948, en los festejos del centenario de su nacimiento, ello a iniciativa de un profesor de Literatura de la Universidad de la Habana; pero fue la UNAM, junto con otras universidades del continente, quien lo declaró formalmente Maestro de América. Asimismo, editaron sus obras completas en 15 tomos y sus restos fueron trasladados del Panteón Francés a la hoy Ronda de las Personas Ilustres.

Aportación de Justo Sierra al Sistema Educativo Mexicano

Las influencias directas de Justo Sierra en su proyecto educativo tienen que ver con la universidad europea ligada a la teoría positivista del conocimiento, sobre todo en la vertiente sociológica de Emile Durkheim. Aunque en todo ello se debe tomar en cuenta la situación concreta de la historia política de la reciente nación que es México y en la que el maestro tiene que ir construyendo un proyecto con base en la realidad.

En ese tenor, para nadie es un secreto que las características del currículo decimonónico seguían fielmente la tradición de las prácticas educativas heredadas de concepciones escolásticas. Esto es, la recurrencia al modelo del trabajo asistido con textos y la cátedra del docente.

Justo Sierra estaba convencido de que la ciencia, determinada por la realidad, necesariamente iba a repercutir en el bienestar social y espiritual, no sólo de México, sino del planeta. Por esta razón algunos estudiosos de su pedagogía han reducido sus visiones al terreno de lo utópico y romántico. Sin embargo, es menester recalcar que en su

visión había un gran sentido práctico, como lo muestran estas palabras:

La educación primaria y otras que tienen un contacto más íntimo con la educación popular no están bajo el gobierno universitario porque éstas, aunque sean de preparación, no preparan para la Universidad, sino que sirven para otra cosa: formar ciudadanos, preparan para la vida política, para la vida nacional, y por esto es por lo que el gobierno no las ha dejado depender de nadie más que de él. Considera esto como un servicio supremo y por eso se encarga de regir la enseñanza primaria. De allí surgirán los que vayan a la Preparatoria, y de la Preparatoria los que vayan a las escuelas profesionales e ingresen así de lleno en la vida universitaria (Cantón, 1967, p. 50).

El desarrollo teórico era considerado por el pedagogo Sierra como la base necesaria para la producción de nuevos conocimientos, para ello se requería de la superación constante de los recursos didácticos en el nivel cualitativo, es decir, el acercamiento a los clásicos y los estudios grecolatinos, que hoy cada día están más en desuso. La clave de esto era aspirar a una función docente concentrada en los requerimientos de los alumnos. Esto a contrapelo de versiones previas en que se daba mayor importancia a los docentes y no a los educandos.

La organización de la ciencia, la educación y la cultura mexicana es concebida por el prócer Justo Sierra como una anticipación a los problemas de la humanidad en lo general y de lo mexicano en lo particular. Para ello, la labor de la educación tendría que construirse con base en la confrontación empírica de los objetos, los sujetos y el entorno que

componen la realidad. De alguna manera al ser Justo Sierra un hombre formado bajo la égida del positivismo de la época, en su visión filosófica se mostraba un sentido de la anticipación a los potenciales cambios que iba generando no sólo la Revolución Industrial, sino el grado de complejidad de una sociedad en un acelerado aumento poblacional. A este respecto, su intelecto ya anticipaba que tanto México como el mundo, desde el siglo XIX, requerían otras formas de pensar muy diferentes a las decimonónicas, pues se avecinaban tiempos en los que las sociedades masificadas y descontentas iban a imponer nuevas ideologías políticas, económicas y sociales, como finalmente sucedió.

Rosa Idalia Guajardo Bernal, en su trabajo *Determinaciones concretas de la cosmovisión filosófica educativa de Justo Sierra* (s.f.), sostiene que:

De la obra de Justo Sierra, se puede deducir una teoría educativa, con sustrato cultural, como un sistema descriptivo/explicativo que incluye, entre otros, aspectos fundamentales de la realidad:

Un concepto del hombre, asunto de las ciencias humanas.

Una concepción definida de la cultura, es decir, una visión más que filosófica sea ecosófica, en correspondencia con el contexto actual.

Una respuesta a la pregunta qué es el conocimiento, que da origen a las especulaciones gnoseológicas.

Una proposición sobre los fines de la educación, tarea filosófica que recoge la teleología.

Una respuesta acerca de los valores que dan relevancia a los problemas axiológicos.

Una respuesta acerca de la conducta del hombre en sociedad, tarea que recae en la ética, la educación y la filosofía en general.

Una declaración de las relaciones entre la ciencia de la educación y sus posibles desarrollos teóricos, que abra paso a la reflexión epistemológica (párr. 13).

Por la razón anterior, la citada autora bautiza a esos preceptos como “la teoría educativa serrana”, aunque, por otra parte, si se toman en cuenta los lineamientos actuales de la pedagogía, en lo curricular, tampoco dejaban de ser una preocupación de Justo Sierra aspectos similares a los de hoy, ya que, desde entonces, todo lo que tenía que ver con cuestiones prácticas como la conservación de la tradición o la innovación didáctica estaban presentes; así como lo relacionado a la planificación y las técnicas con las que se puede acceder a ella. Ni qué decir respecto a la supervisión y evaluación de los involucrados en el proceso de aprendizaje, o lo relativo a cómo dotar de espacios físicos adecuados a los educandos para que en ellos se dé un correcto proceso educativo.

Muchos estudiosos de la visión pedagógica de Justo Sierra lo consideran un faro con el que se alumbró de manera más clara el Sistema Educativo Mexicano. De hecho, en términos reales, es con él cuando ya se puede hablar de una visión moderna y reflexiva del entorno mundial, sobre cómo debe afrontarse la construcción del devenir educativo, no sólo en lo relativo al proceso de enseñanza, sino en la forma en que debe erigirse, organizarse y consolidarse la institución educativa, ya sea en el plano general de la escuela o en el específico sobre la manera en que debe trabajar un ministerio o una secretaría de educación en el orden nacional.

El maestro Sierra deja clara esa visión de que la institución educativa tiene una obligatoriedad moral con la sociedad en este fragmento de su alocución presentada en la Cámara de Diputados el 12 de diciembre de 1893:

[...] el pueblo mexicano tiene hambre y sed de justicia [...] todo aquel que tenga el honor de disponer de una pluma, de una tribuna o de una cátedra, tiene la obligación de consultar la salud de la sociedad en que vive; y yo cumpliendo con este deber, en esta sociedad que tiene en su base una masa pasiva, que tiene en su cima un grupo de ambiciosos y de inquietos en el bueno y en el mal sentido de la palabra, he creído que podría resumirse su mal íntimo en estas palabras tomadas del predicador de la montaña hambre y sed de justicia[...] la maravillosa máquina preparada con tantos años de labor y de lágrimas y de sacrificios, si ha podido producir el progreso, no ha podido producir la felicidad [...] Pertenezco señores, a un grupo que no sabe, que no puede, que no debe eludir responsabilidades [...] (1977, pp. 169-170).

El compromiso de la educación no sólo pasa por la responsabilidad de los expertos en la pedagogía o la administración escolar, sino por el trabajo político que los gobernantes tienen que hacer respecto a ella; en ese tenor, el propio pensador campechano tuvo un gran impacto en el terreno de lo político, pero siempre pensando en la mejora del Sistema Educativo Mexicano. Sus incursiones en la política estuvieron enmarcadas en una lucha por el reconocimiento de que la mejora en la calidad de vida del hombre sólo puede devenir del arraigo de correctos estándares de educación.

Leopoldo Zea (1968) es muy claro cuando enfatiza que los gobernantes:

[...] con Sierra habían aprendido que el problema de México era un problema de educación. Esta fue una de sus principales preocupaciones: la de llevar a las clases populares la educación. La Universidad popular fundada por ellos tuvo esa finalidad; más tarde, uno de sus más destacados miembros, José Vasconcelos, llevaría la educación a los hasta entonces despreciados indígenas estableciendo las escuelas rurales. No ofrecieron una nueva filosofía, ningún nuevo sistema, simplemente abrieron las puertas de la cultura mexicana para que por ellas penetrasen todas las inquietudes. (Cit. Guajardo Bernal, párr. 15).

Es menester recalcar que en el ideario educativo de Justo Sierra es evidente una orientación filosófica, pues no sólo concebía su actividad como una misión de orientación y superación. En ella era necesaria también la recurrencia a los materiales emergentes que la misma humanidad iba proporcionando a la enseñanza, que para su contexto histórico eran los que otorgaba la filosofía positivista. Por tal circunstancia consideraba una obligación estar actualizado en los descubrimientos científicos, las tendencias filosóficas, las últimas experiencias de la vida social y política, las exploraciones arqueológicas, basadas en nuevas técnicas, y el estar empapado con las lecturas de las plumas contemporáneas. Esto queda patente en los comentarios que suscribe cuando funda la Escuela de Altos Estudios:

Nuestra ambición sería que en esa Escuela se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la sustancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizasen dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos permanentes traducibles en enseñanza y en acción; que sólo así los ideales pueden llamarse fuerzas. No quisiéramos ver nunca en ella torres de marfil, ni vida contemplativa, ni arrubamientos en busca del mediador plástico; eso puede existir y quizás es bueno que exista en otra parte: no, allí, allí no [...] Nosotros no queremos que en el templo que se erige hoy se adore a una Atenea sin ojos para la humanidad y sin corazón para el pueblo dentro de sus contornos de mármol blanco; queremos que aquí vengan las selecciones mexicanas en teorías incesantes para adorar a la Atenas *Promakos*, a la ciencia que defiende a la patria (Sierra, 1940, párr. 22).

Respecto a la peculiar forma de entender el positivismo, por parte del pensador campechano, las pedagogas cubanas Daysi Rivero e Iliana Rojas, expertas en teoría educativa, coinciden en lo siguiente:

Sierra, imprimió a las concepciones positivistas un sello personal de interpretación. Esto puede comprobarse, por ejemplo, en sus reflexiones acerca del papel del Estado y su relación con la libertad y autogestión de los individuos; su negativa a hiperbolizar en la educación superior la concepción positivista como doctrina filosófica, lo que él llamó “exclusivismo positivista” en detrimento de otras filosofías; su negativa

a coronar el sistema del plan de los estudios secundarios con la sociología a la manera del sistema comtiano, y su criterio de desplazar a esa ciencia por la historia, “cátedra por excelencia”, que no sólo permite reconocer los hitos fundamentales del devenir histórico; su aceptación del método del sistema, pero no de su cuerpo doctrinario y su rescate del conocimiento propiamente filosófico (Cit. Caso, 1933, p. 33).

Según se ha visto en la parte biográfica de nuestro ilustre personaje, Sierra fue un intelectual que, conforme se fue haciendo viejo, más acudían a él posturas que podrían considerarse como subversivas para la sociedad porfiriana, de la que él era, a su vez, un connotado representante. Al final de su vida estaba convencido de que era un deber del Estado velar por una educación pública en la que, por supuesto, debían estar incluidos los estudios universitarios. Algunos lo han considerado como un precursor o hasta posible ideólogo de la Revolución mexicana, aunque ello sería dotar a sus ya enormes capacidades de méritos que no necesariamente le corresponden, pues, como ya se acotó, a una invitación expresa del maderismo, él respondió con una negativa.

Es necesario dejar claro que Justo Sierra no era un redentor, ni un pensador mesiánico, eso sería mal interpretarlo, en todo caso, su obra se afanaba por establecer cambios reales en la vida concreta de la sociedad. Por eso la tarea debía partir del estudio práctico de las necesidades que planteaba la realidad, para que, con la base sólida de acciones éticas bien direccionadas, se pudiera acometer la empresa de cambiar el destino de los menos favorecidos. El maestro no era un revolucionario en el sentido ideológico, sino un hombre convencido en que los cambios positivos necesariamente devienen del estudio.

Arrojan luz al respecto las siguientes líneas de su autoría (1910), enfatizando el destino de la Universidad, las cuales fueron enunciadas durante la inauguración de la misma:

La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, de tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano, creará tipos de caracteres destinados a coronar, a poner el sello a la obra magna de la educación popular que la escuela y la familia, la gran escuela del ejemplo, cimentan maravillosamente cuando obran de acuerdo a lo correcto (pp. 116-117).

Reflexiones finales

La llamada “educación liberadora” de Freire tiene muchas coincidencias con la postura serrana sobre el avance de los pueblos a partir de la educación, incluso, en sus campañas de alfabetización en Brasil, continuadas en Chile, pone de manifiesto la vigencia de las ideas educativas prefiguradas ya en la obra educativa del mexicano. Separados en sus actividades por un siglo de distancia, se entrevé la presencia de Sierra en éste y otros educadores contemporáneos, por lo que no cabe duda sobre su vigencia.

Destacado y útil para la época actual, está el legado de Sierra de enarbolar la libertad de pensamiento y la búsqueda constante por una actitud filosófica inclusiva en la educación. En su filosofía de la educación no se contempla una

ciencia cerrada al exclusivismo o a tendencias de círculos académicos en los que el saber sea subsidiario de posturas arrogantes cerradas al diálogo, Sierra es pluralista en la educación, no sólo en lo que debe enseñarse sino a quién debe enseñarse, pues todos y cada uno de los individuos tienen derecho a la educación. La cultura en general para Sierra no debe ser exclusivista ni una cuestión de “iniciados”, porque ello contribuye a ciencias o filosofías absolutas, que en su afán por querer explicar todo terminan negando al individuo. Por eso como labor de la Universidad enfatiza:

En la formación integral del hombre nacional, la Universidad no descuidará, sino perfeccionará al hombre físico, el hombre moral, el hombre intelectual. Su misión intelectual consiste en dar el timón de la nave a la razón; si los sentimientos son el aparejo de la nave y la nave misma, el juicio, el buen sentido, el sentido íntimo de la responsabilidad deben conducirla por el derrotero seguro. Esto constituye la altitud de la obra educadora de la Universidad (1910, p. 55).

Sierra se adelanta a su tiempo, pues en su crítica a la filosofía totalizante ya está implícita una negación a pseudo ciencias que tuvieron cierta vigencia durante la experiencia nazista del siglo xx. La frenología y la teoría de la raza superior son el tipo de engendros conceptuales derivados de las posturas cerradas de la educación, las cuales el campechano siempre combatió.

Un comentario de Rosa Idalia Guajardo Bernal muestra muy claramente que en el pensar del Maestro de América se pueden recuperar muchos valores para la educación, pues:

[...] la obra filosófico-educativa de Justo Sierra, en pleno siglo XXI, es útil, si se asume con espíritu crítico y no se olvida el contexto. Existen nuevas teorías filosóficas educativas, pero las ideas profundas, nacidas de ricas realidades concretas y con fuerza de altura por su racionalidad humana, nunca fenecen. Continúan guiando pensamientos y proyectos (párr. 3).

El amplio sentido patrio de la educación para forjar a hombres y mujeres agradecidos con sus orígenes es vital en la obra de Sierra. Sirve para entender que su proyecto es un constructo de identidad nacional y asimilar que ello es el terreno fértil donde crecerán los nuevos frutos que la educación cultiva para mejorar la sociedad mexicana. Una educación que no vela por su pueblo no cumple con su proyecto y deja vacía de valores a las personas que lo conforman. Tiene razón el ecuatoriano Germán Rodas, cuando afirma:

El legado de Sierra [...] está en haber dejado una huella importante después de que asumiera —en la teoría y en la práctica— una actitud crítica al doctrinarismo, así como en su reclamo patriótico, —cuando concibió la necesidad de “nacionalizar la ciencia y mexicanizar el saber”—, al haber propuesto una confrontación esencialmente antimperialista en la perspectiva de favorecer lo que este talentoso mexicano llamaría “la búsqueda del alma nacional”, aquella que hoy debe ser entendida en “nuestra América” como la construcción del Estado Nacional a partir de comprender que es inaceptable la sumisión a cualquier interés que rasga la conciencia, anula la dignidad, lacera la soberanía y ofende a la Patria (Cit. Guajardo Bernal, párr. 26).

Llamar la atención sobre lo particular que debe ser nuestra educación, en cuanto a la construcción de sus modelos de enseñanza, es una herencia de Justo Sierra; recuperar ese dictado para adecuarlo a nuestros tiempos no sólo es una obligación sino un destino manifiesto.

Referencias

- Cantón, W. (1967). *Justo Sierra. Héroe blanco de México*. México: Cuadernos de Lectura Popular, SEP.
- Caso, A. (1933). *El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores*. México: Ediciones Botas.
- Guajardo Bernal, I. (s. f.). Determinaciones concretas de la cosmovisión filosófica educativa de Justo Sierra. Recuperado el 16 de octubre de 2012, de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/guajardo_bernal_rosa_idalia/determinaciones_concretas.html
- Sierra, J. (1876). *El bien público*. Recuperado el 8 de Junio de 2012 de biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/216/7.pdf
- .(1910, septiembre). Discurso en el acto de la inauguración de la Universidad Nacional de México.
- .(1937). *Poesías*. (Col. y est. por Dorothy Margaret Kress). México: Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- .(1940). *La evolución política del pueblo mexicano*. México: La Casa de España en México. Recuperado el 4 de abril de 2012 en: <http://www.mexicodiplomatico.org/lecturas/z>
- .(1948). *Obras completas del maestro Justo Sierra. Viajes. En tierra yankee. En la Europa latina*. vi. México: Universidad Autónoma de México.
- .(1977). México: su evolución social. *Obras completas*, xii. *Evolución política del pueblo mexicano* (ed. y notas por Edmundo O’Gorman). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jaime Torres Bodet

1902–1974

Arturo Durán Padilla¹



Introducción

Jaime Torres Bodet nace el 17 de abril de 1902 en el Distrito Federal. Su familia constituye la primera influencia en su inclinación literaria y en el arraigo a una cultura universal. Pertenece al grupo de Los Contemporáneos². Es discípulo y secretario de José Vasconcelos. Llega a ser Secretario de Educación Pública en dos ocasiones y también de

Relaciones Exteriores. Participa en la redacción de la reforma de 1946 al artículo 3º de la Constitución. Instala la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito. Emprende programas de educación que rebasan los límites de la planeación sexenal para frenar el analfabetismo y

1 Licenciado en Sociología, maestro en Estudios Políticos y Sociales y doctor en Ciencia Política por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Fue investigador en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. Es profesor-investigador en El Colegio de Veracruz. Es miembro del SNI.

2 En el centro de este grupo de intelectuales destacan Salvador Novo, Xavier Villaurrutia, Jorge Cuesta, José Gorostiza, Ortiz de Montellano. Los Contemporáneos son herederos naturales del *Ateneo de la juventud* encabezado por Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Pedro Enriquez Ureña, Julio Torri, Antonio Caso.

procura la organización y el mejoramiento de las condiciones laborales del magisterio.

Literato, funcionario, internacionalista y profesor, Jaime Torres Bodet entendió la educación como una acción vital para el desarrollo. La enseñanza y el aprendizaje no pueden mantenerse aislados como valores locales, ni reservarse a la exclusividad económica de las restricciones que imponen las carencias sociales. En Torres Bodet, la educación pública compromete un sistema de tareas vinculadas a un sentido universal, el cual enriquece una cultura en constante reciprocidad que alimenta la libertad del individuo.

En este quehacer educativo persisten dos pautas que marcan la carrera de Torres Bodet. Por un lado, el apego a la disciplina de un ejercicio público responsable, lo cual le permite conducir proyectos nacionales para la enseñanza y que aún mantienen vigencia; por otro, una comprometida labor diplomática que lo lleva a encabezar la Dirección General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en donde impulsa programas de apoyo a países pobres, promueve campañas de alfabetización y alienta tareas para elevar la calidad de la educación en el mundo.

Resulta difícil resumir en unas cuantas páginas la enseñanza que aporta Torres Bodet de su amplia labor desempeñada en la educación pública. Más aún cuando en sus propias memorias ha dejado plasmado mucho de sus experiencias en la literatura y su paso por el servicio público. No obstante, a más de 100 años de su nacimiento, estas breves notas evocan algunas obras que constituyen la base de una vasta tarea obligada a mejorarse, como él mismo propuso.

Vida y actividades en el servicio público

Octavio Paz (1992) llama la atención acerca de la herencia de Torres Bodet: “el escritor y el hombre público merecen un conocimiento más profundo y una consagración más amplia y generosa. Torres Bodet, su obra y su persona, son parte —y parte imprescindible— de la literatura y la historia del México moderno” (p. 13). En efecto, semejante a su experiencia en el campo de la literatura, Jaime Torres Bodet emprende una de las carreras más vertiginosas y brillantes en la administración pública y en el servicio exterior de México.

Apenas con 19 años es secretario de José Vasconcelos en la Escuela Nacional Preparatoria. Producto de su interés por aprender, el propio Vasconcelos lo coloca a la cabeza del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública.³ Antes de que el Departamento de Salubridad se transformara en Secretaría de Estado, contando con 22 años, se desempeña, en 1924, como secretario particular del doctor Bernardo J. Gastelum, jefe del Departamento, a la vez comienza a realizar estudios para incorporarse al campo diplomático.

Meses más tarde, Torres Bodet da sus primeros pasos dentro del servicio exterior. A los 23 años, en España, es

tercer secretario de la Legación de México. En Europa, durante una década, adquiere experiencia en las delegaciones mexicanas de los Países Bajos, Francia y Bélgica. En Argentina hace una pausa intermedia. Retorna a México

3 A pesar del difícil trato de José Vasconcelos, en las memorias de Torres Bodet no se apuntan evidencias que delaten una tosca relación entre el ministro y su secretario. Por el contrario, cuando lo hace segundo Director del Departamento de Bibliotecas, Bodet comenta acerca de Vasconcelos: “Quien no lo haya tratado en esos días de 1921 no tendrá una idea absolutamente cabal de su magnetismo como ‘delegado de la revolución’ en el ministerio. La juventud vibró desde luego ante su mensaje, de misionero y de iluminado.” (1955, vol. I, p. 83).

al cumplir los 38 años ocupándose de la Subsecretaría de Relaciones Exteriores. Con 41 años es nombrado Secretario de Educación Pública por el presidente Manuel Ávila Camacho.

A los 44 años, el presidente Miguel Alemán lo designa Secretario de Relaciones Exteriores. A los 46 años es el segundo Director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, siendo el único mexicano, hasta la fecha, que ha alcanzado la distinción de coordinar los trabajos de la UNESCO. A los 53 representa a México como embajador en Francia y, tres años más tarde, por segunda ocasión, es nombrado Secretario de Educación por el presidente Adolfo López Mateos.⁴

Producto de su trabajo literario y apoyo a la cultura, forma parte de la Academia Mexicana de la Lengua, del Colegio Nacional, del Instituto de Francia y de la Academia del Mundo Latino. Es distinguido por universidades de Europa y América. A lo largo de su vida, cada uno de estos encargos los cumple con tenacidad. José Luis Martínez, quien fuera su secretario particular, lo considera un funcionario consciente, y advierte: “Pocas veces he conocido a una máquina mental tan asombrosa y tan precisa, y sobre todo tan disciplinada. Los domingos, luego de pasear al perro, se dedicaba a trabajar en sus cosas: redactar una ley, pulir un reglamento, diseñar un proyecto” (García, 2004).

Autores interesados en su obra

Entre las obligaciones del servicio público y los apremios de la vida personal, Torres Bodet mantiene

4 Recordará el propio Torres Bodet: “Participé en la Administración: primero como Subsecretario de Relaciones Exteriores; después, de diciembre de 1943 a noviembre de 1945, como Secretario de Educación Pública y, de diciembre de 1946 a noviembre de 1948, como Secretario de Relaciones Exteriores. La poesía cobró, en mi existencia, un significado sumamente distinto: se volvió acción” (Carballo, 1994, pp. 231-232).

viva la disciplina por la lectura, la creación literaria y la crítica, por lo que su obra y su pensamiento presentan múltiples perfiles. Su figura ha merecido atención debido a la labor que desempeñó como miembro y promotor de Los Contemporáneos. Tal vez las investigaciones de Guillermo Sheridan son las más cercanas al estudio de ese grupo de intelectuales que ambientó el debate de los años treinta en torno a los cambios culturales después de la revolución militar, así como de la formación de la identidad nacional en México.

Respecto a su trabajo literario, Salvador Elizondo comenta (1974):

Jaime Torres Bodet es, quizás, de todos Los Contemporáneos el poeta en quien la tradición y la novedad encuentran un equilibrio perfecto gracias a la extrema sencillez y delicadeza de su introspección meditativa acerca de las cosas cotidianas que se resuelve en composiciones de profunda y clara diáfania. Casi toda su obra es el recuento de su vida, transcrito a un ámbito del lenguaje poético en el que las cosas simples se convierten en reflejo de las cosas complejas sin que apenas nos demos cuenta de ello y como sin querer (De la introducción, párr. 7).

Entre los trabajos de carácter biográfico, uno de los primeros recuentos que evoca su labor educativa fue elaborado por Emmanuel Carballo. Del mismo modo se encuentra el ensayo de 1974 nombrado “Las Memorias de Jaime Torres Bodet”, de Sonja Petra Karsen. También sobresale el reciente estudio de remembranzas de la vida personal y de las obras en el servicio público preparado por Fernando Zertuche Muñoz. El proyecto se lleva a cabo con motivo de la cele-

bración de los 90 años de la Secretaría de Educación Pública, cuyo acopio documental produjo el amplio texto titulado *Jaime Torres Bodet: realidad y destino*, el cual fue uno de los primeros trabajos de Emmanuel Carballo en publicarse y apareció como *Jaime Torres Bodet* (1968).

Frente a las nuevas investigaciones que buscan analizar los impactos de la política educativa, resalta el esfuerzo de Rebeca Barriga Villanueva, *Entre paradojas, a 50 años de los libros de texto gratuito*. Tal compilación de estudios es publicada como parte de los resultados de un congreso de especialistas, convocado por El Colegio de México, para discutir el origen y desarrollo alcanzado por la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito.

Al mismo tiempo, existe gran cantidad de investigaciones interesadas en la obra educativa de Torres Bodet. Por citar algunas, el de Pablo Latapí Sarre: *El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. Se encuentran también distintos ensayos que abonan estudios para evaluar el impacto de las políticas educativas del periodo. Como ejemplo están los de “El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la primera oleada de expansión de la enseñanza obligatoria”, de Josefina Granja Castro del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, o “Política educativa y libros de texto gratuito” de Cecilia Greaves Laine.

Contribución al Sistema Educativo

En la obra de Torres Bodet confluyen el liberalismo y la preocupación por viejas demandas de sentar las bases de una mejor educación pública. Conocedor de la historia, abreva en la inteligencia del siglo XIX y en la de ideólogos de la talla de

Lucas Alamán o Tadeo Ortiz de Ayala (1985).⁵ Una segunda influencia surge de la reforma liberal y de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, las cuales postulan la educación primaria como gratuita y obligatoria, y la supresión de la enseñanza religiosa. Una tercera fuente se encuentra en el Constituyente de 1917, donde se recogen las demandas de la lucha del magisterio en torno a la obligación del Estado a impartir educación laica.

Es de suponer que de estas tradiciones deviene un programa de educación organizado de acuerdo con tres referentes básicos: la urgencia de la instrucción popular y gratuita, la dedicación de cada centro educativo a un ramo particular de enseñanza y una dirección uniforme como guía de la educación pública. En cuanto a la aportación de su trabajo a la formación del sistema público de enseñanza, vale señalar que a la generación de Torres Bodet le corresponde el compromiso de atender el viejo propósito de hacer que la instrucción básica quede al alcance de todos los mexicanos.

A décadas de haber concluido la lucha armada, no se logra cumplir los grandes compromisos constitucionales y el propósito de gratuidad de la educación primaria continúa siendo

un adeudo nacional. La educación presenta profundas carencias. Los precios de los materiales escolares resultan excesivos, los libros de trabajo no mantienen uniformidad, los contenidos no guardan continuidad, amén de que las escuelas no emplean los mismos textos por el alto costo frente a las condiciones de precariedad de los padres de familia, lo que en muchas ocasiones

5 Ya desde 1832, en el capítulo “De la urgencia de la instrucción popular y enseñanza gratuita”, Tadeo Ortiz de Ayala sostiene: “El plan que voy a proponer, dice el Sr. Alamán, se reduce a quitar lo superfluo y establecer lo necesario: á dedicar a cada uno de los establecimientos existentes, á un ramo particular de enseñanza, y dar una dirección uniforme á esta. En efecto, el primer secretario de estado de la república al detallar su bien concertado plan, hace una distribución tan juiciosa y sensata de los colegios existentes en la ciudad federal, de los ramos á los que cada uno se debe aplicar, y de los recursos con los que se puede contar sin aumentar gastos, que él con ciertas ampliaciones, algunas mejoras materiales de los edificios y el orden económico administrativo interior, llenaría este objeto” (1985, pp. 123-124).

propicia el incremento de la población analfabeta. Bajo tales imperativos a Bodet le son encomendadas tareas estratégicas que realiza con tesón.

En su primera gestión como Secretario de Educación es encargado de mejorar las condiciones laborales del profesorado, elevar la calidad de las tareas educativas, pero sobre todo, mantener unidad del gremio magisterial. Hacia 1943 el presidente de la República, Manuel Ávila Camacho, conviene la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. A su vez, se establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que busca ofrecer a los profesores la actualización de sus métodos de enseñanza y la oportunidad de adquirir el título correspondiente para ejercer con regularidad sus labores. De modo complementario, se inauguran los edificios de la Escuela Normal, la Normal Superior y la Biblioteca de México.

Para resolver las controversias ocasionadas desde 1934, debido al establecimiento de la educación socialista en todo el país, el presidente Ávila Camacho encomienda a Torres Bodet la redacción de los borradores del proyecto de reforma al artículo 3º Constitucional. La pluma del secretario resulta evidente. El Congreso aprueba las modificaciones en 1946, se suprime el carácter radical sustituyéndose por la dedicación democrática y nacionalista, al mismo tiempo, se suscribe el principio de libertad y solidaridad internacional de la educación mexicana.

Siendo director de la UNESCO, Torres Bodet apoya políticas de educación de los países pobres. En medio de las tensiones que provocaba el riesgo de la disputa militar, se da cuenta de que la paz y la educación se convierten en una manera de liberar al mundo de la ignorancia y de la confrontación bélica. Entendiendo que la educación constituye un elemento estratégico

de estabilidad, impulsa una red de alfabetización entre regiones pobres del mundo. No obstante, se queda solo en este empeño. En sus memorias reconoce: “comprendí cuan pequeño resultaría ese humilde esfuerzo frente a las gigantescas necesidades de las masas ignoras del Nuevo Mundo” (1971, p. 20). Las naciones ricas niegan los soportes financieros y los recursos de los países pobres resultan insuficientes para apoyar la convocatoria, por lo que, en un acto de conciencia, presenta su renuncia el 22 de noviembre de 1952.

Torres Bodet en la segunda ocasión que ocupa el cargo de secretario de Educación propone un amplio programa educativo y extiende las campañas de alfabetización. Por consejo de Torres Bodet, el presidente Adolfo López Mateos constituyó, el 12 de febrero de 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, colocando como director a Martín Luis Guzmán. A Enrique González Camarena se le encarga iluminar la imagen de la Patria en las portadas de los libros. Participan en la elaboración de los contenidos, intelectuales como Javier Villaurrutia o Mauricio Magdaleno, en tanto que el propio Secretario de Educación se da a la tarea de revisar muchos originales y cuadernos de trabajo de la primera edición.

En octubre de 1959 se presenta el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, que más tarde es llamado Plan de Once Años. El Plan es realista, se diseña a partir de un diagnóstico de las circunstancias que vive la enseñanza. No pretende resolver los problemas escolares, sino proveer los medios indispensables para brindar educación primaria gratuita en todo el país. Es la primera ocasión en que el gobierno proyecta a largo plazo las pautas de desarrollo del sistema educativo. También, por primera vez, se comprometen las acciones de diversas instituciones. Participan las secretarías

de Educación, Hacienda, Industria y Comercio, Gobernación, las cámaras de Diputados y Senadores, el Banco de México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Aún más, convencido de que los museos representan ventanas de conocimiento entre las culturas y de que el país requiere modernizar sus instalaciones, como Secretario de Educación, promueve que el acervo del Museo de Historia se instale en el Castillo de Chapultepec. Remoja la Pinacoteca Virreinal de San Diego y dispone la transformación del antiguo Colegio Noviciado de Tepotzotlán en Museo Nacional del Virreinato. Es el principal promotor de la creación de un recinto digno para la arqueología precolombina de México, por lo que coordina la construcción del Museo Nacional de Antropología e Historia, que diseña el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez y es estimado entre los más importantes del mundo debido a la riqueza de sus colecciones y la relevancia de su diseño.

Legado de su pensamiento para la educación actual

Durante su infancia vive los estragos de la lucha desatada por Madero para derrocar la vieja dictadura de Porfirio Díaz. A la zozobra de la revolución de aquellos momentos se suma la incertidumbre del futuro, cuyos efectos sólo pueden mitigarse con la vida escolar y con el acercamiento a los clásicos.

Ante el fracaso del positivismo y de las fracturas del academicismo ilustrado por explicar las contradicciones de la realidad, en gran medida Bodet se convierte, al igual que sus compañeros que conformaban Los Contemporáneos, en autodidacta. La disciplina por la lectura los acerca a los griegos y a los latinos. En poco tiempo surge en ellos el apego a

la literatura universal, el gusto por el Siglo de Oro Español, pero sobre todo, el fervor por la poesía y la dedicación al conocimiento de otros idiomas. Lo mismo leen a Wilde que a Proust, André Gide o Paul Valéry, Stendhal o Dostoievski.

Después de la derrota del régimen porfirista por las fuerzas revolucionarias, y superado jurídicamente el positivismo del siglo XIX por el liberalismo social de un nuevo pacto constitucional, quedan pendientes difíciles tareas de aprendizaje y enseñanza. Bodet pertenece a esa generación de mexicanos obligados a entender que la disputa armada tiene que transformarse en acuerdos políticos y que las fuerzas de la revolución deben orientarse a la construcción de instituciones sociales. Octavio Paz (2000) apunta al respecto:

El intelectual se convirtió en el consejero secreto o público del general analfabeto, del líder campesino o sindical, del caudillo en el poder. La tarea era inmensa y había que improvisarlo todo. Los poetas estudiaron economía, los juristas sociología, los novelistas derecho internacional, pedagogía o agronomía [...] El resto de la inteligencia fue utilizada para fines concretos e inmediatos; proyectos de leyes, planes de gobierno, misiones confidenciales, tareas educativas, fundación de escuelas y bancos de refacción agraria, etc. La diplomacia, el comercio exterior, la administración pública, abrieron sus puertas a una inteligencia que venía de la clase media. Pronto surgió un grupo numeroso de técnicos gracias a las nuevas escuelas profesionales y a los viajes de estudio al extranjero (pp. 302-303).

Es la generación que exige pensar cómo las demandas de la lucha violenta pueden convertirse en programas de gobier-

no y aprender que las profundas carencias de la adversidad pueden representar también oportunidades para el desarrollo de la Nación.

El discurso de Torres Bodet no enaltece ningún cosmo-politismo elitista. Por el contrario, prevalece la necesidad de reconocerse dentro de la cultura universal y de incorporar sus valores en la identidad de lo propio. Dicho de otro modo, no apuesta a un nacionalismo fanático o demagogo, sino a un sentido depurado que exalta lo nacional en relación con su pertenencia a la cultura occidental. Franck C. Harrnghen, del *New York Times Review of Books*, anticipa:

*“Is a review of ideas, handsomely presented by the mexican intellectuals. Under the fine direction of Mr. Montellano it aims to locate Mexican contemporary thought within a universal frame”*⁶ (Cit. por Sheridan, 1984, p. 30).

La experiencia literaria se acompaña de la enseñanza escolar, la cual sintetiza la tarea docente.⁷ Torres Bodet vive la labor del maestro como una actividad extendida más allá de las aulas, vinculada con una percepción del individuo dentro de su medio, en vigorosa creación de sentidos colectivos. En otras palabras: “Un maestro genuino es un emisario viril de la libertad”. Consecuentemente, como académico, practica las pautas de un modelo de profesor ilustrado. Bodet exclama:

6 La traducción: “Es una revisión de ideas, magníficamente presentado por los intelectuales mexicanos. Bajo la dirección del Sr. Montellano su objetivo es localizar el pensamiento contemporáneo mexicano dentro de un marco universal”.

7 Respecto de la obra literaria de Torres Bodet, José Woldenberg (2011, p. 89) hace un resumen de su trabajo: “Como escritor publica su poemario *Fervoren* (1918), es decir, cuando tiene apenas dieciséis años. En 1922, publica otros dos libros: *El corazón delirante* y *Canciones*; en 1923 *Nuevas canciones*, *La casa* y *Los días*. Su séptimo volumen de poemas aparece en 1924 con ese mismo título: *Poemas*. Tiene apenas veintidós años. Ese mismo año aparece el primer número de la revista *Contemporáneos*. En 1925, da a conocer otro libro de poemas, *Biombo*; y en 1927 su primera novela: *Margarita de Niebla*. La siguen *La educación sentimental* (1929) y un nuevo libro de poesía: *Destierro* (1930); luego las novelas *Proserpina rescatada* (1931), *Estrella de día* (1933), *Primero de enero* (1935), *Sombras* (1937) y *Cripta* (1937). Desde 1937 hasta 1949 deja de publicar poesía y vuelve a hacerlo con *Sonetos*, *Fronteras* (1954), *Sin tregua* (1957) y su último poemario: *Trébol de cuatro hojas* (1958). Sus ensayos sobre Stendhal, Dostoievski y Pérez Galdós son reunidos en *Inventores de realidad* en 1955 y ese mismo año publica el primer volumen de su autobiografía: *Tiempo de arena*. Luego aparecerán *Memorias, años contra el tiempo* (1969), *Memorias, la victoria sin alas* (1970), *Memorias, el desierto internacional* (1971), *Memorias, la tierra prometida* (1972).

En un pueblo así, colocado en niveles muy diferentes, la función del maestro asume un aspecto de extraordinaria importancia: el de ligar a los que se creen más alejados y hacer de sus enseñanzas un medio cordial de unificación [...] Un maestro genuino es un emisario viril de la libertad [...] su actividad, por tanto, no puede ceñirse a la mera instrucción de los escolares (Cit. Meneses Morales, 1988, p. 368).

José Luis Martínez comenta: “Lo conocí como maestro en la Facultad de Filosofía. Él acababa de volver de sus embajadas en Europa y dictó un curso sobre novela francesa moderna: Gide, Giraudoux, Lacretelle, Duhamel, etcétera [...] Eran unas clases preciosas, don Jaime las daba con gran elegancia” (García, 2004).

Consciente de una inevitable interdependencia mundial, producto de la complejidad económica y del impacto tecnológico, Torres Bodet (1987) se muestra escéptico ante la mecanización de la sociedad. Si bien la técnica constituye una importante herramienta para el crecimiento económico, no resulta suficiente para establecer un contexto de armonía o beneficios colectivos. Y apunta:

La inteligencia desplegó todas sus potencialidades en la técnica, en el dominio de la naturaleza por el hombre, pero fue incapaz de mover entre los hombres resortes eficaces de concordia y de virtud [...] Lo que debe hacerse, por tanto, sin sacrificar a la inteligencia, es integrarla armoniosamente con otras virtudes humanas que acaso de otras culturas extrañas a la nuestra podamos aprender (pp. 32-33).

No obstante de sus reservas críticas, también se percata que la educación no puede mantenerse alejada de incorporar los recursos tecnológicos. Bodet entiende que adecuadamente empleadas la tecnología y la comunicación sirven como eficientes herramientas para educar. Al inaugurar el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, el 9 de mayo de 1951, comenta:

Toda acción alfabetizadora exige un complemento: la preparación de un material de lectura que justifique, articule y, eventualmente, corone la educación de base. Los especialistas asociados en Michoacán experimentarán las cartillas en uso; sugerirán las modificaciones adecuadas y estudiarán las normas a que deberá sujetarse la ayuda técnica que la radio y el cine pueden prestar a la instrucción de las masas. Este aspecto de la cuestión es uno de los que dan al programa su relieve más definido (Cit. en Rangel, 2002, pp. 33-34).

Reflexiones finales

Es difícil agregar algo distinto sobre la obra de Jaime Torres Bodet a lo que ya apuntan sus memorias. Estricto en la escritura, por ejemplo, personalmente se obliga a contestar la correspondencia que llega a su oficina en la Secretaría de Educación. En su momento, la disciplina de la redacción permite adelantar mucho de la planeación de entonces y de lo que hoy se mantiene útil entre las políticas educativas. La escritura posibilita la vigencia de las ideas y la continuidad de los proyectos.

En el recuento de la obra de Torres Bodet siguen vivos múltiples esfuerzos colectivos. La reforma constitucional de

1946 continua dictando las pautas de una educación para la democracia, la solidaridad y la libertad. Los libros de texto gratuitos de la primera época se mantienen por 20 años hasta que en 1972 se realiza una gran adecuación sugerida por Víctor Bravo Ahuja, entonces secretario de Educación. El respeto a los derechos de los individuos a oportunidades de condiciones de vida digna y a una convivencia armónica, la alfabetización y la incorporación de los adultos al desarrollo siguen siendo imperativos dentro de los programas educativos.

La construcción del sentido social a partir de un proyecto educativo tiene significados concretos. Mientras Vasconcelos pugna por hacer de la educación una revolución cultural y Narciso Basols es un decidido luchador de la educación socialista, en Bodet la educación es vista como una permanente labor, continuada más allá de las aulas escolares y de las escalas académicas. Actividades que complementan los contenidos de los programas y se extienden a expresiones universales que orientan la formación profesional y humana.

Tratar de entender la obra de Jaime Torres Bodet es observar que no se limita a la administración de recursos de un ministerio en medio de la crisis. Cuando el presidente López Mateos le pide encargarse nuevamente de la educación en el país, Torres Bodet ya conoce los efectos de un doloroso padecimiento terminal. Entonces, una de las muchas lecciones que ofrece es emprender nuevamente la construcción de grandes proyectos de educación nacional en un contexto de confrontación de potencias mundiales, a pesar de la precariedad económica, la ignorancia o la enfermedad.

Referencias

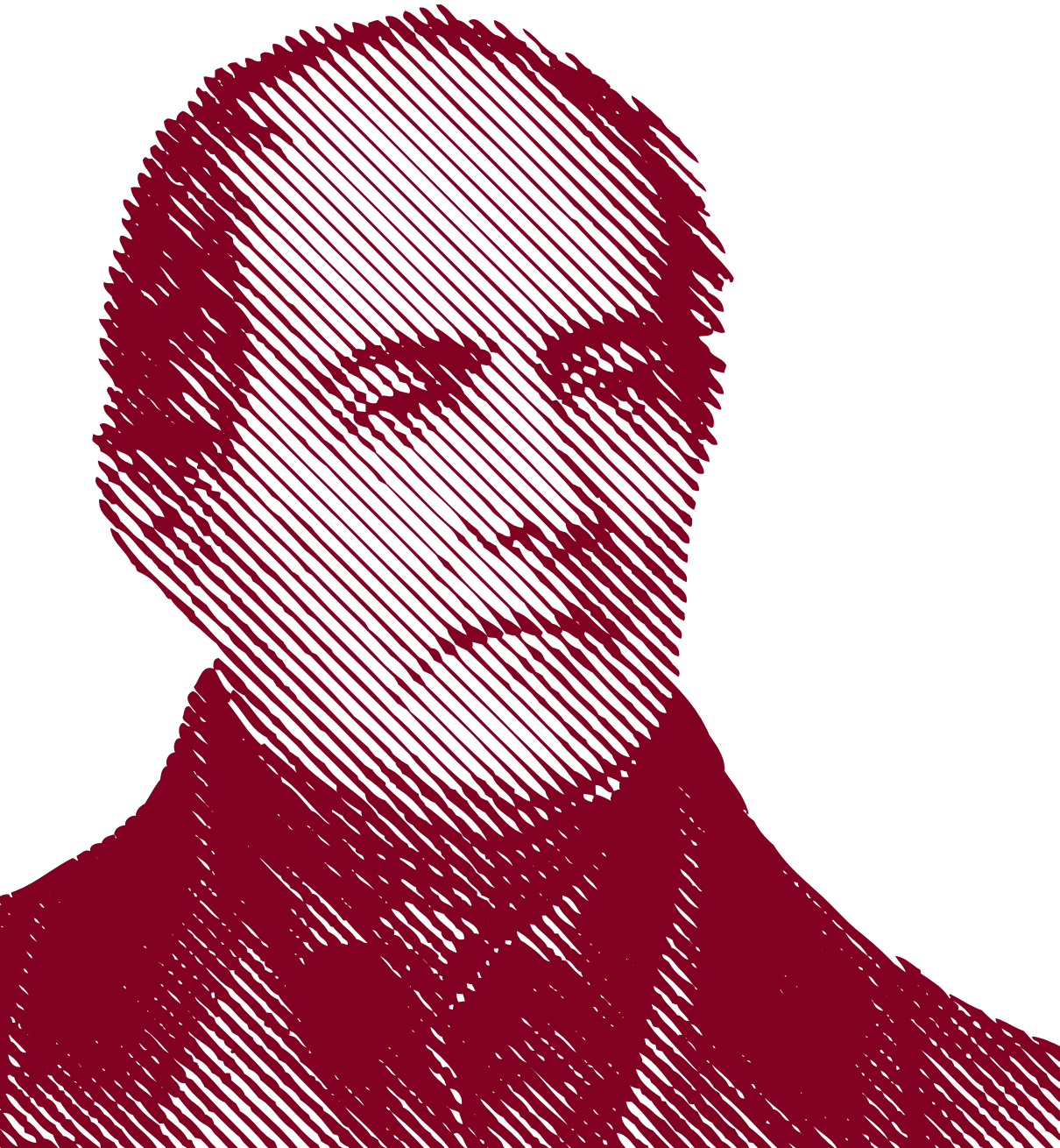
- Carballo, E. (1994). *Protagonistas de la literatura mexicana*. México: Porrúa.
- (1968). *Jaime Torres Bodet*. México: Empresas Editoriales.
- García Ramírez, F. (2004, agosto). [Entrevista a José Luis Martínez] El Guardián de los papeles. *Letras Libres*, 71-75. Recuperado el 15 marzo de 2012, de <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/jose-luis-martinez.pdf>
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Ortiz de Ayala, T. (1985). *México considerado como nación independiente y libre*. México: Instituto Histórico de la Revolución Mexicana.
- Paz, O. (2000). *El laberinto de la soledad*. España: Cátedra, Letras Hispánicas.
- (1992). Poeta secreto y hombre público. Jaime Torres Bodet. *Vuelta* (186), 13-17.
- Rangel Guerra, A. (2002). El pensamiento de Jaime Torres Bodet: una visión humanista de la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (número especial), 91. México: CREFAL. Recuperado el 8 de mayo de 2012, de: www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_i.pdf
- Sheridan, G. (1971). *El desierto internacional*. México: Porrúa.
- (1984). México, los contemporáneos y el nacionalismo. *Vuelta* (87).
- (1987). *Discursos de la unesco*. México: SEP-Comisión Nacional de México para la UNESCO, (484).
- (1993). Los contemporáneos y la generación del 27: documentando un desencuentro. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (514-515).

Woldenberg, J. (2011). Torres Bodet: carácter y trayectoria, *Revista de la Universidad de México*. Nueva época (93). Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: www.revistadelauniversidad.unam.mx/9311/woldenberg/93woldenberg.html

Andrés Bello

1781–1865

J. Daniel Sousa Oliva¹



Introducción

Andrés Bello es sin duda el más grande humanista americano del siglo XIX. Fue uno de los capitanes del centenario de las luces, uno de los últimos productos de la educación de una época que buscaba formar a un hombre íntegro. Contribuyó a la sociedad en distintos ámbitos, como historiador, jurista, legislador, naturalista, filósofo, cosmógrafo, diplomático, periodista, educador, político, filólogo y, además, gramático. Fue, pues, un auténtico hijo del Siglo de la Enciclopedia al explorar y cultivar todos los conocimientos humanos (Wagner, 2006).

1 Nació en Xalapa, Veracruz. Es maestro en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de Chile. Periodista y académico, también ha sido investigador asociado en el Centro de Sistemas Públicos de la referida universidad y en la Fundación Chile XXI en temas de transparencia y acceso a la información, y calidad de la democracia. Se ha desempeñado en instituciones de gobierno estatal y en medios de comunicación. Actualmente colabora en diversos proyectos en el Colegio de Veracruz.

Para Bello no bastaba hacerse culto sino hacer cultos a los demás, pues a través de la educación, como él decía, es posible el progreso social. Sin embargo, de manera paralela a estos objetivos, movía a Bello otro

motivo particular: la independencia cultural de América Latina. Se trataba de elevar cuanto antes la ilustración en las nacientes repúblicas, y para ello era necesario depurar el instrumento obligatorio de todo cultivo y difusión de las ciencias y las artes: la lengua nacional. De este modo, urgir a los americanos a conservar el don providencial de una lengua común, ventaja inapreciable para el progreso, tanto de la cultura material como de la intelectual y de la moral, habría sido uno de sus principales cometidos. Este apostolado idiomático es parte de su concepción de la responsabilidad de las nuevas patrias independientes, y esta situación, de acuerdo con Bello, exigía nuevas formas de participación en la cultura del mundo.

Los autores que se han ocupado de Bello se concentran en gran parte en el análisis de *La Gramática para el uso de los americanos*, obra cumbre del humanista (Alonso, 1951; Wagner, 2006; Gómez, 2009; Velleman, 1997; Cartagena, Nelson/Schmitt, Christian, 2000); en sus aportes a la educación (Liscano, 1997); en los historiadores y escritores que han rescatado su biografía y semblanza (Amunátegui, 1882; Silva, 1965; Jaksic, 2001) y en sus descendientes (Vargas Bello, 1982) que han buscado descifrar el enigma de su personalidad, que reservada, esquiva y desconfiada, incluso para sus amigos cercanos, no ha dejado muchos rastros.

Este ensayo, más allá de presentar los aspectos bibliográficos del protagonista, se enfoca en el Bello educador, en la educación que lo formó y la influencia para el desarrollo del modelo educacional que legara en América y Europa, el cual se trasluce en el discurso inaugural de la Universidad de Chile, de la que fue fundador y rector, con el fin de rescatar aquellos aspectos básicos que debieran incorporarse en la actualidad para la formación del hombre integral.

La historia de Andrés Bello llama a explorar las letras, a cultivar la inteligencia desde la literatura hasta la ciencia, a perfeccionar nuestro lenguaje y reflexionar que la instrucción literaria y científica debe ir acompañada siempre con la enseñanza de valores, observando la moral y la religión para formar mejores ciudadanos.

La formación de Bello

Una de las obras biográficas más completas sobre Andrés Bello es sin duda la de Amunátegui (1882), uno de los historiadores chilenos más importantes y quien fuera alumno de Bello, lo

que le permite a su texto, además de ser un exhaustivo trabajo de investigación, ser un testimonio fiel del educador a través de diversas anécdotas contadas por el propio Bello.

Este autor resalta la formación académica de Bello, marcada por un peculiar método de enseñanza de fray Cristóbal de Quesada,² como la base del legado que más tarde haría nuestro protagonista a la educación en América Latina y Europa. Otros autores como Jaksic (2001) refuerzan la idea de que el cimiento en la educación de Bello fue su frenesí por la literatura de los clásicos y el aprendizaje de los idiomas.

El 29 de noviembre de 1781,³ en Caracas, Venezuela, nace Andrés

2 Famoso latinista y sabio mercedario quien de joven enfrentó serias dudas vocacionales que lo llevaron a dejar la orden en 1770. A pesar de esto, fue restituido, y era un activo profesor e investigador cuando conoció a Bello a principios de los noventa. Quesada estaba, para esa época, a cargo de la biblioteca. Bello admiraba el magisterio de Quesada, y comunicó recuerdos muy gratos de la personalidad y habilidades académicas de su maestro a Miguel Luis Amunátegui (Jaksic, 2001).

3 Un dato curioso es que Amunátegui (1882) relata que en repetidas ocasiones el propio Andrés Bello le había confesado que su fecha de nacimiento era el 30 de noviembre de 1780, dato que fue publicado en su biografía editada en 1854. Mientras tanto, la fe de bautismo compulsada por don Arístides Rojas en los archivos de la parroquia de Alta Gracia y en los de la Universidad de Caracas, manifiesta que don Andrés Bello López nació el 29 de noviembre de 1781. “Nuestro protagonista, que llegó a saber tantas y tan variadas cosas, y que las supo tan bien, ignoraba la fecha exacta de su nacimiento. Ello es que pensaba erradamente que contaba un año más de los que tenía en realidad” (Amunátegui, 1882, p. 2).

de Jesús María y José —así lo llamaron en la pila bautismal de la Parroquia de Alta Gracia—, quien pronto se convertiría en un intelectual influyente. Bello López crece bajo el celoso cuidado de su madre, quien, entre los quehaceres domésticos y el cuidado de sus otros siete hijos, le enseña a leer. De ahí que el pequeño adquiriera una gran afición por la lectura y el aprendizaje. Su tío, un sacerdote mercedario, lo matricula en el colegio del Convento de las Mercedes, que ostentaba el sonoro nombre de “Academia”. Ahí la educación de Bello fue supervisada entre 1792 y 1796 por fray Cristóbal de Quesada, quien le enseña gramática y literatura a través de lecturas de los clásicos y en especial la poesía de Horacio y Virgilio, a fin de aprender los rudimentos esenciales de la cultura de su época (Jaksic, 2001).

A los 11 años ya compraba las obras de Cervantes, Calderón de la Barca y Lope de Vega, aunque su énfasis principal era el latín, pues era un requisito indispensable para ingresar a la universidad. Los biógrafos de Bello narran que su afición por la lectura llegó a tal grado que no abandonaba un instante los libros, a tal punto que en las horas de merienda no dejaba de leer entre plato y plato, lo que le valió más de un reproche de su madre, pero a las llamadas de atención de doña Ana Antonia, se cuenta que una vez él replicó con perturbadora respuesta: Madre, mi cerebro necesita más alimento que mi estómago (Aguirre Mac-Kay, 1986, p. 449).

Es importante observar el método de fray Cristóbal de Quesada: le enseñaba a traducir diversos textos deteniéndose siempre en los pasajes notables para hacer que el alumno distinguiera

las calidades del estilo o la naturaleza de los pensamientos de los autores. De esta manera, no se limitaba a las simples reglas de gramática, le enseñaba a crear composiciones, a observar los vicios en los que suelen incurrir los escritores y el modo como los han evitado los hombres de talento.

Fray Cristóbal hacía sus lecciones simultáneamente extensivas a la gramática y a la literatura, a la letra y al espíritu. Tal método, dice Amunátegui (1882), tenía la ventaja de despertar el interés del alumno al amenizar el estudio y tratar sin cesar cosas nuevas que estimulan la curiosidad de éste.

No descuidaba nada, ni el lenguaje, que analizaba con facilidad, ni las ideas, que juzgaba con discernimiento. El profesor ejecutaba todo esto sin aparato, en una conversación familiar, animada, sin el pedantismo ni el estiramiento de un catedrático titulado. Una educación de esta especie se hallaba perfectamente calculada para despertar y fomentar las dotes intelectuales de un niño; cultivaba su juicio más bien que su memoria; le acostumbraba a pensar; le obligaba a reflexionar, en vez de habituarle a retener lo que oía sin entenderlo mediante la repetición (p. 10).

Después de Quesada, Bello fue instruido en latín por otro latinista notable, el presbítero José Antonio Montenegro, en el Seminario de Santa Rosa, donde se impartía un curso avanzado que duraba tres años, pero que Bello finalizó en tan sólo un año. Ahí obtuvo su primer premio de traducción latina (Jaksic, 2001).

Andrés ingresó a la Real y Pontificia Universidad de Caracas para estudiar Filosofía, y más tarde siguió los cursos de Medicina y Derecho; sin embargo, por falta de recursos eco-

nómicos abandonó estas disciplinas y sólo obtuvo el título de Bachiller en Artes. Entre sus condiscípulos sobresale Simón Bolívar, quien más tarde se convertiría en alumno de Bello, recibiendo lecciones de Geografía.

Su paso por la función pública

Su carrera como servidor público inicia en 1802 cuando es nombrado Oficial Segundo de la Secretaría de Gobernación de Venezuela. A partir de ahí su carrera administrativa fue constantemente en ascenso. En 1808 es designado Secretario de la Junta Central de Vacuna y para esos años ya era reconocido como uno de los intelectuales jóvenes más influyentes del país, pues había traducido el libro v de la *Eneida* y *Zulima* de Voltaire. Bello, durante su estancia en Caracas, empieza a destacarse también como un talentoso poeta que escribía y recitaba sentidos y bien compuestos versos con ocasión de nacimientos y matrimonios.

Fue durante ese periodo en Caracas cuando llega por barco una edición del afamado diario londinense *The Times* (Amunátegui, 1882), el Gobernador había enviado por el ejemplar al joven Bello, quien era una de las pocas personas que sabía hablar correctamente inglés. Al principio, Bello no da importancia a la encomienda; sin embargo, cuando el gobernante le preguntó acerca del contenido del diario, se dio a la tarea de traducirlo. Su asombro no tuvo límites.

En el diario se daban noticias acerca de la invasión de España por Napoleón, del advenimiento de la casa Bonaparte en el trono y de la prisión de Fernando, príncipe heredero. Enterado del contenido de las noticias, se apresuró a darlo a conocer. La gravedad del asunto hizo que el Gobernador

convocara a una junta con grandes personalidades, quienes no dieron crédito a la información y creyeron que se trataba de una invención de los ingleses para asustar a las Colonias. Sólo la llegada del Correo Mayor de Indias,⁴ con despachos desde Madrid, confirmó lo dicho por el *The Times* y puso en alerta a Venezuela. La mecha de la emancipación había sido encendida, nadie la podría apagar.

De esta forma, Bello alentó los planes independentistas que básicamente sustenta su amigo y discípulo Simón Bolívar. Participó en las emociones que vivieron los libertadores, los secundó y los apoyó.

Su aportación a la didáctica y al sistema educativo de su tiempo

Para Andrés Bello, la instrucción literaria y científica es la fuente de la instrucción básica,⁵ pero además, el humanista consideraba a la moral y la religión indispensables en el conocimiento elemental. Así lo manifiesta en su discurso durante la instalación de la Universidad de Chile el 17 de septiembre de 1843, en el que promueve la consagración de la universidad a la causa moral y a la religión:

Si importa el cultivo de las ciencias eclesiásticas para el desempeño del ministerio sacerdotal, también importa

generalizar entre la juventud estudiosa, entre toda la juventud que participa de la educación literaria y científica, conocimientos adecuados del dogma y de los anales de la fe cristiana. No creo necesario probar que

⁴ Correo marítimo español que era un sistema postal de la época (http://coitt.es/res/revistas/05e_Correo.pdf).

⁵ La instrucción complementaria que había recibido Bello en Inglaterra le daría comprensión de que el hombre debe dedicarse no sólo al cultivo de las letras, sino también al de las ciencias. Esto era lo que le enseñaban los filósofos ingleses a quienes tomaba como maestros. Así, junto con perfeccionar sus conocimientos literarios, se esforzó por adquirir los referentes a las ciencias exactas y naturales que le faltaban.

ésta debiera ser una parte integrante de la educación general, indispensable para toda profesión, y aun para todo hombre que quiera ocupar en la sociedad un lugar superior al ínfimo (p. 6).

Así, moralidad y educación tienen una importancia decisiva, desde la perspectiva de Bello, para la civilización y prosperidad de las naciones. Pero esa instrucción religiosa que debe acompañar a la de las ciencias y la literatura debe ocuparse en especial de las grandes verdades morales, el homenaje del corazón, y el ejercicio habitual de la justicia y de la beneficencia.

De esta manera, la Universidad de Chile, de carácter público y cuyo escudo refleja el carácter masónico⁶ de su origen, debía de contemplar en la enseñanza a la moral, así como principios dogmáticos. En palabras de su fundador, la universidad además de velar por la instrucción primaria debía “avocarse al fomento, sobre todo, de la instrucción religiosa y la moral del pueblo es un deber que cada miembro de la universidad se impone por el hecho de ser recibido en su seno” (Bello, 1843, p. 6).

La Universidad de Chile se conformó inicialmente de cinco facultades que formaban secciones distintas: de Filosofía y Humanidades, de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Medicina, de Leyes y Ciencias Políticas, y de Teología.

El magisterio de Bello y los postulados de la educación

El aporte de Andrés Bello a la educación pública inicia justamente en la etapa en la que viaja a Chile, país que en ese momento padecía

⁶ Andrés Bello incurrió en la masonería cuando vivió en Londres. Esta influencia puede apreciarse en la fundación de la Universidad de Chile, cuyo escudo, hasta la actualidad, conserva símbolos de mucha significación. Puede verse la escuadra y el compás, así como el “ojo que todo lo ve” dentro de un triángulo y rodeado por el uróboros.

una crisis de la educación: el estado de la instrucción pública distaba mucho de ser satisfactorio; los apetitos intelectuales del pueblo joven permanecían insatisfechos; se carecía de un número importante de profesores idóneos; escaseaban los textos y casi de manera absoluta los materiales escolares. Por si fuera poco, complotaban en contra del mejoramiento global de la educación algunos grupos que consideraban innecesario el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues pensaban que eran disciplinas para sacerdotes y abogados. “La ignorancia era casi general” (Amunátegui, 1882, p. 338).

No obstante, existía también la intención de figuras públicas de fomentar la cultura y la ilustración de los ciudadanos. De esta manera, Bello comprendió su misión y se dedicó con ahínco a mejorar y organizar la educación pública de Chile.

Para algunos autores (Jaksic, 2001), la década de 1940 del siglo XIX fue la “década triunfal” de ese país y está estrechamente relacionada al aporte de Andrés Bello a la educación, pues difundió su filosofía de cambio gradual dentro del orden en una serie de escritos, incluyendo su magistral *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* en 1847.

Así, en un largo artículo titulado “Educación”, publicado en *El Araucano* el 5 y 12 de agosto de 1836, decía:

Nunca puede ser excesivo el desvelo de los gobiernos en un asunto de tanta trascendencia. Fomentar los establecimientos públicos destinados a una corta porción de su pueblo no es fomentar la educación; porque no basta formar hombres hábiles en las altas profesiones; es preciso formar ciudadanos útiles, es preciso mejorar la sociedad, y esto no se puede conseguir sin abrir el campo de los adelantamientos a la parte más numerosa de ella. ¿Qué haremos con te-

ner oradores, jurisconsultos y estadistas, si la masa del pueblo vive sumergida en la noche de la ignorancia; y ni puede cooperar con la parte que le toca en la marcha de los negocios, de la riqueza, ni ganar aquel bienestar a que es acreedora la gran mayoría de un Estado? No fijar la vista en los medios más a propósito para educarla, sería no interesarse en la prosperidad nacional (Bello, 1979, p. 190).

Y reafirma, en su discurso pronunciado el 17 de septiembre de 1843 durante la instalación de la Universidad de Chile:

Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas (párr. 8).

De esta manera, Bello sostenía que si bajo todo gobierno hay necesidad de educarse, porque cualquiera que sea el sistema político de la nación, sus individuos tienen deberes que cumplir respecto de ella, respecto de sus familias y de ellos mismos, por lo que en ninguno pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad social que en los gobiernos republicanos, pues el objeto que los hombres se proponen en toda sociedad es la consecución de la felicidad general.

Para Bello era fundamental la educación integral, lo cual se refleja en otro de sus artículos en *El Araucano*:

Felices a aquellos que pueden dedicarse desde temprano al estudio de algunos ramos de los conocimientos humanos. Todos tienen sin duda, sus hechizos y sus ventajas, desde la poesía que por sus brillantes cuadros, conmueve y hiere la imaginación; hasta la metafísica, que nos hace reconocer los resortes secretos de nuestra inteligencia; desde la historia que nos desarrolla las revoluciones de los imperios, y los progresos de la civilización, hasta la filosofía, que perfecciona las facultades intelectuales y nos hace amar la verdad. Todos estos estudios son muy dignos de cautivar el espíritu de todo ser racional; pero no son menos los que, elevándonos a la contemplación del universo, nos impulsan a estudiar la causa misma que le anima: aquellos que nos descubren todo lo maravilloso de esos fenómenos numerosos, tan singulares como importantes, que nos explican la teoría de los vientos y de las borrascas, la de esos relámpagos que nos alumbran con una luz tan particular, la de esos temblores que nos asombran con sus fuerzas y nos intimidan con sus efectos, la de esos cometas [...] (Arciniegas, 1946, p. 207).

Andrés Bello se dedica a impartir lecciones en su casa, en parte también porque su sueldo como oficial primero del Ministerio de Relaciones Exteriores, si bien era bueno, no le permitía mantener a su familia, por eso abre cursos de Humanidades, Derecho y más tarde de Latín, Derecho Romano y Filosofía, de este modo Bello fue un gran educador de la juventud chilena.

En sus cursos, Bello gustaba disertar primero sobre los distintos temas que abordaría y luego fomentaba la discusión entre los alumnos; lo que, obviamente, despertaba en ellos la

luz de la conciencia sobre lo que estaban estudiando. Bello gustaba despachar los temas sólo cuando no quedaban dudas entre los estudiantes. Era su método, lo que hoy se llama método inductivo.

Entre sus postulados de teoría educativa, Bello (1836) señalaba que:

La educación, este ensayo de la primera edad, que prepara a los hombres para desempeñar en el gran teatro del mundo el papel que la suerte les ha destinado, es la que enseña los deberes que tenemos para con la sociedad como miembros de ella, y la que tenemos para con nosotros mismos, si queremos llegar al mayor grado de bienestar de que nuestra condición es susceptible. Procurar bienes y evitar males al individuo y a sus semejantes es el objeto que nos proponemos al formar el corazón y el espíritu de un hombre, y, por consiguiente, podremos considerar la educación como el empleo de las facultades más a propósito para promover la felicidad humana (p. 5).

El gobierno entonces, al ser el representante y el agente de la voluntad ciudadana, nunca podrá eximirse de dedicar sus esfuerzos para que cada ciudadano sea útil a sí mismo y al resto de la sociedad por medio de la educación.

El carácter distintivo del hombre es la susceptibilidad de mejora progresiva. La educación, que enriquece su espíritu con ideas y adorna su corazón con virtudes, es un medio eficaz de promover sus progresos, y mientras más verdaderos y más rápidos los haga, más contribuye a que llene perfectamente su destino el

único ser que habita el globo susceptible de adelantamientos. Si es pues, necesaria la educación, y si es necesario perfeccionarla con las reformas que aconseje la observación del corazón humano, es una cuestión semejante a si es necesario promover la felicidad común y habilitar al hombre para conseguir con toda la plenitud posible los objetos que en su Creación se propuso el Hacedor (Calderón, 1984, p.130).

Los fines de la educación, desde la perspectiva de este humanista, es la formación del corazón y la ilustración del espíritu, el primero en sus principios fundamentales no puede ser debido sino a la educación doméstica.

La educación, decía Bello, debe ponerse al alcance de todos los jóvenes mediante estímulos y la instalación de diversos centros educativos con métodos estandarizados. Lo anterior es un medio eficaz para darle impulso a la nación.

Es preciso formar ciudadanos útiles, es preciso mejorar la sociedad, y esto no se puede conseguir sin abrir el campo de los adelantamientos a la parte más numerosa de ella [...] Los hombres deben dedicarse desde sus primeros años a adquirir los conocimientos necesarios para la profesión que quieran abrazar o habituarse en la tierna edad, para no ver después con tedio el trabajo (Aguirre Mac-Kay, 1986, p. 454).

El método que en su tiempo propuso Bello para homogenizar de una manera eficaz la educación fue la creación de escuelas que formen a los profesores. Esto implicaba organizar la enseñanza desde los primeros peldaños de la instrucción primaria hasta el coronamiento científico y universitario;

preparar maestros por medio de escuelas normales, abrir bibliotecas y museos e instaurar el estudio de las ciencias experimentales y aplicadas.

Otro de sus artículos en *El Araucano* manifestaba la utilidad de abrir escuelas dominicales, clases gratuitas para que las clases menos favorecidas tuvieran las mismas oportunidades que el resto de la sociedad al aprender a leer. Las clases eran sólo los domingos, de modo que les permitiera cumplir con las jornadas laborales para subsistir. Se publicaron libros sobre materias interesantes y provechosas, los cuales se distribuyeron entre los individuos con estatus social menos acomodado.

El grado de influencia que alcanzó el magisterio de Bello se puede ver reflejado en sus alumnos, quienes más tarde serían parte de la vida pública de Chile, entre los que sobresalen presidentes de la República, ministros de Estado y numerosos intelectuales.

La gramática de Bello

Uno de los estudios que más interesan al hombre es el del idioma que se habla en su país natal, pues la lengua es el instrumento general de la cultura. Su cultivo y perfección constituyen la base de todos los adelantos intelectuales.

El principal aporte de Andrés Bello es su obra *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*,⁷ la cual refleja, de acuerdo con Alonso (1951) y Wagner (2006), el patriotismo americanista de Bello, su ideal de una patria común lati-

7 En abril de 1847 apareció en Santiago de Chile la primera edición de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, publicada en la imprenta de El Progreso, Plaza de la Independencia, núm. 9. Formaba un volumen con la siguiente paginación: xii, 1 de erratas, y 334 de texto y notas. La denominación de su obra que la restringe “al uso de los americanos”, de acuerdo con el propio Andrés Bello, sería por dos razones: el anticiparse al rechazo de los gramáticos peninsulares, “que pudieran negar a un americano el derecho de corregir los malos usos idiomáticos de los españoles” y la otra, la disconformidad de Bello con el «superticioso casticismo» de las gramáticas españolas que rechazaban como viciosa toda forma americana de hablar que no se practicara en la península.

noamericana, sueño posible en momentos en que las jóvenes repúblicas salían de su dependencia colonial para enfrentarse a la responsabilidad de países independientes. Esta situación exigía, por cierto, una manera nueva de comportamiento social y de participación en la cultura del mundo, que debían ser regulados no sólo jurídica sino también lingüísticamente. Este parece ser el fundamento último de esta obra sobresaliente.

Siendo la lengua el medio de que se valen los hombres para comunicarse unos a otros cuanto saben, piensan y sienten, no puede menos de ser grande la utilidad de la Gramática, ya para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos (sea de viva voz o por escrito), ya para fijar con exactitud el sentido de lo que otros han dicho; lo cual abraza nada menos que la acertada enunciación y la genuina interpretación de las leyes, de los contratos, de los testamentos, de los libros, de la correspondencia escrita; objetos en que se interesa cuánto hay de más precioso y más importante en la vida social (Bello, 1847, p. 53).

La gramática la escribe estando en Chile, sin embargo, Bello desde temprano reflexiona sobre la lengua castellana, como prefiere llamarla, y de 1810 data su *Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana*, uno de sus más originales y profundos estudios, que sólo sería publicado hasta 1841, en Valparaíso, Chile (Wagner, 2006).

Siguiendo a Wagner (2006), es a partir de 1823 que la preocupación de Bello se centra en el aspecto escrito de la lengua, específicamente en el ortográfico. De esa fecha son sus *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América*; seguido por *Ortografía castellana* de 1827; en 1832

publica un breve artículo sobre *Gramática castellana*, donde fija su posición respecto a cómo debe ser una gramática de la lengua materna o nativa, y en 1835, un extenso tratado sobre *Principios de la Ortología i Métrica de la lengua castellana*, seguido al año siguiente por sus *Lecciones de Ortología y Métrica; Ortografía* de 1844; *Reglas de acentuación* de 1845; y *Reformas ortográficas* de 1849.

Su trabajo titulado *Principios de la Ortología i Métrica de la lengua castellana* (1835) estudiaba y regulaba, por primera vez, las normas de la métrica castellana (Liscano, 1997); otro estudio interesante publicado por Bello fue *Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana*, establecía, también de modo definitivo, el sistema de los tiempos verbales del idioma español, mismo que hasta el día de hoy se utiliza.

En el esbozo de una nueva *Gramática de la lengua española* publicado por la Academia, dice Liscano (1997) que se puede encontrar que los tiempos verbales tienen una doble denominación: la de la Academia y la de Bello. La Academia afirma, cortésmente, que esto se debe a que la denominación de Bello todavía es de uso en algunos países americanos, lo cual es cierto. Pero el motivo fundamental que justifica esta doble denominación debería ser que la clasificación de los tiempos verbales hecha por Bello fue la primera consistente en la historia del español y no ha sido aún superada. Si existe un orden reconocible en los tiempos verbales, se le debe a Andrés Bello. El nombre de los tiempos verbales puede cambiar, no así la clasificación de Bello.

La importancia de los valores en la educación

La educación con valores se entiende como la instrucción que aborda el comportamiento con la sociedad, el desarrollo moral

y espiritual; el desarrollo personal, social y cultural; la práctica religiosa, la participación y responsabilidad ciudadana.

La educación moral desea formar criterios de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad o la cooperación, además de convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva.

El pensamiento de Andrés Bello sobre la educación con valores, que implica que cada ciudadano sea útil a sí mismo y al resto de la sociedad por medio de la educación, sigue vigente, sin embargo, sólo en algunas naciones es incluido en las políticas públicas educativas.

Países como Australia, Japón, Singapur, Suecia, Tailandia, Reino Unido han destacado en la educación con valores. En el caso australiano, en la educación básica (School Education) *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century* exalta la importancia de la educación como esencial en los ciudadanos del futuro, entendida tanto como “conocimiento, valores y destrezas”. Se insiste además en el papel de la escuela como una *Learning Community* (Comunidad de Aprendizaje) en la que se dé una colaboración comunitaria entre padres, profesores y los propios alumnos. Además, se pretende mejorar el estatus y la calidad de la profesión docente, y desarrollar nuevos sistemas de evaluación y acreditación de la enseñanza.⁸

Existen esfuerzos educativos en la enseñanza de valores basados en el desarrollo del juicio moral,⁹ la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva, la discusión objetiva de

conflictos adquiriendo actitudes de diálogo y posibilidad, situándose en el punto de vista de los demás, y finalmente la coherencia de su

⁸ Véase en www.deewr.gov.au

⁹ En algunos casos utilizan la metodología de Lawrence Kohlberg, la cual consiste en proponer a los alumnos problemas morales hipotéticos en distintas situaciones en las que el estudiante se plantea cumplir o desobedecer las diferentes normas sociales y legales en función de la satisfacción de la gente o de obtener bienestar.

conducta dentro y fuera de la escuela (Altirriba y Claramunt, 1993).

El reciente informe “Metas Educativas 2021” de la Secretaría General Iberoamericana, CEPAL y OEI, incluye la educación con valores como un objetivo que deben de alcanzar todos los países de Iberoamérica,

impulsando la educación para la ciudadanía que contribuya a reforzar los valores democráticos y solidarios en toda la sociedad iberoamericana. No se trata sólo de que los alumnos reciban clases teóricas sobre educación cívica, sino también de que vivan en ambientes escolares plurales, participativos y equitativos, y de que encuentren una oferta educativa capaz de prepararlos para el ejercicio futuro de sus derechos y deberes cívicos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010).

El informe de la OEI advierte también que las familias desempeñan una función educativa muy relevante al interior del hogar, puesto que es ahí, finalmente, donde se encuentran las referencias del niño en cuanto a valores, comportamientos y visiones del mundo. Lo anterior había sido señalado por Bello de la siguiente manera: “Los fines de la educación es la formación del corazón y la ilustración del espíritu, el primero en sus principios fundamentales no puede ser debido sino a la educación doméstica”.

Reflexiones finales

Los postulados de educación de Andrés Bello continúan vigentes y permiten dilucidar, al menos, dos aspectos fun-

damentales para el rediseño de las políticas públicas en el marco de la reforma educativa, no sólo del Estado mexicano, sino de otros países de América Latina, como Chile: a) un método de enseñanza para el buen magisterio en la instrucción básica que estimule las aptitudes intelectuales y b) la formación del hombre integral y de mejores ciudadanos a través de la educación con valores.

La educación, como señalara Bello, debe ser para el gobierno una necesidad primera y urgente, ya que es la base de todo sólido desarrollo. Además, la enseñanza debe ser para todos, bajo medios estandarizados y con una constante formación de profesores.

El buen magisterio en la educación básica es aquel que despierta y fomenta las dotes intelectuales de un niño, aquel que cultiva el juicio más que la memoria, el que enseña a pensar y reflexionar, observar y crear. Es el que forma estudiantes con capacidades de comprensión en la lectura y estimula la imaginación para aplicarla en otras asignaturas.

Una enseñanza que no descuide el análisis de la lengua ni el discernimiento de las ideas y que permita al alumno tener la capacidad de utilizar el lenguaje para aprender nuevas disciplinas.

El método de enseñanza empleado por fray Cristóbal de Quesada, sin duda perfeccionó el potencial intelectual de Andrés Bello e influyó en los aportes al modelo educacional que legara en América Latina y Europa. Por eso, la instrucción literaria y científica debe ir acompañada siempre con la enseñanza de valores, observando la moral y la religión para formar mejores ciudadanos.

En esta era de la globalización, de la impaciencia, de nuevos entornos tecnológicos, donde se incrementa la violencia, el fenómeno del *bullying* en los centros escolares, se hace necesario y pertinente implementar estas ideas expuestas ya desde

el siglo XIX por Andrés Bello: inculcar los valores e identidad propia desde la educación inicial, formar hombres y ciudadanos, porque para Bello los valores van ligados a la identidad, pues a través de su obra sobre gramática y de sus aportes a la sociedad deja entrever su búsqueda de la independencia cultural de América Latina y la unión de los americanos bajo un mismo idioma.

Procurar bienes y evitar males al individuo, como él decía, implica que el sistema educativo de nuestro tiempo, de nuestro país, apueste por una educación integral de la persona, en la cual los niños y jóvenes adopten una actitud democrática donde asuman el rol que tienen en la sociedad para impulsar el progreso social, el cual sólo se logra a través de la educación.

Referencias

- Aguirre Mac-Kay, S. (1986). *Chile a Color: Biografías*. (1). Santiago, Chile: Editorial Antártica.
- Alonso, Amado. (1951). Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello. *Obras completas de don Andrés Bello*, rv. Caracas: Ministerio de Educación.
- Amunátegui, M. L. (1882). *Vida de don Andrés Bello*. Santiago de Chile, Impreso por Pedro G. Ramírez.
- Altirriba, M. y Claramunt, P. (1993). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 17.
- Arciniegas, G. (1946). *El pensamiento vivo de Andrés Bello*. Chile: Editorial Losada.
- Bello, A. (1836). Educación. Diario *El Araucano*.
- (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (con las notas de Rufino José Cuervo, estudio y edición de Ramón Trujillo). Madrid: Arco/Libros.
- (1848). *Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile. Recuperado el 8 de junio de 2013 de www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso.inaugural
- (1979). Educación. En *Escritos jurídicos, Políticos y Universitarios*. Valparaíso: Edeval.
- (2010) Sobre los fines de la educación y los medios para difundirla [1836]. En *Textos fundamentales: construcción de Estado y Nación de Chile*. (31). Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- Calderón, A. (1984). *La eterna juventud de Andrés Bello*. Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Ministerio de Educación Pública.
- Gómez, A. (2009). *De gramática para americanos a gramática de todos. El caso de Bello*. Universidad de Salamanca.
- Jaksic Andrade, Iván. (2001). *Andrés Bello: La pasión por el orden*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lira Urquieta, P. (1948). *Andrés Bello*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Liscano, C. (1997). La obra de Andrés Bello. Un gramático en la independencia americana. *El País Cultural* (388). Uruguay.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.

- Schmitt, C. y Cartagena, N. (2000). *La Gramática de Andrés Bello (1847-1997)*. Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de *la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*.
- Silva Castro, R. (1965). *Don Andrés Bello 1781- 1885*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Vargas Bello, F. (1982). *Andrés bello, el hombre*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Velleman, B. (1977). *Bello, Bull y el sistema verbal del Español*. Tomo XXXII, (2).
- Wagner, C. (2006). Andrés Bello y la gramática castellana latinoamericana. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, (29).



Paulo Freire

1921–1997

Aline Cardoso¹



Introducción

Paulo Reglus Neves Freire fue un pensador dinámico, crítico del sistema y la sociedad neoliberal; comprometido no solamente con sus ideales en el campo de la enseñanza, educación y la relación de las personas con estas dos, sino que estuvo atado a la necesidad de cambiar las *praxis*, viejas costumbres y el *modus operandi* relacionado con el encarcelamiento de los pensamientos que no toman al ser humano como punto de partida para la comprensión y superación de la dialéctica del opresor–oprimido. Sus escritos siempre

están articulados en un contexto social y político (Pavan, 2008, p. 2).

Este gran ícono de las Ciencias Sociales en Brasil buscó la liberación del pensamiento del “hombre oprimido” exponiendo

1 Es estudiante de Maestría en Políticas Públicas Comparadas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de México y licenciada en Relaciones Internacionales. Ha trabajado en la División de Cooperación Educacional en el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y se ha desempeñado como consultora en diversos proyectos relacionados con la enseñanza superior. Actualmente es docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Veracruzana.

que la pedagogía actual es la “pedagogía dominante”, donde la dinámica interna y estructural conduce directamente a la dominación de las conciencias por parte de las clases en el poder (Freire, 1987, p. 5). Su interés se centraba en incidir positivamente en las prácticas de la sociedad a través de la educación, tal y como lo menciona él mismo en su libro *Pedagogía de la indignación* (2000): “no sería posible rehacer el país, ni tampoco democratizarlo, humanizarlo y tornarlo en serio con adolescentes jugando a matar gente (...) Si la educación por sí misma no transforma la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambiará...” (p. 67). Destaca, así, la coherencia entre el “pensar” y “el hacer” en la cultura educativa, en tanto que su mayor preocupación era la modificación de la realidad a través de la teoría.

El desarrollo del pensamiento de este perspicaz educador y gran humanista mucho tuvo que ver con el contexto familiar en el cual fue criado, un ambiente cálido y fraternal, según la biografía oficial de Freire en el Centro Paulo Freire de Estudios e Investigación (1998). Su madre, Edeltrudes Neves Freire, era una persona excepcionalmente bondadosa.

La niñez y adolescencia de Paulo Freire estuvo repleta de problemas económicos y reveses para su familia, teniendo como escenario la crisis de 1929, sus hermanos dejan de estudiar para auxiliar en el mantenimiento de la casa y para que él pudiera seguir con sus estudios. Esta ayuda solidaría y marcaría sus raíces afectivas e intelectuales. Él mismo comentaría discretamente que “su comprensión del hambre no provenía de un diccionario”.

Brasileño nacido en Recife, Pernambuco, el 19 de septiembre de 1921, inicia su carrera magisterial como profesor de Portugués en 1947 y, posteriormente, imparte clases de Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad de Recife,

experiencia que reforzaría las bases para la *Pedagogía del oprimido* (1987) y toda su línea de pensamiento. A causa de un infarto muere el 2 de mayo de 1997, a los 75 años. Fue un filósofo y teórico de la educación muy relevante para la cultura de Brasil, pues ha influenciado en la manera de interpretar los mitos creados acerca de las pautas comportamentales y la autodesvalorización, así como la comprensión del opresor–oprimido, y la imposición de una conciencia a otra, tornando la persona víctima de un comportamiento prescrito, por lo que Freire suplantó la necesidad del oprimido de superar y cambiar su percepción de mundo, desarrollada por una estructura inherentemente opresora.

Aspectos de la obra de Paulo Freire y sus impactos en la literatura del campo de la educación

En el siglo XIX la dialéctica de Hegel se esbozaba como un enfoque relevante para la comprensión de problemas referentes a las sociedades, como la desigualdad, pobreza y marginalización. Este autor, según Freire (1987), argumenta que “la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido”. La dialéctica de opresor–oprimido es debatida hace siglos por numerosos pensadores y filósofos, y ha sido estimulada como un elemento relevante para el estudio de la lucha de clases, así como para el desarrollo de teorías relativas a la dependencia económica de países subdesarrollados basada en la alienación y falta de concienciación de los individuos acerca de su papel en la sociedad, la circulación de las élites y tantos otros enfoques.

Paulo Freire aporta un elaborado modelo basado en el sistema hegeliano en su obra *Pedagogía de la liberación* (2001), en el que considera al hombre el centro del sistema, pero con una potencialidad ilimitada e indeterminada: un “ser condicionado, pero no determinado”. Sin embargo, el contexto que motiva a Freire para la creación de una respuesta educativa “creadora y generadora” tiene su base en los aspectos clave de una vida digna, pues este autor es un teórico original comprometido con sus convicciones de dignidad humana, y considera que todo hombre tiene derecho a aspectos fundamentales como alimentarse bien, tener acceso a educación de calidad, justicia, y salud. De acuerdo con él, una persona consciente de sus derechos es más propensa a identificar claramente los problemas y buscar el medio idóneo para resolverlos, haciendo valer su derecho como ciudadano una vez que es capaz de discernir la realidad en que se encuentra (Freire, 1994).

La consolidación de las raíces intelectuales del pensamiento de Paulo Freire

Freire (2004) argumentaba que solamente los oprimidos podrían entender el significado de una sociedad opresora, pues son ellos los que la sufren. Nunca dejó la lucha por cambios significativos en la sociedad, así como de cuestionar el poder dominante, pues su búsqueda por un método de alfabetización que fuera más allá de leer y escribir no era meramente técnico. Para este autor el fin de la alfabetización es poner en práctica “la lectura” del mundo, es decir, la comprensión de cómo se desarrollan y transforman las sociedades, como un compromiso con el desarrollo democrático en el país.

En su libro *Educación como práctica de la libertad* (1969) y en *Pedagogía del oprimido* (1987) se desarrollan los principales trabajos de Freire acerca de la “concientización” del individuo. Igualmente, trata distintos conceptos (a través de diversas obras), tales como “humanización” y “deshumanización”, “sociedad en transición”, “sociedad cerrada”, “democratización fundamental”, “radicalismo”, “sectarismo”, “hombre transitivo”, “conciencia intransitiva”, “conciencia crítica”, “conciencia mágica”, “concienciación”, “educación liberadora”, “educación bancaria”, “educación problematizadora”, “hombre situado” o “adaptado”, “hombre acomodado” o “ajustado”, términos que reflejan la frescura de sus ideas en el campo de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, en 1964 Paulo Freire atravesaría un nuevo contexto en su vida. La derecha aplica un golpe de Estado en Brasil que impactaría las políticas de alfabetización. Fue acusado de subversión al considerar que la Campaña Nacional de Alfabetización intentaba concientizar las masas incomodando a las élites conservadoras del país. Freire se exilia en Chile y participa activamente en algunas reformas del gobierno de esta nación, lo que le permite asimilar nuevas técnicas, sistematizar problemáticas y dar un carácter más dinámico a sus trabajos, consolidando su eje político-pedagógico (Centro Paulo Freire de Estudios e Investigaciones, 1998).

En ese periodo era comprendido como un innovador en la educación y formula que la conciencia de la realidad y de lo cotidiano debería fundamentar la educación de adultos y no “reducirla al conocimiento de letras, palabras y frases”, iniciando una “psicología de la opresión” directamente sesgada por los trabajos de Freud, Fanon, Jung y Adler. En 1968, su filosofía de la educación es asumida por educadores de izquierda y sectores conservacionistas chilenos lo acusan

de incitar a la violencia con el libro *Pedagogía del oprimido*, por lo que tiene que abandonar Chile (Centro Paulo Freire de Estudios e Investigación, 1998).

La importancia de la cultura de la lectura y los problemas de los métodos de enseñanza en Brasil

Para un perfecto entendimiento de las ideas de Freire, aliadas al contexto de desigualdades y marginalización social de Brasil, es menester señalar que este autor insiste en el tema de que la democracia puede desempeñarse en su totalidad si existe una práctica educativa de cultura democrática, es decir, que valore la gran heterogeneidad cultural, el respeto hacia el otro y su espacio, y la aceptación de las diferencias.

La instauración de una sociedad democrática debe *ipsis litteris* contar con el consentimiento de su pueblo, y que éste construya con sus manos el país que quiere ver para sus hijos y para la posteridad. Por lo tanto, esta perspectiva necesita de algunos requisitos, pues asentar las bases de un país con sus “manos” depende de que el pueblo tenga conciencia y conocimiento de causa, del espacio del otro y de sus instituciones (Freire, 1969).

La realidad brasileña, así como su historia, está repleta de paternalismo, autoritarismo y asistencialismo, por lo que su población se ha subdesarrollado en un ambiente negativo al diálogo, a la troca de experiencias y a la capacidad de análisis de su contexto y sociedad.

En esta coyuntura, Paulo Freire comenta que es vital la comprensión de que el aprendizaje no se refiere solamente a imponer y dictar ideas unilateralmente, pues mucho se pierde cuando se “dictan” clases y no hay la retroalimentación de las

ideas y temas, en suma, cuando no se discute el contenido de lo enseñado y solamente se acomodan los pensamientos; cuando no se hace que el educando tenga medios para analizar automáticamente e incorporar ideas, en este sentido, apenas se trata de recibir información, guardarla y reproducirla.

La necesidad del esfuerzo de recreación, más allá del estudio, necesita de una educación que vaya en sentido contrario. Cuanto más crítica una sociedad, tanto más preparada y democrática será. La cultura del acto de leer es esencial en este contexto, ya que en la medida que la democracia avanza en un país, más notoria es la relevancia del conocimiento y participación analítica de su pueblo, impidiendo que la masa siga en un estado de ignorancia (Freire, 1969).

Para una idea general de sus convicciones, en 1962 se inicia el movimiento de educación en el noreste de Brasil, región altamente pobre, donde de los veinticinco millones de habitantes, quince, en esa época, eran analfabetos. Freire laboró durante 45 días con 300 trabajadores su “método” de alfabetización y, evidentemente, tuvo resultados impresionantes para la opinión pública.

Su método se trataba de una sustitución convencional del formato de las clases: ordenaba los estudiantes en un círculo, utilizaba algunas técnicas de grupo tales como plática, grupos de estudios, foro, grupos de debate y temarios educativos para la exposición didáctica,² preparándolos así para el diálogo y el descubrimiento de nuevos ángulos en los saberes que antes no eran vistos como tal o siquiera percibidos. Se da el cambio, entonces, de “conciencia intransitiva” a “transitivo-ingenua”, saltando de ésta a la conciencia crítica. Este es, sin duda, el punto de partida

para la construcción de la pedagogía freireana (Centro Paulo Freire de Estudios e Investigación, 1998).

2 Igualmente la utilización de medios audiovisuales, como proyectores, que facilitaban la problematización de la pregunta/diálogo y la “relectura” crítica del mundo.

Paulo Freire (1987) sostiene que la “educación bancaria”³ en Brasil se ocupa de transmitir conocimientos, de la memorización y la repetición. En ese sentido, es altamente expresiva la relevancia del proceso de concientización para que se concrete el cambio de la “conciencia ingenua” a la “conciencia crítica”, y que se abandone en el país el paradigma de la reproducción de ideas sin contenido analítico, pues a partir del momento que la población pasa a reflexionar acerca de temas clave para el desarrollo y la búsqueda de acciones para transformarse, la realidad será más efectiva y tangible. En este punto surge el tema del contexto local, que no debe excluir el global, donde Freire considera que las experiencias obtenidas en otras realidades siempre son aplicables en su totalidad, por lo que los métodos tienen que contemplar la perspectiva del contexto local.

Así, un problema recurrente y constante en la reforma educativa en Brasil, decía Freire, es tener como fondo un escaso conocimiento de la realidad local y la infructífera adaptación de los modelos en contextos regionales. La educación popular brasileña carece de menos mecanicismo y más del aspecto dialógico, donde el educador tiene una participación verdaderamente revolucionaria desde el punto de vista del cambio y está comprometido con lo que Freire nombraría *Pedagogía de la esperanza* (1994).

Los aportes a la Academia: la Teología de la liberación

En el seno de la Iglesia católica, la Teología de la liberación nació como una corriente teológica latinoamericana a fines de la década de 1960. Es una teoría que trata la relación del cristianis-

3 Creada y referida por Freire como la mera transmisión pasiva de contenidos por parte del profesor, asumiendo que el docente todo lo sabe y que el educando no posee conocimiento alguno.

mo y la pobreza, y que ha sido impactante en cuestión de religiosidad en la historia. Básicamente esta teología busca difundir el Evangelio de Cristo y que la conversión a la Iglesia cristiana impacte y establezca un convivio más fraterno y justo en sociedad, que impacte directamente en la realidad “escandalosa” de los desequilibrios económicos en América Latina. La Teología de la liberación averigua la cuestión planteada acerca de la opresión y su relación con la fe, no para que ésta aliene a los cristianos, sino que los libere.

Se desarrolló originariamente en Brasil cuando en 1957 la Iglesia católica ordena un movimiento de comunidades de base, que en 1964 se transformaría en un Plan Pastoral Nacional, el cual se llevaría a cabo de 1965 a 1970; buscaba el entendimiento de que la liberación socioeconómica, política e ideológica son signos notables de la dignidad humana.

Paulo Freire fue un gran exponente de la Teología de la liberación, pues desarrolló un método diferente de alfabetización mediante un proceso de concienciación que tenía como principal objetivo libertar la mente oprimida. Sin embargo, los más destacados representantes de esta corriente en América Latina fueron los sacerdotes Gustavo Gutiérrez Merino (Perú), Leonardo Boff (Brasil), Camilo Torres Restrepo (Colombia) y Manuel Pérez Martínez (España).

Pedagogía de la liberación

Paulo Freire fue el principal representante del movimiento educativo Pedagogía de la liberación, que consistía básicamente en el tema de la “educación liberadora”, en términos sencillos, era un proceso de concienciación de las condiciones sociales de las personas, donde éstas tienen que reflexionar acerca del mundo que los rodea a través de un análisis crítico.

Este tema fue ampliamente tratado en el libro *Pedagogía del oprimido* (1987), donde Paulo Freire describe la “educación bancaria” como aquella que aparta el entendimiento de las condiciones sociales, generando pasividad en los individuos. La iniciación a la educación, o alfabetización, tiene un rol muy importante en la manera como el individuo trata la relación unidireccional enseñar–aprender. Esta limitación pedagógica fomenta una reproducción sin base analítica y en ocasiones sin comprensión acerca de los conocimientos que se están transmitiendo. Con esto, Freire trata de imponer la necesidad del diálogo y la reflexión sobre la realidad a lo largo del proceso de enseñanza, para que impacte en cómo el individuo toma conciencia de su papel en la cultura en que vive. El método, sin embargo, no es un “adoctrinamiento” por parte de otros actores, pero incita al educando a hallar su camino y a direccionar sus cuestionamientos hacia una percepción de mundo.

La educación liberadora

La educación liberadora para Freire cumple un papel vital en la transformación de las sociedades, ya que la práctica educativa no debe en absoluto limitarse solamente a la lectura de la palabra, del texto, sino que es *sine qua non* la inclusión de la lectura del contexto y del mundo, buscándose la renovación de la pedagogía, emancipadora por esencia y generadora de la libertad.

Con esto, Paulo Freire intenta señalar que su filosofía se basa en la pedagogía volcada en la práctica y que tiene como fundamento el cambio. En su libro *La educación como práctica de la libertad* (1969) se ocupa de destacar que la educación de las masas es el problema más elemental de los países subdesarrollados, pues una educación liberadora posibilitaría el cambio

e impulsaría el sentido de libertad, contrastante con la marginalización y la alienación con los cuales estos países lidiaban. Sólo en la educación se podrán encontrar las herramientas para gestionar el nacimiento de una verdadera sociedad humana.

Por lo tanto, preconiza que es necesario, en medio de las condiciones históricas de la sociedad, que se transmita una concienciación de las masas a través de una educación aportadora de una autorreflexión, es decir, que se eleve el pensamiento de las masas para poder profundizar la toma de conciencia, tornándose, así, los alienados en agentes activos con capacidad crítica y analítica en la sociedad.

La pedagogía de Freire es esencialmente una “pedagogía del oprimido”, por lo que no da espacio a modelos adaptativos aproximados en las sociedades, pero toma en cuenta la ruptura y alteración real de la situación, el *status quo* del proceso educativo para que los oprimidos sean libertos de todas las formas de opresión.

La alfabetización, en ese sentido, tiene un carácter altamente humanista, pues busca la integración del individuo a su realidad, en la medida en que pueda generar en el educando un proceso de búsqueda por el conocimiento e independencia. Así, un aspecto importante en este proceso es que la realidad pedagógica exija una actitud “generadora”, es decir, las palabras dejen de ser ideologías para convertirse en instrumentos de una transformación real del individuo y de la sociedad (Freire, 1987).

El pensamiento de Paulo Freire en la didáctica actual

El método pedagógico “freiriano” es actual, ha buscado intervenir en la necesidad de transformar a la sociedad basado en

un espacio de conocimiento y compromiso, tanto en la esfera individual como en la colectiva, mediante valores democráticos y discursos que incidan en la práctica de los sujetos.

Según Mills (1956), en las sociedades existen personas que se posicionan más allá del ciudadano común y toman decisiones relevantes: las élites. Éstas tienen una característica importante referente a que son un conjunto de miembros altamente seleccionados o preparados, con acceso íntimo a los que comandan las jerarquías institucionales e impersonales, y detienen el poder, la riqueza y el prestigio.

Las sociedades, en la actualidad, son cambiantes, por lo que el método de concienciación y la educación liberadora de Freire despoja el encargo de las élites de “dirigir” la sociedad; los postulados de Paulo Freire tienen valor práctico y son aplicables en lo que se refiere a la potencialización ciudadana, de humanización y renovación crítica de la palabra, pues la concienciación da a la educación un sentido de acción innovadora y transformadora de la realidad (Freire, 1969). La educación es un tema clave para cambiar la estrategia de desarrollo de un país, ya que tiene un papel relevante en la resolución de desigualdades e injusticias. Según Freire, la educación es generadora de libertad individual y fomentadora de ciudadanía a partir del momento en que el individuo cuestiona los modelos de cultura impuestos.

Hay algunos autores que se han ocupado del pensamiento de Paulo Freire y sus postulados, en el ámbito nacional como en el internacional, como el canadiense Peter McLaren (1997),⁴ los franceses Pierre Furter y Ernani Fiori (1975), los estadounidenses Henry Giroux (1997) y Michael Apple (2006).

En el libro de McLaren (1997), Freire representa la figura de un

⁴ Internacionalmente conocido por su filosofía crítica y análisis político en contra del capitalismo. Fue el fundador de la pedagogía crítica en el mundo, la cual propone que la enseñanza intente auxiliar a los educandos a cuestionar la dominación elitista, los mitos y las costumbres que la generan.

“revolucionario en educación”, ampliamente comprometido con la liberación de los oprimidos y con un cambio radical en cómo se imparte educación, calificando a este autor como uno de los pocos educadores que conducen tan sabiamente el tema de la frontera entre lenguaje y cultura. Giroux (1997), por su parte, relata que Freire no es solamente un hombre de su tiempo, sino que es un hombre que pertenece al futuro, por ser visionario y partidario de su esencia.

Lo que tienen en común todos estos autores es que coinciden en el enorme valor de la obra de Freire para la posteridad, pues no solamente sirve para acordarse de lo que es uno mismo, sino para sugerir lo que se puede llegar a ser, tal como remarca Giroux.

Reflexiones finales

Es evidente que las obras de Paulo Freire, concernientes a las áreas de educación, simplifican la relación “hombre-mundo” a una estructura menor: la de “opresor-oprimido”, siendo, inicialmente, un método utilizado para cubrir los déficits en la alfabetización, y que a lo largo del tiempo adquiriría características más volcadas a la psicología social, al tratar la estructura de clases y alienación, pretendiendo más bien formar una conciencia de clase.

Por otra parte, se identifican elementos subjetivos en la interpretación del contexto histórico y social del sistema escolar por lo que no se trata de un estudio científico comprobado, sino que se conjugan las distintas percepciones y consideraciones de un eximio observador del contexto socioeconómico de la región donde creció. Asimismo, su exilio en otros países proporcionó la maduración de ideas y

cuestionamientos suministrando el desarrollo de una teoría pedagógica innovadora.

Brasil se originó y creció en medio de condiciones internas y externas negativas en lo que se refiere a la experiencia y transición democrática. El país todavía tenía un fuerte rasgo de colonización explotadora que se extendía del nativo, al africano y a los campesinos, entre otros; no posibilitando que el hombre desarrollase una mentalidad flexible y analítica. De esta manera, Freire con su metodología de alfabetización estuvo preocupado por incidir e impactar en las vidas de estas mentes, básicamente transformarlas.

Con lo anterior, se busca destacar que la educación tiene un poder transformador, el cual va más allá de la habilidad de leer y escribir. Se trata de hacer conjeturas y una verdadera “lectura del mundo”, de sus procesos, historia y futuro. Paulo Freire es ícono de la educación liberadora por el hecho de que gran parte de su contribución teórica proviene de sus experiencias de vida en el noreste de Brasil, región altamente marginalizada por la pobreza. Su pensamiento y teoría pedagógica estuvieron conectados y centrados en una preocupación constante acerca del tipo de educación que necesitan los hombres para sobrevivir en un mundo complejo y en un país con tanta desigualdad. El pensamiento de Paulo Freire continúa inspirando la teoría y la práctica de la educación contemporánea, por lo que su legado es de inestimable valor.

En este sentido, Freire utiliza los conceptos de “humanización” (el “poder ser” en todos sus campos y plenitud) y “deshumanización” (la falta de condiciones para lograr los aspectos de una vida digna, inherente al ser humano) de una manera singular, pues trata de plantear qué parámetros se utilizan para comprender la situación de los oprimidos, ya que deshumanizados, no tienen acceso a cosas tan elemen-

tales como la educación; aunque considera que la lucha por un trabajo digno o por una mayor igualdad es tarea de los oprimidos, quienes deben combatir la inercia. Sin embargo, en términos generales, la primera acción pedagógica para la libertad, y para que sea posible el cambio, está en manos de ligar la teoría con la práctica a través de la educación.

Referencias

- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Centro Paulo Freire de Estudios e Investigación (1998). Biografía. Consultado el 10 de abril de 2012, en: <http://www.paulofreire.org.br/asp/index.asp>
- Freire, P. (2004) *Pedagogia da tolerância*. San Pablo, Brasil: UNESP.
- . (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. San Pablo, Brasil: Paz y Tierra.
- . (2001). *Pedagogia da libertação*. San Pablo, Brasil: UNESP.
- . (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. San Pablo: Editora UNESP.
- . (1994). *Cartas a Cristina*. San Pablo, Brasil: Paz y Tierra.
- . (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª Ed). Rio de Janeiro, Brasil: Paz y Tierra.
- . (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Furter, P. y Fiori, E. (1975). *Educación liberadora, dimensión política*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Mills, C. W. (1956). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pavan, R. (2008). *La contribución de Paulo Freire para la educación popular: un análisis del Grupo de Trabajo de Educación Popular de la anped*. Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación.



Simón Rodríguez

1769–1854

Nelson Pineda Prada¹



Introducción

Simón Narciso de Jesús Rodríguez nace en Caracas el 28 de octubre de 1769. Criado en casa del sacerdote Alejandro Carreño toma de él su apellido y es conocido como Simón Carreño Rodríguez.

En el año 1953, don Mariano Picón Salas, uno de los más ilustres pensadores venezolanos del siglo xx, publicó un breve, pero profundo ensayo sobre don Simón Rodríguez.

Dice en su texto el maestro Picón Salas que dos obras habrán de marcar la impronta en el pensamiento y la vida del ilustre pensador. La primera de ellas se titula *Robinson Crusoe*, del autor inglés Daniel Defoe, publicada en Lon-

dres en 1719; la otra, *Emilio o la educación*, escrita por el autor francés Jean-Jacques Rousseau, publicada en París en 1762. Obras

1 Embajador de la República Bolivariana de Venezuela. Este texto es una adaptación de una ponencia pronunciada en el Segundo Encuentro Internacional de Investigación Educativa, realizado del 28 al 30 de octubre de 2009, en Heredia, Costa Rica, sobre el tema “El aporte de Simón Rodríguez y Paulo Freire”.

que, al decir de Picón Salas, eran aparentemente tan distintas entre sí, sin embargo, “ambas coincidían en un problema general como el de mayor y más útil formación del hombre”. Ya que: “Aquellos escritores querían enseñar el difícil arte de ser hombres completos. Y se llama así no sólo el que sabe desempeñar bien un oficio, sino quien en todos los actos de su conducta responde con toda plenitud, coraje, honestidad e inteligencia de que es capaz”.

Daniel Defoe narra en su novela la aventura de un joven inglés que se lanza al mar deseoso de conocer el mundo, por lo que “tiene que valerse de su imaginación e inteligencia y reinventar los útiles instrumentos que la civilización había logrado en proceso de muchos siglos, a fin de facilitar la vida”.

Acto creativo que “sólo por un esfuerzo y porque le anima la acérrima voluntad de no morir, creará por sí mismo todos aquellos utensilios con que ha de vencer y apaciguar la penuria y dureza del ambiente”. Y es que una de las mayores enseñanzas del *Robinson Crusoe* es —precisamente— “no temerle a la adversidad cuando podemos oponerle el impulso de subsistir y vencer...”.

Del *Emilio* de Rousseau, Picón Salas destaca que

[...] la enseñanza que más vale es la que el hombre logra en la detenida y emocionada observación de todo lo viviente; no sólo lo que leemos en los textos de estudio o nos transmiten los maestros, sino reflexionando sobre cuanto pasa por nuestra conciencia. La naturaleza es el primero y más fascinante libro que invita a nuestros ojos, y desenvolviendo la imaginación, la sensibilidad y hasta la fantasía poética, el hombre puede ser su propio maestro.

Está presente, en el ideario de Simón Rodríguez, el iluminismo liberal europeo y el socialismo utópico. Fundamentos teóricos que lo enfrentan al clero conservador y a una praxis del acto docente de carácter escolástico. El maestro del libertador Simón Bolívar, “Samuel Robinson” –como hubo de llamarse en su clandestinidad y exilio– fue, en el plano educativo, “partidario de combinar la enseñanza con el trabajo, promoviendo escuelas técnicas y agrícolas que facilitasen el desarrollo de nuestros países”.

Simón Rodríguez, estudioso a su vez del pensamiento de Rousseau, solía decir: “no quiero parecerme a los árboles que echan raíces en un lugar y no se mueven, sino al viento, al agua, al sol, a todo lo que marchaba sin cesar”. Consecuente con esa idea rousseauiana, actúa y emprende su labor con visión de futuro, aunque en su momento no fue comprendido e incluso se llegó a sentir perseguido por sus ideas.

Rodríguez opinaba que se debe educar a todo el mundo sin distinción de razas. En este sentido, estaba convencido de que sin educación popular no habrá verdadera sociedad y que instruir no es educar. Al respecto señalaba:

Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga [...]. Enseñen a los niños a ser preguntones para que, pidiendo el porqué de lo que se les mandó hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos.

En las escuelas deben estudiar juntos los niños y las niñas. Primero, porque así desde niños los hombres aprenden a respetar a las mujeres; segundo, porque las mujeres aprenden a no tener miedo a los hombres [...].

Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra.

Inventamos o erramos: he allí el sortilegio de la vida

Simón Rodríguez, a los 22 años de edad, se inicia como docente impartiendo clases en la “Escuela de Lectura y Escritura para niños”, centro educativo caraqueño en el cual sería tutor del libertador Simón Bolívar. En 1794 presentó un escrito crítico titulado “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. Se avizoraba ya como un docente visionario.

Conocidas son las influencias que recibió del *Emilio*, de Jean-Jacques Rousseau. Obra que lo marcó en el desarrollo de su revolucionaria concepción de lo que debía ser el modelo educativo de los nacientes países americanos. Dijo el libertador que su maestro “enseñaba divirtiendo”, método que rompía radicalmente con las rígidas costumbres educativas del colonialismo español.

Simón Rodríguez no fue sólo un maestro, su impronta revolucionaria hubo de estar presente en las más diversas manifestaciones de la precursora lucha emancipadora de la Venezuela y la América colonial.

En 1797 se adhiere a la conspiración de Gual y España, lo cual lo obliga a abandonar el territorio venezolano. “Samuel Robinson” habría de ser su nuevo nombre de identificación. A partir de 1804 se encuentra con Simón Bolívar. Juntos emprenden un largo viaje por gran parte de Europa, durante el cual, en la estadía en Roma, un 15 de agosto de 1805, el libertador haría su famoso juramento en el Monte Sacro:

¡Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor, y juro por mi Patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español. Su discípulo más universal, el libertador Simón Bolívar, diría de él que es: “El hombre más extraordinario del mundo”.

En una de sus obras fundamentales, titulada *Sociedades americanas*, don Simón Rodríguez plantea la necesidad de buscar soluciones propias para los problemas de Hispanoamérica, idea que puede sintetizarse en la siguiente afirmación: “La América española es original; originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales sus medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos”.

Su visión de la sociedad colonial americana

Para Simón Rodríguez, la sociedad americana colonial estaba caracterizada por la existencia de enormes conflictos sociales, políticos, económicos y culturales, los cuales determinaron que se estableciera una estructura social profundamente inequitativa, censataria y excluyente; con marcadas y profundas injusticias sociales, en donde los sectores dominantes del poder colonial establecieron relaciones y prácticas inhumanas para con los sectores dominados.

Pues bien, para Simón Rodríguez, el acto educativo, el acto docente, tenía que ser una verdadera *Paideia*. Para él, la educación era una actividad eminentemente orientada a la formación de ciudadanos, de ciudadanía. Que no fuera excluyente, por lo que debería implementarse a través de una metodología

de observación-reflexión-meditación; basarse en la experimentación, antes que en el sistema memorístico, el cual caracterizaba la educación venezolana y americana de entonces.

En razón de ello, Simón Rodríguez entendió que la crisis social de la América colonial no había sido superada con la emancipación sino que, por el contrario, ésta se haría mayor ya que, con el establecimiento de las nacientes repúblicas, los conflictos sociales habrían de profundizarse mucho más que los conflictos políticos. Según su opinión:

El estado de América, no es el de la independencia sino un ‘armisticio’ en la guerra que ha de decidirla. Por poco que se observe la dirección que van tomando los negocios públicos en América, se advertirán muchas impropiedades, que arguyen un principio de desorden.

De esta manera, don Simón Rodríguez preveía el surgimiento de unas sociedades complejas, patriarcales, establecidas a partir de la hacienda de plantación, la cual daría lugar al nacimiento del caudillismo y, por ende, a las guerras civiles, que se suscitarían a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, en la sociedad venezolana, y en algunos países del hemisferio americano.

La razón de ser de la sociedad

Y es que “las sociedades, tienden a un modo de existir, muy diferente del que han tenido, y del que se pretende que tengan”. Para Simón Rodríguez es muy claro que el modelo de sociedad que las clases dominantes de Venezuela

y, por supuesto, de América pretendían establecer no lograría superar las injusticias sociales que existieron durante el orden colonial, de allí que, la insurrección popular que hubo de producirse en muchos de nuestros pueblos en los años siguientes a la emancipación sería el resultado de ese descontento, de esa insatisfacción. El ejemplo más evidente de lo afirmado habría de ser la lucha por la manera como estaba estructurada la propiedad agraria y la tenencia de la tierra en nuestros países.

Al respecto afirmó que

[...] somos independientes, pero no libres; dueños del suelo, pero no de nosotros mismos. Las preocupaciones políticas que nos dominan, no caducarán, como muchos lo esperan; al contrario, persistentes al lado de las ideas liberales, las harán bastardear. Otras fuerzas que las que empleamos para ‘emanciparnos’, debemos emplear para “libertarnos”... las de la razón.

Entendió que el proyecto de fraguado de una nueva sociedad es un proyecto colectivo, participativo. Al respecto, legó la siguiente afirmación: “Es un deber de todo ciudadano ins- truido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, como con su persona y bienes a sostenerlo”.

¿Qué significa pensar desde América Latina?

Si alguna discusión tiene pertinencia y vigencia –en este tiempo– es la de pensar América Latina, desde y para América Latina. No han sido pocos los “cientistas sociales” quienes, desde una posición “euronorteamericana”, han descalificado

el pensamiento social nuestro endilgándole los más soeces calificativos.

Que estas actitudes provengan de filósofos o pensadores de esas latitudes no sorprende, pero que algunos “pensadores latinoamericanos” se hagan eco de tales consideraciones pone al desnudo su colonialismo mental. Para ellos, solamente Occidente es capaz de “pensar”. Somos, dicen, un pueblo atrasado, inmaduro, incivilizado, desorganizado, derrochador, flojo, rumbero, y pare usted de contar las flagelaciones conceptuales con las cuales nos caracterizan.

En su léxico no existen palabras como dependiente y subdesarrollado, libre y soberano. No pueden existir porque cuando hacen ciencia social no tienen presente nuestra realidad. Intentan darle explicación a lo que somos con un espejo en la mano, donde sólo se refleja la realidad de esas latitudes. En la lectura que hacen de ella tienen presente únicamente a pensadores del –eufemísticamente– llamado “Primer Mundo”. La problematización de Latinoamérica que hacen está determinada por las dificultades que identifican como universales y que, dada esa universalidad, consideran y han hecho creer que los latinoamericanos las tenemos que asumir como nuestras.

Nosotros, de manera radicalmente distinta, pensamos que en América Latina, a lo largo de su historia, siempre ha existido un pensamiento propio cuyo tema fundamental ha sido, precisamente, el pueblo latinoamericano. Y es que pensar al pueblo es el problema mejor pensado. Pensarlo humanamente y no como simple objeto biológico es el reto de este tiempo, es el problema principal que hoy tenemos.

Volviendo, entonces, a don Simón Rodríguez, se encuentra que, con su pensar visionario, estableció y resaltó la

relación indisoluble que existe entre la educación y lo social. Entendido lo social de manera integral, holística, sistémica.

Por ello, pensar América significa imaginar una sociedad en donde impere la justicia social. Esfuerzo intelectual que debe conducirnos a diseñar una nueva estrategia de desarrollo. Proceso en el cual se debe tener presente la capacidad de percibir nuestra heterogeneidad sociocultural. Heterogeneidad que no puede ser asimilada como dispersión, disgregación o atomización, sino más bien, como unidad en la diversidad.

José Manuel Briceño Guerrero, notable pensador venezolano, nos ha dicho que:

[...] esa heterogeneidad donde más se hace evidente es en la sorda y velada actitud de rechazo y cuestionamiento a todo plan o proyecto que pretenda dar orden, coherencia, uniformidad y sistematicidad a la vida colectiva en cualquiera de las naciones latinoamericanas, donde tantos modelos políticos, educativos, económicos, culturales, religiosos e ideológicos se han ensayado para terminar fracasando u olvidándose.

Y es que, la construcción de una nueva visión de futuro demanda comprender que no es posible partir de verdades construidas con una ciencia omnipotente, inspirada en la decimonónica fe del progreso infinito. En tal sentido, la tarea planteada es de reflexión. De pensar el futuro, de entender que frente al estado de incertidumbre en que nos encontramos nuestra imagen del futuro debe ser radicalmente distinta a los modelos que se han diseñado e instrumentado para la formación social latinoamericana.

El reto de pensar América desde y para otra América

Pues bien, pensar América desde y para América no es una tarea fácil. Ello requiere —cuando menos— analizar de manera desprejuiciada sobre lo que ha sido nuestro proceso histórico. Significa avanzar en una reflexión profunda acerca de cómo se estructuraron nuestras sociedades, por qué ellas han funcionado de una determinada manera y no de otra. Y ello, no es un ejercicio intelectual menor.

Se trata, por tanto, de desmontar toda una visión, toda una cultura que se sustentó en la modernidad capitalista, la cual encontró en la teoría ética de la “mano invisible” de Adam Smith, al mercado como el sujeto fundamental de dicha estructuración social, donde la ética del mercado es vista como absoluta.

El presidente de Ecuador, Rafael Correa, ha dicho que vivimos un cambio de época. No hay duda que vivimos tiempos de cambio. Cambios que se expresan en el neoliberalismo.

Reconocido es que, “junto con el mercado global y los circuitos globales de producción surgió un nuevo orden global, una lógica y una estructura de dominio nuevas”.

Como resultado de esa globalización, al decir de Tony Negri, “ha surgido una nueva forma de soberanía”. El imperio es el sujeto político que regula el intercambio global, el imperio es el poder soberano que gobierna el mundo.

Por lo que el reto que hoy tenemos no es menor. Se trata de fraguar nuevos modelos de sociedades que se estructuren y funcionen a partir de una lógica opuesta a la establecida por la hegemonía del imperio.

Se trata de construir una nueva sociedad americana. Una nueva forma de vivir que sea pensada desde América y para

otra América. Una nueva forma de sociedad que trascienda la modernidad occidental, que supere la modernidad capitalista.

De allí la afirmación de que vivimos un cambio de época y una época de cambio. Y es que, en este cambio de época, lo político y lo existencial no son distintos. Entre ellos no existen —en esta época de cambio— fronteras que les separen.

Se requiere, de tal manera, recuperar la utopía concreta para superar las limitaciones existentes. Lo cual será posible sólo si nos atrevemos a transformar las normas y los valores impuestos; esas “verdades” que a partir de un falso cientificismo fueron presentadas como “comprobadas”, como verdaderas.

Se trata de someter a “nuestras verdades” no sólo a la prueba de la investigación, sino de incorporarles un enorme contenido imaginativo. Debemos darle la mayor prioridad al acto de pensar, éste es —ante todo— un acto de imaginación. Hablamos del pensar trascendente, de un pensar que va más allá de los pequeños detalles.

Como bien lo diría el extraordinario escritor venezolano Domingo Miliani, se trata de: “... mirar al futuro, no como adivinos, sino como científicos capaces de gerenciar la utopía, una gerencia del conocimiento superior para resolver nuestro drama social”.

En tal sentido, el diseño de una propuesta transformadora debe tener como objetivo central resolver los problemas de los sectores postergados, de los excluidos.

De allí que la producción de bienes y servicios debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades de la mayoría.

Por ello, la formulación de un proyecto social para el presente sólo puede hacerse realidad si es adoptado por una nueva fuerza social. Posibilidad que dependerá del poder que esa nueva fuerza haya acumulado, es decir, de los apoyos y alianzas alcanzados en el proceso de inserción social.

Y es que la sociedad —para decirlo en términos de Durkheim— es un objeto autónomo y exterior a los hombres, es un mundo de representaciones en las que el individuo es capaz de socializarse, con lo cual supera la paradoja kantiana “sobre la insociable sociabilidad de los hombres más allá del marco superado del contractualismo liberal”.

Pues bien, se trata de construir sociedades nuevas que estén guiadas por el principio de la solidaridad humana, antes que por el lucro individualista. Sociedades en las cuales los grupos sociales, al unirse y funcionar como “pueblo”, puedan modificar la estructura política de la sociedad.

Por ello, imaginar un nuevo socialismo, como un proceso de rupturas, no sólo con el sistema capitalista sino con quienes se han creído ser únicos dueños de ese pensamiento y de la posibilidad de construir ese modelo societal, constituye un reto inaplazable.

Una nueva hegemonía

De allí parte Gramsci en su reformulación del concepto de hegemonía. Para él, la hegemonía es una acción política a través de la cual se hace coincidir a la “sociedad civil” con la “sociedad política”, para la conformación de una nueva “alianza social” que se desplace al “terreno de lo ético y lo cultural”.

Ya que, en definitiva, lo que la hegemonía construye “es una verdadera comunidad de valores, una “voluntad colectiva”. Y es allí, precisamente, donde se construye el “bloque histórico” de una formación social determinada, en el marco de sus particulares relaciones sociales, económicas y políticas.

Conscientes estamos de que el concepto de sociedad civil es una “construcción histórica de la modernidad”, que ella

fue concebida como ámbito de lo público, de la ciudadanía y de la cultura.

Concepción que, intentado hacer una apretada periodización de su evolución, nos llevaría a señalar, por ejemplo, que durante los siglos xvii y xviii Hobbes, Locke, Spinoza, Kant, entre otros, definieron a la sociedad civil como la culminación de la “razón práctica”, como superación del “estado de naturaleza”. Hegel, en el siglo xix, “consideró el Estado como la realización y superación de la sociedad civil”; en función de ello, el estado encarnó “el espíritu objetivo” del desenvolvimiento de la razón, la cual se objetivaría en el monarca.

Por su parte, Marx, a mediados del siglo xix, conceptualizó a la sociedad civil como “sociedad regulada”, como “hogar de la historia”. Punto de partida del marxismo crítico para analizar las relaciones entre “sociedad política” y “sociedad civil”.

Uno de los mayores errores del “socialismo real” reside, precisamente, en que anuló la sociedad civil, ya que la “verdad del partido” y la omnipotencia y omnipresencia de burocracia estatal, en definitiva, la *estadolatría*, impidió el establecimiento de una relación equilibrada entre la sociedad política y la civil.

En el análisis crítico de esta manera de concebir a la sociedad civil es donde encontramos el gran aporte de Gramsci. Para él, “la sociedad civil corresponde a la función de hegemonía que los grupos sociales ejercen en toda la sociedad como dominio y dirección intelectual y moral”.

Para Gramsci, el Estado y la sociedad civil conforman un bloque histórico, en el cual se “pueden fijar dos planos superestructurales: el que puede llamarse de la sociedad civil”, es decir, el conjunto de los organismos vulgarmente

llamados privados, “y el de la sociedad política o Estado”, que corresponde a la función de “hegemonía” ejercida por el grupo dominante en toda la sociedad y la de dominio directo o de mando que se expresa en el Estado y el gobierno “jurídico”.

Necesario es reconocer que la *estadolatría* llegó a su fin. Que han surgido nuevas formas de concebir al Estado, a la política, al poder y a las sociedades humanas.

Debe tenerse presente que los movimientos sociales no tradicionales en el hemisferio han surgido como resultado del fracaso de la democracia representativa. Sistema en el cual las carencias sociales, políticas y económicas se funden unas con otras.

En razón de ello, el fortalecimiento de dichos movimientos sociales dará una nueva fisonomía y una nueva dimensión a la sociedad civil, lo cual es importante, ya que permitirá que se avance en la conformación de una acción política más amplia, más abierta, en donde los intereses del colectivo social puedan ser canalizados socialmente, asimismo, facilitará alcanzar una mayor democratización de la cultura política.

Pues bien, la posibilidad de que un nuevo socialismo, como proyecto social, se haga realidad habrá de estar determinado por el hecho de entender que los movimientos sociales emergentes, téngase como ejemplo los consejos comunales, son fundamentales en la construcción de la democracia participativa y protagónica.

Reflexiones finales

El capitalismo ha entrado en su ocaso y un nuevo modelo emerge. Su rostro aún no está claro. Los primeros trazos que

se plasman sobre su lienzo nos dicen que debe ser un modelo de sociedad en donde quepamos todos: “muchos mundos de diferentes culturas y tradiciones”. Un mundo multiétnico y multipolar.

Si ello es así, se está obligado a revisar el concepto de democracia que se ha adoptado como sistema político. No se debe olvidar que dicho modelo se estructuró a partir de una racionalidad que concibe a la modernidad capitalista como un medio-fin. Por ello, la totalización del mercado fue colocada como el centro para su funcionamiento.

Totalización del mercado que se da a partir de la instrumentación del antiutopismo, negándose, de tal manera, toda posibilidad de imaginar la construcción de sociedades mejores. Totalitarismo a partir del cual se pregonó, con tanta fuerza, “el fin de las ideologías”, y cuyo único objetivo no era otro que dar muerte a la esperanza. A la esperanza de vivir mejor, de tener y hacer realidad los sueños, las utopías.

Al hacer una revisión crítica de los postulados de la teoría moderna de la democracia nos enfrentamos a la forma como ésta ha sido concebida, como proyecto político y ejercicio de gobierno.

La democracia liberal ha funcionado como un sistema instrumentalista y utilitario: “el pueblo cree en la democracia, confía en que ella le dará vivienda, empleo, educación, salud y que atenderá sus necesidades sociales”.

Criterio éste que la reduce a una simple forma de gobierno, que la convierte en un sistema tecnocrático, el cual adquiere su mayor especificidad en la llamada “gobernabilidad democrática”.

Por tanto, el reto que hoy tenemos planteado es pensar la democracia de manera diferente. Pensar en ella como forma de vida, como cultura. En la cual se entienda que, si bien es

cierto la “vida es la posibilidad de tener fines. Sin embargo, no es un fin”.

La democracia no es sólo un sistema político, es una forma de vida, una formación cultural, pues siendo como es un proyecto social, su funcionamiento requiere ser conocido y revisado para su redimensionamiento.

Desde esta perspectiva hay que tener presente, entonces, que la democracia entraña una enorme problematización, la cual nos obliga a descifrar, con absoluta claridad, los elementos constitutivos de ella que harán posible alcanzar la satisfacción de las más ingentes necesidades del colectivo social.

Reflexionar críticamente en torno de la democracia liberal habrá de permitir conocer los elementos constitutivos de la relación entre la ética y la política. Por ello, siguiendo a Habermas, se afirma que la democracia puede [debe] ser un proyecto de identidad ética.

Vista la democracia desde esta perspectiva, como proyecto de identidad ética, permite entender que fue ese “malestar” con la democracia liberal, partidocrática y clientelar —expresado de distinta manera en las últimas décadas de la centuria pasada—, lo que generó el desencanto de nuestros pueblos hacia ella.

Construir una nueva democracia, que tenga como marco de referencia la relación entre la ética y la política, requiere conocer qué es lo que se quiere hacer y cómo hacer para que la democracia sea un proyecto de vida para un colectivo social.

La ética trasciende el *mores*, la costumbre; a través de ella es posible conocer el porqué y el para qué de las cosas, y de manera particular, los hechos sociales. Por esta razón, la ética y la política no pueden ser separadas cuando se reflexiona en torno de la construcción de la democracia.

En Venezuela se está haciendo de la democracia un proyecto de “identidad ética”. La relación entre ética y política permitirá estudiar y conocer los demás problemas relacionados con la política. De manera particular, los referidos a “los ámbitos público y privado, las cuestiones de la justicia y de la vida buena, la autonomía y la solidaridad”.

Edificar, pues, sociedades en donde impere la justicia social, en donde se hagan realidad los derechos humanos, constituye el sueño, la utopía de este tiempo. Derechos que son la razón humana del hecho de ser un ser humano.

Es hora, por tanto, de reflexionar de manera profunda sobre la necesidad de vivir libremente, sin represiones; de decidir sobre el modo de existencia de cada país, lo cual constituye “el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo, la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos”.

Debe plantearse para nuestros pueblos el tránsito del reino de la necesidad al reino de la felicidad. Por tanto, aquella famosa frase del libertador Simón Bolívar, expresada en 1815 en la Carta de Jamaica, hoy tiene más vigencia que nunca: “no daremos descanso a nuestros brazos, ni reposo a nuestras almas”, hasta no ver convertida a nuestra América en un continente en donde impere la justicia social.

Concluamos con Simón Rodríguez —porque premonitorios fueron sus planteamientos teóricos— reafirmando la necesidad de superar la enajenación mental heredada de la colonia, no era un asunto menor. Más de trescientos años de dominación política, económica, social, cultural y religiosa habían determinado la conformación de un *ethos* social latinoamericano, cuyas principales aspiraciones, iniciativas y decisiones no tenían a la “comarca” o futura patria como su mayor preocupación.

En tal sentido, dos conceptos serán la “piedra miliar” de su planteamiento: la paz y la razón. La paz, más no la “tranquilidad” que no es otra cosa que una “paz boba”, ya que una buena convivencia activa permitiría que los ciudadanos de una nación pudieran avanzar en el alcance de los logros planteados. A este respecto afirmó:

El árbol de la libertad se ha de regar con sangre, es un concepto verdadero, si por libertad se entiende la independencia para obrar en favor propio, sin daño ajeno; pero será un falso concepto, si se cree, que para entenderse sobre el modo de obrar, y sentar un principio que regle este modo, sea menester reñir: el resultado sería entonces una guerra perpetua, por consiguiente, la aniquilación.

La razón, pero no la razón heredada de la Ilustración, sino de aquella que “el Romanticismo trataba de reformular, a partir de nuevos parámetros, por cuanto las luces de la Ilustración ya no eran suficientes para iluminar la flamante realidad”.

Sobre este aspecto, su crítica fue muy contundente. Señaló:

Hagan los directores de las Repúblicas lo que quieran, mientras no emprendan la obra de la ‘educación social’, no verán los resultados que esperan. Nunca saldrán de la fastidiosa repetición de ‘principios generales’, ni de la interminable disputa sobre derechos y libertades que ¡tanto perjudica al crédito de la causa y a la reputación de sus defensores!

Pues bien, para Simón Rodríguez —quien fuera maestro, después, amigo de viaje por Europa de Simón Bolívar—

la necesidad de desmontar el andamiaje societal fraguado a partir de la Ilustración, más que una necesidad era indispensable si de verdad se querían edificar nuevas sociedades, ya que el modelo de civilización occidental, (el capitalismo), heredado de la cultura ilustrada u occidental, conduciría a nuestros países al triste rol de imitadores y no de creadores. Tenía sobrada razón cuando decía: “O inventamos o erramos”.

Domingo Faustino Sarmiento

1811–1888¹

Héctor Félix Bravo²



Orígenes de su concepción pedagógica

Las circunstancias adversas que dificultaron su propia educación y el espectáculo siniestro que ofrecía Argentina, como consecuencia de la penuria económica y cultural, gestaron en Sarmiento, sin duda, su concepción pedagógica de tipo

social. Las lecturas y los viajes de estudio nutrieron con contenido doctrinario esa concepción.

No es el propósito ahora determinar sistemáticamente los autores que inspiraron la doctrina pedagógica de Sarmiento y menos precisar en cada caso la medida de su influencia. Por ello, se limitará a decir que fueron Locke, Rousseau, Montesquieu, Tocqueville, Con-

1 Este texto se publicó originalmente en 1993, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. XXIII, (3-4), 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

2 Héctor Félix Bravo (Argentina). Licenciado en Filosofía, Derecho y Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ha sido inspector de enseñanza secundaria, director de información pedagógica en el Ministerio de Educación, responsable de investigación en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Parlamentario y presidente de la Comisión de Educación (1963-1966). Profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires, miembro de la Academia de Educación. Autor de numerosos artículos y publicaciones entre las que destaca: *Sarmiento, pedagógico social* y *Estudios sarmientinos*.

dorcet, Leroux, Guizot, Cousin y otros que siguieron las aguas de la Ilustración, del Enciclopedismo y del Romanticismo. Sin embargo, no se puede dejar de destacar cuánto significaron para la teoría y la práctica educativas del “Maestro de América” las ideas de Condorcet sobre el deber del Estado de proveer a todos los individuos una instrucción que asegure su pleno desarrollo espiritual, político, económico y social, mediante una efectiva igualdad de hecho y la institución del laicismo, así como las de Guizot, principal propulsor de la educación popular en Francia, con el auxilio de la gratuidad y la libertad de conciencia. También ejercieron una influencia considerable en su espíritu humanitario las ideas de Horacio Mann, el reformador de Massachusetts, en favor de la educación universal —obligatoria, no sectaria y gratuita—, orientada hacia la virtud cívica y la eficiencia social.

Pero fueron las observaciones hechas en los viajes de estudio los estímulos que más eficazmente gravitaron en la elaboración de la pedagogía de Sarmiento. Lo prueba el hecho de que las ideas que defiende en *Educación popular* —informe sobre los viajes de 1845 a 1847— constituyeron la esencia de los temas desarrollados y repetidos posteriormente en su inmensa labor periodística y didáctica. Su estancia en Europa, donde visitó Francia, Prusia, Suiza, Italia, España e Inglaterra, le permitió conocer y valorar nuevos métodos y procedimientos didácticos, ensayos interesantes de enseñanza diferencial, instituciones avanzadas de formación docente, en fin, modernos sistemas de organización escolar. Sus dos visitas a los Estados Unidos de América le proporcionaron la oportunidad de tomar contacto directo con un movimiento educativo altamente progresista, influido en apreciable medida por las ideas pestalozzianas y, por lo mismo, hondamente arraigado en la comunidad.

Civilización e instrucción pública

La barbarie y el caudillismo, con su secuela de ignorancia, pobreza, anarquía y fanatismo, formaban, según Sarmiento, la familia de nuestros males sociales, males cuyo origen explicó en términos demográficos y mediante una doble interpretación del problema. En *Facundo (Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga)*, hizo una interpretación cuantitativa: la despoblación; en *Conflicto (Conflicto y armonías de las razas en América)*, en cambio, expuso una interpretación cualitativa: la formación étnica.

El desierto, cuya belleza descubrieron los escritores románticos argentinos, fue una de las ilustraciones de las proyecciones sociales de Sarmiento. La desolación, siendo contraria a las relaciones políticas positivas, a los intereses económicos y a los estímulos culturales, daba la clave de la ignorancia y la anarquía. Con frase feliz comentó Guerrero (1945): “Sarmiento advirtió que el desierto estaba lleno de barbarie”. Sin embargo, hoy resulta incuestionable que el enfoque dialéctico de *Civilización y barbarie* contenía, entre otros, un grave error, consistente en explicar las luchas civiles argentinas como un alzamiento de las campañas contra las ciudades y en afirmar que los caudillos surgen de un medio rural. Se sabe que éstos eran hombres de las ciudades, pero no se ignora que sacaron de la campaña los jinetes utilizados para sus quimeras políticas. Por ello, planteada la cuestión con un criterio de relatividad, se coincide con Sarmiento en sostener que frente a la civilización de las ciudades existía la barbarie de las campañas; pues, si bien los promotores de la anarquía fueron militares, clérigos y doctores, hallaron en la gente perdida en el desierto la posibilidad y el aporte esencial para la formación de las montoneras.

Su obra, *Conflicto y armonías de las razas en América*, explica el origen de nuestros males sociales desde el punto de vista étnico. Sostiene Sarmiento que la ignorancia de nuestras masas y la anarquía política, con sus secuelas de corrupción de las instituciones democráticas, el lento desarrollo económico y la penuria cultural, se derivaban de dos factores: la herencia española y la mestización indígena. Para corroborar su afirmación, compara los resultados de la colonización española y la inglesa. La diferente evolución de los pueblos latinoamericanos y del pueblo saxoamericano resulta, según Sarmiento, de una diferencia de civilización y, especialmente, de un desigual desarrollo económico de España e Inglaterra que se reproduce en sus colonias de América.

En la segunda parte de esta obra se afirma la superioridad moral del mundo protestante sobre el mundo católico, superioridad que caracteriza el hábito del libre examen y un mayor cultivo de la dignidad personal, ofreciendo las condiciones necesarias para la práctica de las instituciones libres y del régimen democrático.

Pero tales males, felizmente, no son incurables. Al respecto aconseja tres remedios: inmigración europea, trabajo y educación pública, si bien poniendo el acento sobre el último.

Con pasión de apóstol y seguridad de iluminado, sostuvo el valor absoluto de la acción educadora. Ya en *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura* —obra que publicó en Chile en el año 1842, en su calidad de director de la Escuela Normal— afirmaba: “La instrucción primaria es la medida de la civilización de un pueblo”. Pero fue en *Educación popular* donde planteó, por primera vez de manera precisa, todo su programa de civilización por medio de la escuela. En sus escritos posteriores, a decir verdad, no hizo

más que desarrollar y repetir —con obstinación de pedagogo— las ideas que había defendido en el informe de 1848.

La civilización no podía ser el monopolio de unos pocos. Ella exigía que cada ciudadano estuviera convenientemente capacitado para el cumplimiento de las funciones que le correspondían en la República.

La palabra “civilización”, incorporada en 1798 al diccionario de la Academia francesa y en 1822 al de la Academia española, no es empleada por Sarmiento —según creen algunos— con un espíritu estrechamente materialista, o, para decirlo en términos modernos, con un sentido único de “dominio de la técnica”.

Hombre de acción, realizador y constructor, Sarmiento se preocupó y luchó por traducir en obras su doctrina, pero sin mengua de la moral y los valores del espíritu. Lo prueba, en primer término, su fundamental interés por los problemas de la educación; luego, su propia vida, que lo consagra como paradigma de la elevación humana; finalmente sus claras definiciones. En *Viajes*, por ejemplo, escribe:

El mayor número de verdades conocidas constituye sólo la ciencia de una época; pero la civilización de un pueblo sólo puede caracterizar la más extensa apropiación de todos los productos de la tierra al uso de todos los poderes inteligentes, y de todas las fuerzas materiales a la comodidad, placer y elevación moral del mayor número de individuos.

Como se ve, este concepto no es coextensivo con el de utilidad. En verdad, Sarmiento no supo distinguir entre civilización y cultura, distinción que, por otra parte, pertenece a la moderna filosofía de la cultura. Mas esto, lejos de contradecir, confirma la interpretación que se hizo antes.

Concibió la civilización con el carácter amplio que le asignaron los constituyentes del 53, y no con el limitado que tuvo en el país después del 80. Civilizar era para él proveer lo conducente a la prosperidad del país y al adelanto de todas las provincias, dictando las leyes y reglamentos necesarios para crear un Estado de Derecho y promoviendo la inmigración, la construcción de ferrocarriles, la colonización de tierras de propiedad fiscal, la introducción y el establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros, etc.; pero también era atender al progreso de la cultura, organizando la educación nacional y asegurando el bienestar y la libertad de todos y cada uno de los habitantes, tanto como la soberanía de la República, según lo establece la Carta Magna de Argentina.

Sarmiento fue un hombre de empresa y un idealista a la vez. Acometió la gran obra de transformar el país, anarquizado y bárbaro, persuadido de que el progreso, asentado sobre bases éticas, brindaría la felicidad al pueblo argentino. “Pero el progreso —hace notar Mantovani (1950)— no podía elaborarse con la razón, como querían los ilustrados, ni desde arriba, por decretos gubernativos. Debía ser el resultado de un proceso de elaboración histórica, cuya tarea principal era educar y crear nuevas costumbres; en una palabra, civilizar”.

Así como no formuló una pedagogía sistemática, tampoco dio Sarmiento una definición exhaustiva de la educación. Nunca entró en el orden de sus preocupaciones fundar ni desarrollar un sistema de pedagogía general; antes bien, todas sus inquietudes en este campo giraron alrededor de un sector especializado: la pedagogía política o, mejor aún, la política educacional. De ahí que el tema preferente de sus teorías y realizaciones pedagógicas fuera la instrucción pública, cuya finalidad —según palabras suyas— consiste en “preparar el

uso de la inteligencia individual, por el conocimiento rudimentario de las ciencias y los hechos necesarios para formar la razón”. Tenemos, pues, un concepto de educación pública que, combinado con otras manifestaciones extraídas de diferentes trabajos, puede ser formulado sin violencia alguna en la siguiente frase: la educación pública tiene por objeto mejorar intelectual, física y moralmente a la clase más numerosa y pobre de la sociedad, capacitándola para participar en el progreso cultural.

Quería Sarmiento elevar el nivel social de la comunidad con la acción educativa impulsada por el Estado. Pero esta acción, dirigida principalmente a promover el aumento de la capacidad intelectual por medio de la ciencia, debía proyectarse sobre la masa, el grueso del pueblo —desposeído o ignorado—, dejando de constituir un privilegio de los grupos dominantes. “Lo que necesitamos primero —dijo— es civilizarnos, no unos doscientos individuos que cursan las aulas, sino unos doscientos mil que no cursan ni las escuelas”. He aquí el fundamento de la pasión de Sarmiento por la escuela primaria, a la que llamó “educación popular”, “educación nacional” o, también, “educación común”.

Democracia y educación popular

Para comprender en toda su magnitud la doctrina pedagógica de Sarmiento es menester recordar el estado de la enseñanza en su época y aun durante la época de la Colonia.

Cuando apareció *Educación popular* (libro que, por las razones evocadas en páginas anteriores, se utilizará como término de comparación), la instrucción primaria universal distaba mucho de ser una realidad en cualquier parte del mundo, y menos un ideal generalmente aceptado. Sólo Prusia y las

ciudades del este y sur de los Estados Unidos de América habían concebido la democratización de la enseñanza como una obligación del gobierno y del pueblo. Las naciones latinoamericanas, recién salidas de las guerras de independencia para sumergirse inmediatamente en el caos de las luchas civiles y la tiranía, no ofrecían las condiciones de paz y de progreso social necesarias para realizar una obra de tal naturaleza.

Esa diferencia no podía continuar por más tiempo, sin grave riesgo para el desarrollo institucional, económico y social de la nación. Con clara visión de un estadista y consciente de este problema, luchó con denuedo por imponer la justicia social. El ejemplo de los Estados Unidos de América estimula su gran decisión y le sirve de prueba en sus polémicas.

El régimen republicano y democrático exige una población bien informada, sin diferencias de clase, y para esto es necesario conceder a todos los habitantes igualdad de oportunidades. Este último concepto —sostenido posteriormente por la Corte Suprema de Argentina en numerosos fallos— fue perfectamente comprendido por Sarmiento:

La igualdad que proclaman nuestras instituciones no consiste, como absurdamente se lo imaginan algunos, en una quimérica igualdad de instrucción y capacidad en todos los asociados, ni en la igual distribución de la propiedad; consiste solamente en que la ley no establezca diferencias entre hombre y hombre, dejando a la naturaleza y a la fortuna ese cuidado: consiste en que todas las instituciones tengan por objeto la mejora moral, intelectual y física de la clase más numerosa y más pobre de la sociedad.

Era el suyo, sin duda, un ideario de vanguardia en su época, sustentador del enorme prestigio de que goza el “Maestro de

América”. Sin embargo, hoy resultan insostenibles algunas de sus afirmaciones, pues es imposible concebir una educación democrática ajena a las soluciones de la pedagogía diferencial y la asistencia social. Especialmente, resulta impostergable salvar las desigualdades originadas por las condiciones de vida en los medios socio-culturales pobres, desfavorables al desarrollo de las inteligencias, lo cual supone la promoción económico-social de las comunidades poco desarrolladas.

La gran preocupación de Sarmiento, la tarea a la que consagró toda su vida fue educar al pueblo, al conjunto de la población argentina, para elevar su espíritu, mejorar su situación económica y, con ello, favorecer el desarrollo de una nación libre y soberana.

La educación siempre estuvo en el núcleo de su obra, palabra con la que dio título a su obra más difundida, y tal vez la que mereció siempre predilección. La evaluación que hizo de los países más progresistas que conoció en los viajes realizados entre 1845 a 1847, lo llevó a escribir lo siguiente:

Hay en el mundo cristiano, aunque en fragmentos aquí y allá dispersos, un sistema completo de educación popular que principia en la cuna, se prepara en la sala de asilo, continúa en la escuela primaria y se completa en las lecturas orales, abrazando toda la existencia del hombre.

Este programa renovador sólo podía ser realizado por la escuela primaria a la que Sarmiento llamó, también, “escuela común”. Con profundo sentido revolucionario, propugnó una escuela abierta a todos, o sea, sin discriminación por causa de raza, de sexo, de condición económica, de rango social, de posición política o de creencia religiosa. Por ello fue, en el momento debido, pionero en la lucha por la enseñanza laica, es decir, sin

dogmas religiosos ni segregaciones de igual origen. A su desarrollo consagró su vida Sarmiento. A la difusión de esa idea dedicó páginas memorables. En 1856, presentó una memoria sobre la “educación común” al Consejo Universitario de Chile cuya lectura sería de particular utilidad para cuantos desconocen —un siglo después— la influencia de la instrucción pública en las actividades económicas y en el desarrollo general de la prosperidad nacional. Con igual desvelo se consagró a la fundación en Buenos Aires, el año 1858, de los *Anales de la educación común*, órgano destinado a la propagación de una doctrina pedagógica profundamente arraigada en el movimiento de la “escuela única” francesa, el cual se anticipó en el orden de las realizaciones positivas.

De acuerdo con la tradición medieval que heredamos de España e Italia, la instrucción pública argentina, hasta la época de Sarmiento, se caracterizaba por un predominio de los estudiantes universitarios o superiores sobre los estudios primarios. El autor de *Hay que educar al soberano* reaccionó contra dicha situación siguiendo el ejemplo de los Estados Unidos de América y de Prusia. Al régimen aristocrático opuso el democrático, dentro de los cánones de la época: “la escuela para todos; el colegio para los que pueden; la universidad para los que quieran”. Estimó, con razón, que las universidades deberían ser como los capiteles que coronasen el edificio de la educación pública, sostenido por las escuelas primarias a manera de columnas. La cultura y la civilización de un pueblo no podía consistir en la existencia de algunos centenares de personas ilustradas, frente a la masa ignorante y desposeída. El estudio del presupuesto de instrucción pública ponía en evidencia la irritante desigualdad:

El Congreso de la República Argentina —leemos en una carta de Rojas Paul— da 100 000 pesos fuertes

para las escuelas en que debieran educarse 400 000 niños, y 280 000 pesos para los colegios en que sólo se educan 1500, sin que nadie sepa por qué ésos y no otros niños son los tan ampliamente agradecidos.

Sarmiento era consciente de la impostergable necesidad del pueblo en materia de instrucción. Había que enseñar a leer a las masas, antes que acometer programas de enseñanza demasiado especializados o proyectos culturales sofisticados. Así, pudo decir:

La educación más arriba de la instrucción primaria la desprecio como medio de civilización. Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Todos los pueblos han tenido siempre doctores y sabios, sin ser civilizados. Por eso son las escuelas la base de la civilización.

Nadie que estudie con espíritu sereno la doctrina pedagógica de Sarmiento podrá ver en las opiniones antes citadas una posición contraria a la educación superior. Ellas son fruto solamente de una determinada concepción político-social y de un criterio renovador acerca de la orientación universitaria Argentina.

Laicidad en la enseñanza

Según Sarmiento, nuestra escuela debe ser laica. Lo exigen factores determinantes del progreso social, razones de orden cultural y necesidades del régimen democrático y republicano. De ahí su campaña encendida y, a menudo, violenta

en favor de la laicidad escolar, desarrollada primero en las páginas de *El Nacional* con motivo del Congreso Pedagógico en 1882, y dos años después en los debates que tuvieron lugar en el Parlamento al examinar el proyecto de ley que sería adoptado.

Ciertamente, no puede verse en esta actitud un rasgo de ateísmo o un estado espiritual contrario a la religión, en cuanto ideal superior. Sus sentimientos cristianos y su respeto a la religión están probados por diversos actos docentes, tales como la difusión entre los escolares chilenos de *La conciencia de un niño* (libro sobre doctrina católica que contiene rezos) y la *Vida de Jesucristo* (texto que explica los Evangelios), así como por reiteradas manifestaciones que pueden leerse en *La escuela sin la religión de mi mujer* y en muchos otros trabajos. Mas Sarmiento nunca intentó confundir a nadie empleando el término “cristiano” con alcance limitado al que profesa la religión católica. Por el contrario, tuvo una posición perfectamente definida al respecto. Honró a Jesucristo y exaltó la doctrina de la Iglesia protestante, sustentadora de ideas, al mismo tiempo que combatió la educación clerical y la teología católica en nombre de la ciencia moderna y del progreso nacional.

Otro aspecto de su defensa en favor de la laicidad escolar se apoya en sólidos argumentos jurídicos. Basándose en una interpretación fiel de las cláusulas de la Carta Magna argentina y en abundantes antecedentes constitucionales, sostuvo con eficacia la necesidad de la educación laica. Sobre este asunto versa “La escuela ultrapampeana” y numerosos artículos publicados en el tomo XLVIII de sus *Obras*. El laicismo del sistema escolar argentino, formado según los principios de la Constitución de 1853, es signo de libertad, mientras que la doctrina que pugna por imponer la enseñanza religiosa en las escuelas públicas va en sentido contrario. El régimen

mixto argentino, por lo demás, al favorecer el desarrollo de los institutos privados, confesionales o no, posibilita el ejercicio del derecho que tienen los padres a escoger el tipo de educación que deseen dar a sus hijos. Obviamente, esta escuela, pública y laica, no sirve para formar mentalidades dogmáticas y gregarias, menos aún élites que faciliten la acción de ciertos grupos de poder.

Formación de docentes

Maestro desde sus años de adolescente, en una época en que dicha profesión era estimada inferior, Sarmiento predicó, con la fe de un apóstol, la bondad y la trascendencia social del magisterio. Estaba persuadido de que el maestro de escuela era el agente más activo del progreso de un país.

En Chile fue director fundador de la Escuela Normal de Instrucción Primaria (primer establecimiento de su tipo creado en Sudamérica y, también, uno de los primeros en el mundo) y, en la Argentina, trabajó en pro de la formación de docentes y del establecimiento de programas y de escuelas especializadas necesarias para la aplicación de su programa de civilización.

Su acción en favor de la profesión docente se complementa con la organización de cursos de vacaciones para maestros, que instituyó en Santiago de Chile en 1854, siendo su primer director. También, con la fundación en la misma ciudad, dos años antes, de *El monitor de las escuelas*, y en la de Buenos Aires, en 1858, de los *Anales de la educación común*, que empezó a dirigir como Jefe del Departamento de Escuelas. Estas creaciones constituyen el origen de la prensa pedagógica en Sudamérica.

Otras realizaciones

Análogos fundamentos democráticos tiene la creación de las bibliotecas populares. Tampoco sería posible la educación sin bibliotecas. “La civilización en América está ahí —dijo— en ligar la escuela con el libro”. Por tal motivo crea bibliotecas populares ambulantes y jamás cede en esta obra, aunque conoce el triste destino de algunas de ellas.

Era necesario remediar, aunque fuese en parte, la incuria de los gobiernos anteriores en materia de educación. A este propósito respondió su acción en favor de las escuelas nocturnas para adultos y las escuelas para soldados. Igualmente, sus ideas sobre la obligación del Estado y de los propietarios de habilitar dos horas de la jornada de trabajo para que los peones y los obreros recibieran instrucción.

El proyecto de crear asilos maternales —organizaciones que había admirado en Francia—, así como las cajas de ahorro escolar y las escuelas para deficientes y atrasados figuran también en su programa de política social.

Cuando llegó a la Presidencia de la República concretó en obras sus ideas, superando en dura lucha todas las adversidades para aplicar ese programa de redención del pueblo por medio de la educación. Así, fundó cinco colegios nacionales y varios planteles técnicos de diverso tipo y nivel, atendiendo a las necesidades económicas de la región; creó granjas escolares para la experimentación agrícola; promovió la investigación científica, con instituciones de jerarquía, tales como academias, la Facultad de Ciencias Exactas y Físico-Naturales en la Universidad de Córdoba y el Observatorio Astronómico en la misma ciudad, contratando los servicios de sabios estadounidenses y alemanes; propagó gabinetes y laboratorios con fines de renovación didáctica; estableció museos;

creó el Colegio Militar y la Escuela Naval, estimulando la elevación cultural y técnica de las respectivas profesiones; asignó bienes para la fundación de seminarios conciliares; decidió la realización del primer censo escolar del país, etcétera.

La educación de la mujer

Hasta mediados del siglo pasado, la mujer llevaba una existencia sedentaria y casi vegetativa, recluida en el hogar y dedicada exclusivamente, en el mejor de los casos, a las labores domésticas. Permaneció así, extraña a las manifestaciones culturales, agravado ello por una estricta observancia de los preceptos religiosos y una gran ignorancia. Era evidente, pues, que mientras la mujer continuara en esa situación social, la civilización se detendría a las puertas del hogar.

Esta cuestión de la influencia de las mujeres en el desarrollo de las naciones latinoamericanas fue una de las grandes preocupaciones de Sarmiento, como lo prueba la fundación del Colegio Santa Rosa, pensionado de niñas, en San Juan, el año 1838. Por ello, cuando llegó a la Presidencia de la República, una de sus primeras medidas en la materia fue la creación de escuelas normales de maestras. Mediante la incorporación de la mujer a la acción educadora quedaban unidos el hogar, la escuela y la sociedad en una misma empresa de civilización. Por otra parte, tal progreso era el signo de una victoria en pro de la libertad intelectual.

Parafraseando a Lincoln, diríamos que Sarmiento contribuyó como ningún otro a instituir en la Argentina la educación del pueblo, por el pueblo y para el pueblo.

Educación del pueblo, porque, combatiendo ciertos principios teológico-políticos de una sociedad todavía apegada a las

diferencias de clase y a la formación clerical, sostuvo que la educación era una función social. Implícito en este concepto están el derecho y el deber del pueblo de recibir educación, en igualdad de oportunidades, y la correspondiente obligación del gobierno de proveer a la satisfacción de esa necesidad, conforme al principio de la libertad de enseñanza, interpretado con mentalidad republicana y democrática.

Educación por el pueblo, porque propugnó la intervención más amplia posible del pueblo en el gobierno de la enseñanza, en su inspección y su sostenimiento. Según él, la inspección de las escuelas debía ser constituida por comisiones populares, los rectores de las universidades o sus delegados, las autoridades municipales y un funcionario técnico en representación del gobierno central, con miras a perfeccionar la enseñanza y a propagarla en la respectiva comunidad.

Educación para el pueblo, porque la doctrina pedagógica de Sarmiento está fundada en un elevado concepto de la naturaleza humana. No era menor el grado de su fe en el sistema gubernamental adoptado desde 1810, cuya vigencia efectiva dependía directamente del desarrollo de la educación popular, puesto que “la palabra democracia es una burla, donde el gobierno pospone o descuida formar al ciudadano”.

Educación y desarrollo de la nación

El imperativo de la época en que le correspondió vivir era organizar la nación recién formada sobre bases distintas de las preexistentes, lo cual suponía remover instituciones y costumbres retardatarias, asentadas en el privilegio, la corrupción política y el oscurantismo, para afirmar la vigencia de los derechos humanos y promover el bienestar general,

fomentando la responsabilidad social y el espíritu nacional. La gran tarea de Sarmiento consistió, pues, en erradicar el individualismo y demás males sociales, como condición imprescindible para el desarrollo de una vigorosa conciencia nacional. Sin embargo, este ideal comunitario al que él retornó tras sucesivos fracasos de sus antecesores, no constituía una utopía irrealizable, sino una misión posible. Las decepciones de Moreno y de Rivadavia en sus esfuerzos por formar un espíritu nacional no se repitieron con Sarmiento porque éste estaba profundamente arraigado en la realidad de su pueblo. Así, lejos de operar con esquemas abstractos, inadaptables a las peculiaridades de la sociedad, metió las manos en el barro y fue construyendo la nación con la realidad viva de su tiempo y de su medio, bajo la inspiración de un espíritu profético.

Sobre los precedentes planteamientos, que no han perdido vigencia, concibió Sarmiento los problemas del desarrollo y su relación con la formación de la conciencia nacional. En varios trabajos expresó su pensamiento al respecto, entre ellos, en *Educación popular*; y con mayor detenimiento en lo relativo al desarrollo, en la *Memoria sobre educación común*, presentada al Consejo Universitario de Chile, en 1856. Allí sostuvo que la educación nacional primaria es condición necesaria del desarrollo industrial, al tiempo que permite generar nuevas actitudes, elevar el sentido moral y, en definitiva, lograr la prosperidad general. El porvenir de un país, por consiguiente, se funda en el desarrollo social, y de modo singular en la educación.

La inmensidad del país, escasamente poblado no obstante la riqueza potencial, constituía un factor básico de aislamiento y de barbarie. El desierto aparecía así como la causa y la expresión de un modo de vida primitivo, poco propicio al trabajo

fecundo y al progreso social. Sin embargo, Sarmiento estimó que “la pampa no está, como se pretende, condenada a dar pasto a los animales, sino que en pocos años, aquí como en todo el territorio argentino, ha de ser luego asiento de pueblos libres, trabajadores y felices”. Para que tal pronóstico se cumpliera era necesario no sólo poblar el desierto, sino también modificar el régimen de la tenencia de la tierra, combatiendo el latifundio, cuna de la miseria, la ignorancia y el caudalismo. La transformación agraria fue, pues, un tema fundamental de su programa civilizador. Siguiendo las mismas aguas que Rivadavia, aunque con medios distintos, acometió la difícil empresa de dividir la tierra, como única forma de poblar el campo abierto, acrecentar la producción y hacer viable la educación.

Lamentablemente, una empresa de tan alto vuelo no pudo prosperar por la oposición de sórdidos intereses coligados que, entonces como ahora, presentan una resistencia irreductible. Corresponde a las generaciones presentes y futuras cumplir la misión que les legó Sarmiento, asegurando el desarrollo social por medio de la reforma agraria y de la acción pedagógica.

Se ha visto más arriba que los remedios preconizados por Sarmiento para atacar nuestros males sociales eran la educación pública, el trabajo y la inmigración europea. La aplicación de este último remedio provocaría, junto con la regeneración de la primitiva sangre hispano-indígena, una saludable asimilación de la cultura y la productividad de las naciones europeas más civilizadas.

No escapó, sin embargo, a su aguda observación que el ansiado movimiento inmigratorio podía traer como consecuencia la sustitución de la sociedad tradicional por una sociedad adventicia, “haciendo lentamente descender a las últimas condiciones de la sociedad, a los que no se hallen preparados por la educación de su capacidad intelectual e

industrial, la impulsión de progreso y la transformación que experimentará la sociedad; de donde es fácil vaticinar a millares de padres de familia que hoy disfrutan de una posición social aventajada la posibilidad de que con la acción de nuevos hombres y con su mayor capacidad de adquirir, sus hijos en no muy larga serie de años desciendan a las últimas clases de la sociedad”. Además de la necesidad de resolver nuestros males sociales, surgía, pues, el grave problema de la posible pérdida de nuestra fisonomía nacional. Ya se verá en seguida cómo este nuevo peligro quedó neutralizado por la escuela de Sarmiento.

A la escuela primaria la designaba con el nombre de “educación nacional”, porque la grandeza y el porvenir del país, tanto como la salvación de los valores tradicionales, dependen de la mayor suma de instrucción que pueda impartirse al mayor número de ciudadanos en el menor tiempo posible, mediante la acción combinada del Estado y de los padres de familia. He aquí la razón de su preferencia por este nivel de la enseñanza antes que por la educación superior. Ello no significaba el desconocimiento del valor de los estudios secundarios y superiores, en la medida en que el sistema de enseñanza en su conjunto contribuía a desarrollar la prosperidad general, elevando la moral del pueblo. Mas la instrucción primaria impartida por el Estado a todo niño en edad escolar, sin discriminación social, económica, política o religiosa, era la más firme garantía de la unidad nacional.

Precursor de la pedagogía social

En ciertas ocasiones, Sarmiento se decía socialista. Obviamente, empleó el término socialismo por oposición a

individualismo, puesto que creía en el progreso social fundado en la libertad del espíritu.

Para ser más exactos, Sarmiento elaboró —sin pretensión sistemática— una pedagogía política, de carácter social, anticipándose así a la concepción pedagógica fundamentada filosóficamente por Durkheim y Natorp. Concebía la escuela como un factor dinámico que opera sobre la sociedad, transformándola en todos sus aspectos. Fundamentalmente, le asignaba la tarea de estructurar la democracia. La educación era un derecho del pueblo, al mismo tiempo que un deber del Estado y de la sociedad. Sus objetivos eran: aumentar la instrucción de todos los individuos capacitados para las funciones sociales, erradicar la tiranía y asegurar la igualdad. Todo esto configura una pedagogía política implícita en *Educación popular* y en otras obras que la siguen y complementan. Se advierte así una política pedagógica, de neta orientación social y progresista, enunciada por medio de normas prácticas y soluciones concretas en los mismos libros y cumplida durante su mandato de estadista. La preocupación de Sarmiento por los problemas educativos, ciertamente, no podía quedar satisfecha con la difusión teórica de su doctrina pedagógica, por lo cual, uniendo el dicho al hecho, materializó las ideas en proyectos y obras de auténtico carácter social.

Las palabras dirigidas a Mansilla en vísperas de asumir la Presidencia de la República: “prometo que levantaré la piedra y la subiré a la montaña”, fueron cumplidas en todo el curso de su vida. La acción de Sarmiento no conoció el descanso. Sus obras, sus creaciones se sucedieron una tras otra, venciendo la indiferencia o la insidia de los dirigentes y la resistencia derivada del bajo desarrollo social. Para ello, especialmente en materia de educación, luchó por formar una conciencia pública favorable, en la que basó la feliz con-

creción de sus esfuerzos. La ley sobre la enseñanza primaria universal, obligatoria, gratuita y laica, fue promulgada gracias a su tenacidad y a sus grandes dotes de persuasión. He aquí cómo la escuela primaria llegó a estimular la colaboración de la comunidad, la cual ve en ese instituto pedagógico el mayor multiplicador económico y social. Fue esta convicción generalizada, mantenida con pasión, la que hizo posible el desarrollo alcanzado entre nosotros por la educación popular. “La instrucción común —sostenía Sarmiento— parte del corazón de los vecinos, y sin sus simpatías, sin su anhelo, será siempre planta raquítica, cultivada en suelo ingrato e incapaz de propagarse”.

Con el calor popular y el trabajo de un magisterio abnegado, de cuya formación fue responsable, Sarmiento puso en obra su doctrina social, erigida para siempre en fundamento y garantía del desarrollo nacional. La escuela pública argentina es la expresión suprema de su concepción política y la manifestación más notable del cumplimiento de una promesa por parte de un hombre que ambicionó el poder para realizar sus principios, hoy compartidos por toda la nación. Por ello, la consigna de acción implícita en la política educativa de Sarmiento constituirá siempre un mandato para los representantes del pueblo: *gobernar es educar*.

Referencias

- Anderson Imbert, E. (1967). *Genio y figura de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bravo, H. F. (1965). *Sarmiento: pedagogo social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bunge, C. O. (1926). *Sarmiento. Estudio biográfico y crítico*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bunkley, A. W. (1966). *Vida de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cassani, J. E. (1938). Doctrinas pedagógicas de Sarmiento. *Humanidades*. Vol. xxvi. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández, J. R. (1936). *Sarmiento. Semblanza e iconografía*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Galvez, M. (1945). *Vida de Sarmiento. El hombre de autoridad*. Buenos Aires: Emecé.
- Ghioldi, A. (1944). *Sarmiento, fundador de la escuela popular*. Buenos Aires: Asociación Liberal Adelante-Editorial Araunjo.
- Guerra, G. J. (1901). *Sarmiento. Su vida y sus obras*. Santiago de Chile: Imprenta Elzeveriana.
- Guerrero, L. J. (1945). *Tres temas de filosofía argentina en las entrañas del "Facundo"*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Imprenta López (Centenario del "Facundo").
- Ingenieros, J. (1915). Las ideas sociológicas de Sarmiento. *Conflicto y armonías de las razas en América*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Levene, R. (1938). Sarmiento sociólogo de la realidad americana y argentina. *Humanidades*. (xxvi). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lugones, L. (1945). *Historia de Sarmiento*. Buenos Aires: Comisión Argentina de Fomento Interamericano.
- Mantovani, J. (1950). *Épocas y hombres de la educación argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- . et ál. (1963). *Sarmiento, educador, sociólogo, escritor, político*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Martínez Estrada, E. (1956). *Sarmiento*. Buenos Aires: Edit. Argos.
- Ocampo, V., et ál. (1977). *Sarmiento, aproximaciones*. *Sur* (341, julio-diciembre), 243, Buenos Aires: Editorial Sur.
- Orgaz, R. A. (1940). *Revista Sarmiento y el naturalismo histórico*. Córdoba: Imprenta Rossi.

- Palcos, A. (1938). *Sarmiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ponce, A. (1932). *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*. Bilbao: Espasa-Calpe.
- Rojas, R. (1911). *Bibliografía de Sarmiento*. La Plata-Buenos Aires: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata-Imprenta Coni Hnos.
- . (1915). *Noticia preliminar a “Educación popular” de Sarmiento*. Buenos Aires: Biblioteca Argentina, Librería La Facultad.
- . (1945). *El profeta de La Pampa. Vida de Sarmiento*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Verdevoeye, P. (1988). *Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires: Plus Ultra.
- Weinberg, F. (1988). *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA.

Obras de Sarmiento sobre la educación

Las obras de Sarmiento figuran en los 52 volúmenes de las *Obras completas*, Santiago de Chile y Buenos Aires, 1886-1903. Tras su publicación, los investigadores descubrieron otros escritos de este autor, los más interesantes de los cuales figuran en los volúmenes 4, 5, 7, 11, 12, 13, 28, 30, 38, 44, 47 y 48. El índice alfabético está en el volumen 53. Los textos más notables son los siguientes:

Sarmiento, D. F. (1886). *Ortografía, instrucción pública*. (4), (1841-1854), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

Sarmiento, D. F. (1896a). *De la educación popular*. (11), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

———. (1896b). *Educación común (Memoria)*. (12), Buenos Aires : Imprenta y Litografía Moreno.

También son importantes los siguientes textos:

———. (1886-1903). *Obras completas*, 52 vols., Santiago de Chile-Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

———. (1899a). *Bibliotecas populares*, (30), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

———. (1899b). *Ideas pedagógicas*, (28), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

———. (1899c). *Las escuelas, base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*. (30), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

- . (1900a). *Educar al soberano*, (47), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.
- . (1900b). *Informes sobre educación*, (41), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.
- . (1900c). *La escuela ultrapampeana*. (48), Buenos Aires: Imprenta y Litografía Moreno.

José Martí

1853–1895¹

Ricardo Nassif²



Introducción

La vida, la obra y el pensamiento de José Martí pueden ser vistos desde muy diversos ángulos, en la medida en que abarcan una inagotable variedad de aspectos. El propósito es presentar su perfil como educador y resumir sus principales ideas pedagógicas. Tarea para la cual no existen las ventajas de aquellos

que la investigan o analizan desde el ángulo privilegiado del excepcional escritor que fue. La grandeza de su estilo está en todo lo que produjo, desde los *Versos sencillos* hasta el más entusiasta de sus discursos revolucionarios. Lo pedagógico, en cambio, se dispersa aquí y allá, para surgir en el lugar más inesperado. Pero su importancia es tal que su

-
- 1** El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII, (3-4) 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Agradecemos a la UNESCO el permiso de reproducir este importante artículo de quien fue uno de sus más ilustres asesores, Ricardo Nassif, de la hermana República Argentina.
- 2** Profesor en las universidades de Tucumán y La Plata, antes de ser miembro del secretariado de la UNESCO. Autor de numerosas obras entre las que cabe mencionar: *Dewey: su pensamiento pedagógico* (1968); y *Teoría de la Educación* (1980). Su interés por la pedagogía se orientaba hacia la teoría de la educación. Falleció en 1984.

examen se justifica, no obstante de ocultarse la mayoría de las veces, detrás de su labor literaria y de su ideario político.

El maestro

Martí fue maestro y profesor, en el sentido “escolar” de los términos, sólo por accidente, aunque sea preciso aclarar que la estructura misma de su personalidad hacía que, en él, lo contingente expresara lo permanente.

Tuvo grandes mentores como José de la Luz y Caballero, al que no conoció, y Rafael María Mendive, que sembró en él las semillas de una vocación que nunca cesaría de crecer. José de la Luz había sido el maestro de la generación anterior a la de Martí, y según su propia confesión aquél le legó una lección fundamental: “Sentarse a hacer libros, que son cosa fácil, es imposible porque la inquietud intranquiliza y devora, y falta el tiempo para lo más difícil, que es hacer hombres” (I953a, p. 854). Pero si José de la Luz fue la leyenda, Mendive constituyó el ejemplo cotidiano de un poeta y un maestro.

Martí llegó a las primeras letras en una pequeña escuela de barrio de La Habana. Pero tales fueron sus progresos que, cuando cumplía los 10 años, sus padres decidieron enviarlo a otra más importante para que estudiara inglés y contabilidad. La pobreza familiar hizo que, muy pronto, su padre decidiera que “ya sabía bastante” y lo llevó consigo a trabajar en el campo. Un padrino protector insiste en presentarlo a Mendive que, en ese año de 1865, comenzaba a dirigir la Escuela Superior Municipal de Varones. En esta escuela, Mendive había creado una tal atmósfera de poesía y de sabiduría que Martí sintió satisfechas todas las urgencias que tenía en ese sentido, revelándosele allí “su misma actividad creadora, que va tomando conciencia de sí gracias a tan fecundísimo

contacto” (Lizaso, 1940). En ese clima no sólo despertó con brío a la vida del sentimiento y de la inteligencia, sino que también fue un poco maestro, ocupándose de la escuela durante las ausencias del director.

Gracias al apoyo de Mendive, pudo hacer los dos años iniciales del bachillerato —que completaría más tarde en España— y sus estudios universitarios. Así, en Madrid, comenzó sus estudios de Derecho, Filosofía y Letras y, como andaba escaso de recursos, hizo sus primeras armas como maestro particular de dos niños, cuando apenas tenía 18 años.

De Madrid pasó a Zaragoza, donde obtuvo las licenciaturas de Derecho Civil y Canónico y de Filosofía y Letras. De Zaragoza fue a París y después a Inglaterra, desde donde partió para México. Conoció así el enfrentamiento entre el Romanticismo y el Positivismo, asistiendo a los debates que en 1875 se realizaran en el Liceo Hidalgo, caja de resonancia intelectual de las reformas de Benito Juárez y de Lerdo. Martí intervino en esos debates perfilando algunas ideas que profundizaría más tarde.

Martí estuvo en México hasta fines de 1876, para trasladarse a Guatemala donde fue profesor de Literatura y Composición en la Escuela Normal Central que dirigía su compatriota Izaguirre, y de Literatura Alemana, Francesa, Inglesa e Italiana en la universidad. No obstante su éxito en esta experiencia docente, la más sistemática que pudo cumplir, en septiembre de 1878 regresó a La Habana, donde obtuvo una autorización provisional para ejercer el profesorado en el colegio de primera y segunda enseñanza de Hernández y Plasencia, tarea que cumplió simultáneamente con un puesto en un bufete jurídico. Un año después le es anulado el permiso docente, obligándolo a volver a un lugar secundario en la actividad jurídica. Pero, conspirador incurable en favor de la Independencia de Cuba, fue encarcelado por

segunda vez (la primera apenas tenía 16 años). De nuevo se traslada a España; luego va a París y, en 1881, a Nueva York.

Venezuela lo recibe en 1881 y allí, a poco de llegar, el Colegio de Santa María le encarga las clases de Lengua y Literatura Francesa, mientras Guillermo Tell Villegas le cede aulas para que lo rodeasen los discípulos, que —según el decir de Lisazo (1940)—, se sienten atrapados por una especie de magia. Mas también esto habría de concluir pronto, ya que al presidente Guzmán Blanco le desagradaba este cubano apasionado que predicaba con tanta fuerza la libertad.

Nuevamente regresa a Nueva York, donde comienza a trabajar por la independencia de su patria con una increíble potencia combativa, que corría pareja con una infinita ternura, que dio su fruto con *La Edad de Oro*, publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América, según se lee en la portada del primer número aparecido en julio de 1889. El lenguaje de Martí no perdió belleza, ni necesitó de la puerilidad o de la sensible-

ría para dirigirse a los niños. Lo demuestran cautivantes semblanzas como *Tres héroes* (San Martín, Bolívar e Hidalgo); perlas poéticas como *Dos milagros*; historias como la del hombre contada por sus casas; traducciones de cuentos como *Meñique* o *El camarón encantado*, las adaptaciones de *La Iliada*, y muchas más.

¿Qué se proponía Martí con *La Edad de Oro*?³ Según él mismo lo dijo, al dirigirse a los destinatarios de la publicación: escrita

3 Correspondería a Ernesto Morales, comentarista de *La Edad de Oro*, haber revelado la presencia de un pensamiento pedagógico en Martí. Por su parte, Fernández de la Vega (1943) (en José Martí educador, en: *Archivo José Martí*, 4, [1, enero-abril]) se adhiere a la opinión de Isidro Méndez, para quien las ideas martianas constituyen todo “un programa para educar a un pueblo”. Sin embargo, la mayoría de los que han estudiado el tema coinciden en que sabemos poco de Martí como pedagogo, fuera de algunos estudios como el de Díaz Ortega (1950) (Los valores educacionales en José Martí, en *Archivo José Martí*, 5, [1, enero-junio] o de los esquemas trazados por Saúl Flores o por Cordero Amador (1951) (José Martí, educador, en *Archivo José Martí*, 5, [3, enero-junio]), sólo se encuentran referencias dispersas en las distintas biografías que sobre Martí se han escrito, aunque no se descarta la posibilidad de estudios muy recientes que no hemos podido consultar. Entiéndase que hablamos de Martí como “teórico” de la educación y no del Martí “educador” más afortunado en el tratamiento, quizá por su evidencia.

para que los niños americanos sepan cómo se vivía y cómo se vive hoy en América y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor y los puentes colgantes y la luz eléctrica; para que cuando un niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia y son magia de verdad, más linda que la otra [...] Para los niños trabajamos porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo (1953b, pp. 1207-1208).

La Edad de Oro dejó de publicarse en octubre de 1889. No obstante, la ternura militante de Martí no se detuvo, y si los niños habían sido su objeto, ahora lo son los humildes. Se convirtió en el motor de “La liga de la instrucción”, de Nueva York, para los obreros de color, y pudo retornar a la docencia como profesor de Español en la Central High School.

De esta manera, y sin renunciar a su combate por la libertad de Cuba, se deslizó su vida entre los años agitados de 1890 a 1895. Por fin, el 31 de enero de 1895, emprendió desde Nueva York el viaje sin regreso. Luchando por su patria, en la batalla de la Boca de Dos Ríos, murió el 19 de mayo de 1895. Una muerte casi voluntaria y creadora, tal cual siempre lo había deseado: “como un bueno; de cara al sol”.

No se pretende hacer la biografía del “apóstol cubano”, sino apenas destacar los momentos de su vida en los que fue, o pudo ser, un maestro y un profesor sistemático, “escolar”.

Hecho el balance, se comprende que no tuvo tiempo para el magisterio encerrado en las cuatro paredes de un aula. América fue la verdadera aula en la cual ejerció el supremo

magisterio de los libertadores de pueblos, aunque siempre estuvo en él, agazapado, el otro maestro que sólo afloró intermitentemente.

Las ideas pedagógicas

Dos factores han incidido en el parco tratamiento del ideario pedagógico de Martí. En primer lugar, “y en esto se identifica con casi todos los constructores de América”, el hombre de acción ocultó al hombre de pensamiento, y cuesta no dejarse llevar por el encanto de su perfil humano y poético para penetrar en los vericuetos de lo meramente intelectual. La segunda razón, se relaciona con un determinado modo de comprender “lo pedagógico” a partir de la relación que hoy se establece entre la educación y la vida. Con este enfoque, que era ajeno a la pedagogía de antaño, sin romper la unidad humana que fue Martí, todo lo que hay en él de expresión literaria o de preocupación política puede ayudar a comprenderlo como educador y como pensador de la educación.

Poco escribió sobre pedagogía, pero lo suficiente como para que resulte imposible hacer su análisis exhaustivo en un perfil como éste.

La idea de la educación

De entre las múltiples definiciones que dio de la educación,

La educación [...] habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que exis-

ten, sin trabajar, por eso, las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano (1953b, p. 495). La educación tiene un deber ineludible para con el hombre [...]: conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia humana (p. 497).

Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, [...] ponerlo al nivel de su tiempo [...] prepararlo para la vida (p. 507).

Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres (1953a, p. 1965).

En estas definiciones se encuentran dos ideas centrales de la concepción pedagógica de Martí: la educación es “preparación del hombre para la vida”, sin descuidar su espiritualidad y es la “conformación del hombre a su tiempo”, pudiendo interpretarse que la educación representa para el individuo la conquista de su autonomía, su naturalidad y su espiritualidad.

Es claro que Martí distingue entre educación e instrucción. La primera se refiere al sentimiento, mientras que la segunda es relativa al pensamiento. Pero, a la vez, reconoce que no hay buena educación sin instrucción, ya que “las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por cualidades inteligentes” (1953a, p. 853). Diferencia ésta que viene en nuestro auxilio para captar el significado de la educación como el intento de “depositar en el hombre toda la obra humana”, de “hacer de cada hombre un resumen

del mundo viviente hasta el día en que vive”. La educación como recapitulación no es posible sino por la instrucción. Pero, en tanto que conformación a una época y capacidad para la libertad y la espiritualidad, la educación no se logra más que por lo que ella es esencialmente: un cultivo integral de las facultades humanas.

Ninguna de las ideas arriba sintetizadas tiene, en el pensamiento pedagógico de Martí, tanta fuerza como la de la educación conformadora del hombre a su tiempo. Al expresarla diciendo que “es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma” (1953b, p. 507), la carga, en verdad, de dos sentidos. Uno directo, literal, en el cual la época es vista como el tiempo que nos toca vivir, común a todos los hombres que en ese tiempo despliegan su existencia, con lo cual el cubano muestra una aguda conciencia histórica que se proyecta sobre toda su concepción pedagógica. Cada tiempo exige instituciones y formas educativas que le sean adecuadas, y esto ha de escribirlo claro con respecto a la educación superior: “Al mundo nuevo, corresponde la universidad nueva” (p. 507). El otro sentido que atribuye a la idea es más figurado e indirecto pero tan real como el literal, para proyectar la categoría de tiempo a la de espacio histórico de manera que ambas categorías se fusionan. La época, además de un tiempo es un ámbito.

En un artículo, publicado en *Patria* el 2 de julio de 1883, Martí dice:

El peligro de educar a los niños fuera de su patria es casi tan grande como la necesidad en los pueblos incompletos e infelices de educarlos donde adquieran los conocimientos necesarios para en-

sanchar su país naciente [...] Es grande el peligro porque no se ha de criar naranjos para plantarlos en Noruega, ni manzanos para que den frutos en el Ecuador, sino que al árbol deportado se le ha de conservar el jugo nativo para que a la vuelta a su rincón pueda echar raíces (1953a, p. 863).

Refiriéndose a los motivos para publicar *La Edad de Oro*, le escribe al mexicano Manuel Mercado:

El periódico lleva pensamiento hondo y ya que me lo echo a cuestras [...] ha de ser para que ayude a lo que quisiera yo ayudar, que es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven y vivir ciudadanos retóricos o extranjeros desdeñosos, nacidos por castigo en esta otra parte del mundo (1953b, p. 1201).

No es la suya una concepción xenófoba, ya que pocos como él creían en la solidaridad entre los pueblos. Tampoco arbitraria, porque el mismo desarrollo natural del hombre está condicionado por la atmósfera de una sociedad concreta, ya que “el fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir, sino prepararlo para vivir bueno y útil en él” (1953a, p. 864). Es decir, formarles de acuerdo con el ideal que Martí reclama para América: “hombres buenos, útiles y libres” (1953a, p. 866).

Pero, ¿cómo formar hombres buenos si no es por el amor? ¿Cómo hacerlos libres si no es permitiendo que vivan en libertad? ¿Cómo concebirlos útiles sin el conocimiento científico de la naturaleza?

La educación como acto de creación

Martí concebía la educación como un acto de amor, según puede comprobarse en su propia vida y en las ideas que manifestó sobre el tema. Para él, el acto pedagógico es una relación concreta de seres humanos alimentada por el amor, creencia que justifica que abogara por el establecimiento de un cuerpo de maestros “misioneros” capaces de “abrir una campaña de ternura y de ciencia”, de maestros ambulantes “dialogantes”, y no “dómines” (1953b, p. 515).

Más concretamente todavía, la educación es una constante creación y el agente principal de esa creación es, para Martí, el maestro. Lo dijo poéticamente recordando su estadía en Guatemala: “Yo llegué hace meses a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador” (1953b, p. 205).

Educación y desarrollo infantil

Así veía el acto pedagógico desde la perspectiva del educador, porque también “en tanto que relación” lo vio desde la del alumno que es el otro término de la relación. Habrían bastado los cuatro números que aparecieron de *La Edad de Oro* para comprobar su profundo conocimiento del alma infantil. Pero más allá de esto, ofrece en sus escritos una serie de ideas sobre el desarrollo del niño y la educación. Para Martí, la educación no debe perturbar ese desarrollo, y las escuelas

debieran ser “casas de razón” donde, con guía juiciosa, se habitúe al niño a desplegar su propio pensamiento.

El principio de la individualidad como factor esencial de la educación se presenta, precisamente, como una de las ideas-eje de su pensamiento pedagógico. Verdaderamente, esa individualidad está exhibida como lo que los pedagogos europeos de comienzos del siglo xx llamarían el “elemento regulativo” de la educación. “El estudio —afirma Martí— es el carril, pero el carácter, la individualidad del niño, esa es la máquina” (1953a, p. 1961). Por esta vía llega incluso a formular todo un concepto de autoeducación: “La educación es el estudio que el hombre pone en guiar sus propias fuerzas” (1953b p. 737) y, con evidente reminiscencia rousseauniana, llega a comprender la educación, en general, como un “crecimiento” desde dentro, que “empieza con la vida y no acaba sino con la muerte” (p. 1261).

La dimensión social y política de la educación

José Martí tuvo también clara la dimensión social de los fenómenos y los procesos educativos, expresada en algunas ideas sobre sociología de la educación constitutiva de verdaderos principios para una política educativa. “De todos los problemas que pasan hoy por capitales, manifiestamente sólo lo es uno; y de tan tremendo modo que todo tiempo y celo fueran pocos para conjurarlo: la ignorancia de las clases que tienen de su lado la justicia” (1953a, p. 737). Con estas palabras, nos está proporcionando la clave de su pensamiento socio-político sobre la educación. Si pudo mostrárnosla pensada en categorías de acción, de amor y de creación,

ahora la descubrimos en términos más directamente socio-lógicos, políticos y democráticos.

En esta línea, Martí detectó plenamente una de las ideas que caracterizó a la democracia liberal de América Latina en la segunda mitad del siglo xx: la de “educación popular”. Casi todas sus reflexiones socio-pedagógicas parten de ese tipo de educación como la base del progreso de los pueblos: “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la Nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas” (1953a, p. 853). Esta educación es, por otra parte, el único medio para llegar a la democracia, porque son sus palabras: “un hombre ignorante está en camino de ser bestia y un hombre instruido en la ciencia y la conciencia está en camino de ser Dios, y no hay que dudar entre un pueblo de dioses y un pueblo de bestias” (p. 854). La fe de Martí en la educación, como remedio para los males sociales era ilimitada, pues estaba convencido “como hombre de su época” que sólo en aquélla reside la fuerza, sobre todo si su objetivo es despertar en los hombres el sentido de la solidaridad (1953b, p. 510).

La política educativa, en Martí, no pasó de ser pensamiento o ideal soñado por un permanente desterrado que no alcanzó a integrar, ni a pesar en el gobierno de su país. En su concepción de la política educativa, dio preponderancia a los principios de “educación nacional”, “libertad de enseñanza” y “enseñanza obligatoria”, proponiendo una sugestiva inversión del orden de los dos últimos. Para él, sería prioridad la obligatoriedad por encima de la libertad de enseñanza, en la medida en que consideraba que “aquella tiranía saludable vale aún más que esa libertad”.

La educación científica

En una sociedad educada, que para Martí es lo mismo que decir un pueblo libre, se forma para la libertad, así como por el amor se forja el hombre bueno. Pero, como además de hombres buenos y libres, él exigía hombres útiles para formarlos encontró el camino de la educación científica, vía para el desarrollo de la inteligencia, instrumento de la autonomía individual y pilar del progreso de los pueblos.

Martí insiste constantemente en la “educación científica” oponiéndola o distinguiéndola de la educación que llama “clásica”, “literaria”, “formal” u “ornamental”, tema en el cual no dejó de sufrir la influencia spenceriana, aunque en el cubano ampliada por un amor poético de la naturaleza. El suyo fue un naturalismo espiritualizado y no biólogo o materialista, más cercano a Rousseau que a Spencer.

De cualquier modo, la educación no es la meramente formal o retórica, sino la que se apoya en el estudio de la naturaleza. Ésta facilita el progreso social, porque “estudiar las fuerzas de la naturaleza y aprender a manejarlas es la manera más derecha de resolver los problemas sociales” (1953a, p. 1076). “La ciencia es el sendero obligado hacia la naturaleza y es imprescindible implantar la educación científica por donde ha de salir el hombre nuevo” (p. 1829).

Martí representa el “humanismo científico” contra el “humanismo clásico”, dado que la educación basada en este último es inactual y sólo proporciona “ornamento y galanura” (1953b, pp. 495-96). Anota comentando la reunión de directores de los Colegios de Massachusetts, en 1883:

La educación antigua, de poemas griegos y libros latinos, o la historia de Livio o de Suetonio, libra

ahora sus postreros combates contra la educación que asoma y se impone, como hija legítima de la impaciencia de los hombres, libres ya para aprender y obrar, que necesitan saber cómo está hecha y se mueve y se transforma la tierra que han de mejorar y de la que han de extraer, con sus propias manos, los medios del bien universal y del mantenimiento propios (p. 496).

Y para refutar el argumento que defiende el estudio de las lenguas muertas como ejercicio mental, pregunta si “el orden admirable y nunca contradictorio de la naturaleza no será más benéfico a la mente que el caprichoso del hipébaton latino o el contraste de los varios dialectos griegos” (p. 496).

Lo curioso es que Martí no consideraba inútil el estudio del griego o del latín, y a los que afirmaban su total inutilidad les dice que “ni el griego ni el latín han saboreado; ni aquellos capítulos de Homero que parecen primera selva de la tierra, de monstruosos troncos, ni las perfumosas y discretas epístolas del amigo de Mecenas” (p. 496). No obstante, él tenía poderosas razones para combatir la enseñanza clásica. La primera porque no quería para América “sólo” retóricos y estetas, sino hombres capaces de sacarle a la tierra la felicidad de sus pueblos. La segunda razón, de índole nítidamente política, porque entendía que las lenguas contribuirían a la formación de castas, y que mantener su enseñanza exclusiva sería apoyar a quienes todavía sustentan “la necesidad de levantar con una clase impenetrable y ultrailustrada, una valla a las nuevas corrientes impetuosas de la humanidad que, por todas partes, acometen y triunfan” (p. 593).

La profunda confianza en la educación científica explica por qué Martí exige constantemente una reforma radical de

la educación de su tiempo, tanto como su entusiasmo cuando visita una escuela de mecánica en San Luis, en los Estados Unidos de América, o cuando transcribe el plan de estudios de las escuelas de Electricidad; o cuando se informa que Nicaragua, por honrar un aniversario abre una escuela de Artes y Oficios, que ya tienen Guatemala, Honduras y Uruguay, y por abrirse están en Chile y en El Salvador (1953b, pp. 507-510). Se comprende también su severidad de reformador cuando se empeña en que se establezcan escuelas de Agricultura (p. 501), directamente en los campos; o cuando quiere que cada escuela tenga anexo un taller; o cuando sostiene el valor educativo del trabajo manual (1953a, p. 1969 y 1953b, p. 510); o cuando habla de la importancia de la educación física (1953b, p. 537); o cuando aspira a elevar la mujer al rango de fuerza espiritualizadora de la sociedad por medio de la educación (pp. 500-501); o cuando se apasiona con los métodos de una escuela mexicana para sordomudos (p. 814); o cuando enfrenta la vieja educación con la que él sueña: “La escuela era de memoria y azotes; pero el ir a ella por la nieve era la escuela mejor” (p. 97).

¿Fue verdaderamente la pedagogía de Martí una pedagogía estrictamente “cientificista”? ¿De dónde procede su aparente “cientificismo”? Ya hemos dicho que toda la importancia que atribuía a la educación científica nace de su afán por hacer americanos útiles e independientes. Pero es innegable que Spencer tiene su parte, y que Martí conocía su obra, y hasta ha dejado un esquema sobre su pensamiento (1953a, p. 952) y le ha atribuido un papel preponderante en la liberación intelectual de América (1953b, p. 101). No obstante, no aceptó su sistema como un dogma, y negó el positivismo por considerarlo “la negación inmoral de la existencia mejorable y permanente” (p. 1777). En todo caso el suyo

fue un positivismo tamizado a través de una personalidad creadora.

También se ha hablado del pragmatismo de Martí influenciado por John Dewey. Saúl Flores (1952), que es uno de los defensores de esa tesis, no encuentra otra forma de explicar el hecho de que Martí abogara por la sustitución de las “escuelas abecedario” por las “escuelas de acto”. Sin embargo, no hay en la obra martiana mención alguna de Dewey ni de sus antecesores Pierce y William James. Por otra parte, cuando el cubano estuvo en Nueva York (con interrupciones entre 1880 y 1895), si bien las ideas de Dewey habían comenzado a difundirse, sus primeros libros importantes: *Mi credo pedagógico* y *La escuela y la sociedad*, no aparecieron hasta 1897 y 1900.

Más acertada es la opinión de Díaz Ortega para quien los Estados Unidos de América y Europa dieron a Martí los fundamentos de una cultura educativa que le sirvió para criticar y comparar la política educativa de Hispanoamérica. Pero fue ésta la que le proporcionó el escenario donde vio y vivió los problemas educativos medulares que enfrentaban sus pueblos. Por otra parte, y aunque existan puntos de coincidencia entre Martí y Dewey, no es arriesgado afirmar que las ideas pedagógicas de aquél tienen un principio intrínseco de explicación que podrían encuadrarse en lo que es posible denominar un activismo espiritualista. Santovenia ha dicho que Martí es, por excelencia, “el hombre de las armonías” y que esta capacidad de armonización y de totalización también se percibe en su concepción pedagógica, la cual describe un círculo que va de lo útil americano a lo humano espiritual, pasando por la naturaleza y la libertad.

El pensamiento educativo martiano recogió las ideas avanzadas de su tiempo, pero puesto en la perspectiva de la historia latinoamericana es un pensamiento precursor, en el

que asoman los principios tan actuales como el de la educación nacional como instrumento de la autonomía de los pueblos; de la educación científica y crítica; de la relación de la educación con el trabajo; del principio de la actividad del sujeto como fundamento del aprendizaje. Como los otros grandes educadores latinoamericanos de la época, al igual que él grandes escritores y políticos, Martí abrió un camino pedagógico del cual todavía queda un importante tramo por recorrer.

Referencias

- Flores, S. (1951). Humanismo y amor en José Martí. En F. Lizaso (comp.), *Archivos José Martí*, 5, (enero-junio).
- (1952). Martí educador. En F. Lizaso (comp.), *Archivos José Martí*, 6, (1-4, enero-diciembre). La Habana: Ministerio de Educación.
- Lizaso, F. (1940). *Martí, el místico del deber*. Buenos Aires: Losada.
- Martí, J. (1953a). *Obras completas*, (1). La Habana: Editorial Lex.
- (1953b). *Obras completas*, (2). La Habana: Editorial Lex.
- Ronda A. (1983), “La unidad de la teoría y la práctica: rasgos característicos de la dialéctica en José Martí”, en *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, 1, 50-64. Universidad de La Habana, Centro de Estudios Filosóficos de la Academia de Ciencias de Cuba.

Este texto se terminó de imprimir en los talleres de la Editora de Gobierno del Estado de Veracruz en diciembre de 2013, siendo Gobernador el Dr. Javier Duarte de Ochoa, Secretario de Educación el Lic. Adolfo Mota Hernández y Directora General de la Editora de Gobierno la Mtra. Elvira Valentina Arteaga Vega. La edición consta de 500 ejemplares y en su formación se usó la familia tipográfica Bembo Std.

Fernando Savater una vez dijo, retomando una idea de la filosofía griega clásica, que la educación es una forma de humanización; que lo humano en el hombre no es innato, es un proceso de construcción mediante el enseñar y aprender donde la figura del maestro resalta y prevalece como la pieza cohesionadora de ese proceso.

Este texto reúne diez ensayos y un discurso entorno a la vida y obra de destacados educadores mexicanos y latinoamericanos que durante varios siglos intentaron y legaron teorías y prácticas para construir, precisamente eso, una América “humanizada” a través de la educación: Pedro de Gante, Carlos A. Carrillo, Enrique C. Rébsamen, Justo Sierra, Jaime Torres Bodet, Andrés Bello, Paulo Freire, Domingo Faustino Sarmiento, Simón Rodríguez y José Martí son parte de esta pléyade de *Grandes educadores de México y América Latina*.

Asimismo, el propósito de conjuntar su aportación pedagógica en esta compilación de textos, vista desde los distintos perfiles académicos de los ensayistas, es que el lector pueda verificar por sí mismo que muchos postulados de estos educadores son rescatables aún en la época actual.



VERACRUZ
GOBIERNO DEL ESTADO

SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ

