



Educación y pedagogía en México y América Latina: Retos y desafíos

**Jeannette Escalera Bourillon
Gustavo Adolfo Pozas Márquez
(coordinadores)**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Educación y pedagogía en
México y América Latina:
retos y desafíos

Educación y pedagogía en México y América Latina: retos y desafíos

Jeannette Escalera Bourillon
Gustavo Adolfo Pozas Márquez
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Educación y pedagogía en México y América Latina: retos y desafíos /
Jeannette Escalera Bourillon, Gustavo Adolfo Pozas Márquez (coor-
dinadores). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma
del Estado de Morelos, 2024.

326 páginas

ISBN 978-607-8951-68-0

I. Educación II. Pedagogía III. Arte IV. América Latina
LCC LB DC 370.1

Educación y pedagogía en México y América Latina: retos y desafíos
Primera edición.

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad
doble ciego.

D. R. 2024, Jeannette Escalera Bourillon, Gustavo Adolfo Pozas Márquez
(coordinadores)

D. R. 2024, todos los autores

D. R. 2024, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209. Cuernavaca,
Morelos, México

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

Corrección de estilo: Ixshel Morales

Diseño y formación: Ixshel Morales

ISBN: 978-607-8951-68-0

DOI: 10.30973/2024/educacion_pedagogia_mexico



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

CONTENIDO

Prólogo	9
Introducción	13
<i>Primera parte: La importancia de la poesía y el arte en pedagogía y educación</i>	17
Elizabeth Rojas Samperio Yessica Pamela Ramírez Basurto Política del arte y la Nueva Escuela Mexicana	19
Jeannette Escalera Bourillon Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou: educación y magia en la poesía	35
Santiago Quetzalcóatl Rosales Escalera Alfonso Reyes: identidad, historia y educación	53
Mario José Aguirre y Beltrán El humanismo educativo de Jaime Torres Bodet	65
<i>Segunda parte: Ética y filosofía en la formación del sujeto</i>	79
Jeannette Escalera Bourillon La <i>Cartilla moral</i> de Alfonso Reyes: testimonio pedagógico	81

Efraín Acevedo Rivera La fundamentación filosófica de la pedagogía de José Vasconcelos en México	95
Gustavo Adolfo Pozas Márquez La formación ética del universitario desde la mirada de María Teresa Yurén Camarena	113
Gustavo Zorrilla Velásquez Reflexiones en torno al pensamiento pedagógico del pensador colombiano Estanislao Zuleta Velásquez	127
Adriana C. Rodríguez Jesusaldo: del sujeto crítico a una pedagogía crítica creadora	147
<i>Tercera parte: Aportaciones en la Educación de México y América Latina</i>	169
Diana Laura Martínez López Familia, escuela, sociedad y encrucijada educativa: Juan Carlos Tedesco	171
Metztli Enríquez Ramírez La influencia de Montessori en la educación mexicana	185
Arturo Wingartz Carranza Eulalia Guzmán: su visión al futuro y su trabajo arqueológico	195
María Eugenia Chedrese Educar para la emancipación:	

la propuesta alfabetizadora del cubano Rafael Serra Montalvo	203
<i>Cuarta parte: Pedagogía como herramienta de liberación y formación ciudadana</i>	225
Sebastián Castro Monzón Pedagogía como herramienta de liberación política del yugo de la crisis moderna	227
Araceli Barrio Paredes Vasconcelos y la raza cósmica	243
María Flores Gutiérrez Reflexiones de Manuel González Prada sobre la educación en el Perú del siglo XIX	261
David González Campillo La socioformación y su aplicación en la educación superior desde el enfoque de Sergio Tobón	279
Carmen de Lucía Parrilla Escalera ¿Qué es la educación expandida?	295
Liset Núñez Rodríguez Cultura de paz y derechos humanos. Un desafío para la educación en Colombia	311
Epílogo	323

PRÓLOGO

El libro que en esta oportunidad ponemos en sus manos es producto del Coloquio Internacional Educación y Pedagogía en México y América Latina, celebrado en el mes de octubre del año 2022, por iniciativa y dirección de la Dra. Jeannette Escalera Bourillon, en coordinación con el Grupo de Investigación Ética, Filosofía Política y Jurídica de la Universidad del Cauca, Colombia, la Academia de Filosofía del Derecho para América Latina y el Caribe, y el auspicio de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Este libro recopila, a modo de artículos, las ponencias presentadas y discutidas en dicho espacio académico, que contó con la participación de profesionales, estudiantes y público en general. Está dirigido a un público amplio, tanto especializado como no especializado en el ámbito educativo y pedagógico. Este libro tiene por objetivo motivar un diálogo abierto sobre la necesidad imperiosa de analizar de manera sistemática, racional y crítica el devenir de los sistemas educativos y modelos pedagógicos en la estructura de nuestras actuales sociedades. También busca abordar la formación holística de la persona, desde la primera infancia hasta la senectud, que los considera como sujetos activos y determinantes de lo que somos, queremos y podemos ser, de frente a los desafíos contemporáneos que plantea el desarrollo vertiginoso de la ciencia, la técnica, la tecnología, el arte, la economía, la política, el derecho y en general las dinámicas culturales de un mundo globalizado, permeado por las injusticias sociales, el hambre, las guerras y, en ocasiones la desesperanza.

Frente a este panorama a veces sombrío, la educación se erige como Nelson Mandela lo expresó en su momento: “La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es el arma más poderosa para cambiar al mundo” (Amnistía Internacional, 2023). En consecuencia, a través de la mirada de cada uno de los autores que participan en este libro, se converge y diverge sobre la importancia de la poesía y el arte en las políticas educativas y en la formación de cada persona como un ser situado en su época. Se discute sobre los fundamentos éticos y filosóficos de los contenidos pedagógicos en la educación que se imparte en diferentes regiones de México y Latinoamérica, así como en los cambios de paradigmas en el ámbito social, científico, político y económico que influyen en los procesos pedagógicos y educativos; todo ello para abrir cauces interpretativos de una educación como herramienta de liberación y formación ciudadana, desarrollada a través de modelos pedagógicos que den cuenta de dicha consideración.

En esa dirección, el lector podrá observar una apuesta teórica importante que incorpora el presente libro, que ofrece perspectivas valiosas para abordar el estudio riguroso y la práctica consciente de la educación y la pedagogía comprometida con la comprensión de nuestro aquí y ahora.

Para esto se abordan diferentes ejes temáticos, como son los movimientos sociales y su relación con las manifestaciones artísticas de su tiempo; el análisis de los fundamentos éticos y filosóficos en la formación de la persona humana; reflexiones sobre la formación ética del universitario desde la mirada de la educación; y la educación como herramienta de liberación y formación ciudadana.

Sin lugar a duda, este es un libro de especial valía en nuestra época, ya que clama por sistemas educativos que fomentan

la comprensión holística de nuestra realidad y la formación integral de la persona humana.

Por último, felicito a la Dra. Jeannette Escalera Bourillon en su calidad de coordinadora y gestora de esta importante obra, e igualmente, a todos los estudiosos que en ella participan.

Dr. Arístides Obando Cabezas
Popayán, Colombia, enero de 2024

Bibliografía

Amnistía Internacional. (11 de febrero de 2023) *Nelson Mandela: las frases más poderosas que siguen inspirando al mundo*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/nelson-mandela-las-frases-mas-poderosas-que-siguen-inspirando-al-mundo>

INTRODUCCIÓN

En un contexto histórico, las ideas que se dan en cada época representan cambios significativos en el orden político, social, económico y filosófico. El pedagogo es, en cierto sentido, una de las conciencias críticas de la sociedad en la que vive. Es por ello que los educadores debemos preocuparnos por analizar el entretejido que enlaza a la educación con la ciencia, la técnica, el arte, la filosofía y la política para reflexionar sobre los acontecimientos que rigen estos procesos, desde planteamientos éticos, axiológicos y estéticos, que nos ayuden a comprender mejor esta realidad.

En ese sentido, este libro es el resultado de un trabajo colectivo de varios compañeros, docentes y alumnos de diversas universidades de México y Latinoamérica que investigan diferentes propuestas pedagógicas y educativas enunciadas por algunos filósofos y pedagogos que han tenido o que tienen un potencial importante en los cambios de paradigmas educativos de los siglos XIX y XX. Nuestro proyecto intenta responder las siguientes preguntas: a) ¿Qué importancia tiene el arte y la poesía en las políticas educativas y en la formación del sujeto? b) ¿Qué fundamentos éticos y filosóficos sustentan algunos de los contenidos pedagógicos en la educación que se imparte en diferentes regiones de México y Latinoamérica? c) ¿Los cambios de paradigma en el ámbito social, científico, político y económico influyen en los procesos pedagógicos y educativos? d) ¿La pedagogía sirve como herramienta de liberación y formación ciudadana?

Para responder de alguna manera las preguntas anteriores, hemos desarrollado un coloquio en donde se presentaron

diversas ponencias que intentaban dar respuesta a las problemáticas expuestas. El coloquio se dividió en cuatro mesas que corresponden a los cuatro bloques o temas de desarrollo:

En el primer bloque, compuesto por cuatro capítulos, titulado “La importancia de la poesía y el arte en pedagogía y educación”, se reflexiona acerca de la importancia de la poesía y el arte en el acto educativo. Se considera la influencia de aquellos movimientos sociales que han otorgado importancia a las manifestaciones artísticas y su contribución en el dominio del lenguaje, como un ejercicio dinámico entre la política, la cultura y el arte en relación con el acto educativo. Se invita al lector a reflexionar y replantear su realidad desde una perspectiva basada en la poesía desde la dualidad que muestra en el quehacer cultural e intelectual que se entrecruzan, formando un entramado delicado y significativo, en donde destacan poemas como *La higuera*, de Juana de Ibarbouro; *Ifigenia cruel*, de Alfonso Reyes o *Rondas infantiles* de Gabriela Mistral. También se destaca el *humanismo educativo* de Jaime Torres Bodet, que reivindica la libertad del ser humano mediante los esfuerzos educativos en la formación ciudadana, dando importancia a las humanidades frente a la técnica, como lo refleja en el poema *Civilización*.

El segundo bloque, “Ética y filosofía en la formación del sujeto”, comprende cinco capítulos que muestran un recorrido histórico, social y memorístico por los cuales se explican los fundamentos éticos, morales y filosóficos que sustentan ciertos contenidos pedagógicos en la educación en México, Colombia y Argentina. Se hace hincapié en la búsqueda de la identidad del sujeto y la relación entre libertad y justicia. Se presenta la *Cartilla moral*, de Alfonso Reyes, como un ejemplo de cómo los sucesos históricos influyen en la formulación de una cartilla moral, y se explica la fundamentación filosófica de la pedagogía de José

Vasconcelos en México. También se analiza la formación ética del universitario desde la perspectiva de María Teresa Yurén Camarena; el trabajo del colombiano Estanislao Zuleta Velásquez, y la pedagogía crítica creadora de Jesualdo Sosa.

El tercer bloque, “Aportaciones en la educación de México y América Latina”, se enfoca en responder ¿cómo los cambios en los paradigmas sociales, científicos, políticos y económicos afectan el proceso pedagógico y educativo? Para intentar contestarla, se abordan cuatro temas de interés: el papel de la familia en la pedagogía, la influencia de Montessori en la educación mexicana, las aportaciones de Eulalia Guzmán en la lucha feminista y la propuesta alfabetizadora del cubano Rafael Serra Montalvo.

Se analiza el pensamiento de Juan Carlos Tedesco para resaltar la importancia de la familia en la pedagogía y cómo los cambios sociales, culturales y educativos afectan su papel. Se presenta la pedagogía de Montessori como una posible alternativa para repensar el ideal educativo mexicano y se explica su influencia en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). También se presenta, de manera biográfica, a Eulalia Guzmán, sus aportaciones y su postura feminista en la lucha por la igualdad de la mujer en la sociedad mexicana. Finalmente, se destacan las aportaciones de Rafael Serra Montalvo en la concepción de la educación como un acto de emancipación desde el punto de vista histórico en Cuba.

El último bloque, “Pedagogía como herramienta de liberación y formación ciudadana”, se enfoca especialmente en América Latina. Aquí se menciona la filosofía positivista de Auguste Comte y cómo ha contribuido a la *crisis de la modernidad* en la región. Se aborda la educación escolar en México y cómo se ha presentado una visión negativa de los conquistadores y empatía hacia los pueblos originarios. Se sugiere revisar las creencias

personales y considerar la teoría de la *raza cósmica* de Vasconcelos. También se reflexiona sobre la educación en el Perú del siglo XIX y cómo aún estaba empantanada en la Edad Media. Se presenta la socioformación como una manera de evolucionar a una sociedad de la información, donde los ciudadanos trabajen de manera colaborativa en la resolución de problemas en el contexto local con una visión global. Se presenta la *educación expandida*, una propuesta educativa que parece subversiva, pero que en realidad recopila todas aquellas formas de enseñar que apremien la realización holística del ser humano. Por último, se reflexiona sobre el compromiso de la escuela colombiana para la construcción de una cultura para la paz.

PRIMERA PARTE:
LA IMPORTANCIA DE LA POESÍA
Y EL ARTE EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

POLÍTICA DEL ARTE Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Elizabeth Rojas Samperio¹
Yessica Pamela Ramírez Basurto²

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana desempeña un papel fundamental para el aprendizaje del arte, el cual está claramente influido por los procesos políticos y sociohistóricos que dan pauta a sus manifestaciones, que se encuentran condicionadas por momentos que representan un hito de cambio en el canon artístico, debido a los constantes movimientos que regulan la aparición de los artistas que se construyen en un tiempo y un lugar determinados. Ante esta perspectiva, es importante identificar los movimientos sociales y verificar cómo están influyendo en las manifestaciones artísticas. Entre todos estos agentes que

¹ Docente de TC Titular C de la UPN. Perfil PRODEP. 52 años de docencia en todos los niveles educativos menos primaria. Ha realizado varias investigaciones, dos de ellas financiadas, en su momento. Ha publicado varios textos con la editorial Santillana, CONALITEG y la propia UPN.

² Licenciada en Pedagogía por la UPN y estudiante de la Maestría en Desarrollo educativo. Ha trabajado en fomento a la lectura y participado en talleres y ferias del libro. Miembro de la Comisión de Cultura en la Fundación Fomento y Calidad de la Educación.

participan en estos movimientos, hay una fase nuclear que se denomina *lenguajes* y que es importante desde una perspectiva democrática y de inclusión escolar.

Palabras clave: arte, Nueva Escuela Mexicana, lenguaje, política social, inclusión.

Abstract

The New Mexican School plays a fundamental role in the learning about art, which is clearly influenced by the political and sociohistorical processes that shape its expressions. These shifts are due to constant movements that regulate the emergence of artists formed in a specific time and place. From this perspective, it is essential to identify social movements and examine how they influence artistic expressions. Among all the agents participating in these movements, there is a core phase known as “languages,” which is important from a democratic and inclusive educational perspective.

Keywords: art, New Mexican School, languages, political-socio-historical, inclusion.

Política del arte y la Nueva Escuela Mexicana

A lo largo de la historia, la política y el arte, han estado estrechamente unidos, fluyendo y respondiendo siempre. El arte, en todas sus manifestaciones, ha dado respuesta a las necesidades y exigencias del entorno político en que se desenvuelve, conformando un marco para dar respuesta a la historia y manifestar lo que se considera importante y trascendente para la sociedad. Esta relación no es unilateral: fluye y responde no solo al estampar las ideologías como una reproducción del entorno,

sino, de alguna manera, contestando a la crítica, con el desafío de presentar giros sobre el centro de atención de cada época y lugar. Así, el arte en sus múltiples modalidades responde como herramienta política para abordar problemáticas sociales.

En el presente trabajo, mostraremos una mirada a uno de los cambios en la política nacional mexicana más reciente y la influencia que este cambio ha tenido en políticas y acciones culturales, rescatando criterios y finalidades del programa sectorial de cultura 2020-2024 y su relación con la Nueva Escuela Mexicana, ya que, en los nuevos programas de estudio de 2022, el área curricular de Lenguajes integra no solo el conocimiento del español como lengua materna, sino la posibilidad de establecer una relación con lenguas indígenas y lenguajes inclusivos como el de señas o el sistema Braille.

Derivado de esto, afirmamos que las manifestaciones culturales y artísticas responden a los movimientos políticos y sociales. Por ejemplo, en la Edad Media y en el Renacimiento, los cuadros presentan imágenes de santos y vírgenes, junto con los retratos que las clases altas encargaban a los pintores para que estos los reflejaran en su obra. O en la música de ese tiempo, donde podemos apreciar sonidos de carácter sacro. Sin embargo, en épocas como el romanticismo, donde se exalta la noción de libertad, predominan los versos libres y se crean los himnos y las marchas. O basta con volver los ojos a la época actual, con expresiones como la música electrónica y la poesía, que se valen no solo de verso libre, sino de estructuras rotas y aparentemente sin rima o ritmo. Para abordar el carácter político de las sociedades, entonces, es necesario detenernos a analizar las interacciones entre los sujetos, las visiones y las problemáticas que se tienen en las actividades entre los múltiples actores que interactúan. Por un lado están los autores y por otro, los recep-

tores, que son lectores de una historia que tiene sabor, que se encuentra en el río de las emociones y a la par del encanto que hace soñar a los profanos.

Actualmente, en México nos encontramos en un momento políticamente importante. El expresidente Andrés Manuel López Obrador representó en sí mismo un cambio en la política mexicana, al llegar al poder dentro de un partido de izquierda y bajo ideales de democracia, inclusión, apertura y participación ciudadana. Hemos vivido momentos históricos donde los cambios sociales son muy notorios, cambios que se reflejan en cada sector, no solo en el político, sino, además, en la creación de un modelo educativo que tiene grupos que lo defienden y otros tantos que lo atacan y que se materializa a través de la nueva generación de libros de texto gratuitos, que reflejan en sus líneas manifestaciones políticas y algunos otros temas que, han traído consigo un ambiente de rechazo. Podemos ver así que, en documentos oficiales, como en el caso de la cultura, estos cambios están representados en la estructura del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024 (PND) y más puntualmente en el Programa Sectorial de Cultura 2020-2024 (PSC) publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 3 de julio de 2020, texto que nos servirá de base para puntualizar la influencia de estas políticas en la cultura y la educación actual mexicana.

En cada uno de los cambios sociales podemos percibir el papel que el arte juega como representante, crítica, estandarte o rebelión, pues el arte es parte fundamental de la vida en la sociedad humana; es la ventana a las emociones, al alma misma; es la representación musical, estética y visual, en donde se transmite lo culturalmente apreciado como bello. El arte es entonces algo que se aprende, se construye en sociedad y se va reestructurando y fluyendo con los cambios sociales y políticos.

El PSC 2020-2024 tiene como finalidad dar seguimiento a objetivos primordiales que pretenden responder principalmente a las necesidades sociales de inclusión, ante la diversidad social, económica y cultural, así como la importancia de la participación comunitaria, con la meta de garantizar los derechos culturales de los mexicanos. A continuación, presentaremos conceptos que consideramos que en su definición representan cambios en la política pública.

La palabra *diversidad* representa a la muy variada sociedad y cultura que habita todo el territorio nacional; quiere decir que somos distintos no solo físicamente, sino en las formas de pensar, de interpretar la realidad, de hablar, de distintas sexualidades, géneros, nacionalidades, entre muchas más. Estas diferencias a veces tienen que ver con el conflicto pues, lo diferente en muchas ocasiones ha causado curiosidad, recelo y temor. Para organizarnos como nación, en todas estas diversidades, debemos hacerlo procurando la inclusión y respeto de todas ellas, lo cual es un reto. Una forma de acercarnos a lo diferente es por medio de la cultura y el arte, conocer algo de lo que el otro es, lo que entiende como propio, lo que expresa como importante, como estético y lo que tiene sentido para él. Cuando escuchamos las historias de los otros, por medio de la narración oral o por la literatura, podemos conocer un imaginario en su forma de definir e interpretar el mundo. Un mundo que pueda ser la cuna de un saber que se relaciona directamente con los actos políticos y sociales: sociedades en guerra o propugnando por la paz.

En México, existe una *diversidad lingüística*, en concreto 69 lenguas nacionales habladas, de las cuales 68 son representativas de pueblos originarios de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2022). Este mar de lenguas indíge-

nas que luchan por encontrar un espacio en el espectro escolar y dando pauta a que la oralidad se manifieste como parte de una cultura nacional, es una herramienta de comunicación y también un medio de interpretación de la realidad, una interpretación que es individual pero que se encuentra permeada por un contexto social y cultural, incluso de mercado, ya que la lengua que predomina en el territorio nacional es el español, por lo que los libros se escriben en ese idioma. El español es la lengua *cuasi oficial* aprendida en la colonización y que ha dominado gran parte del territorio nacional, en buena medida respondiendo a la castellanización realizada en su momento por los conquistadores de habla hispana y posteriormente por las campañas alfabetizadoras que el Estado nacional llevó a cabo después de la Revolución mexicana, con la finalidad de unificar bajo un mismo lenguaje (hablado y escrito) a los distintos pueblos.

Con el predominio de la lengua española podemos ver su presencia en la estética que lleva al centro del entramado ilustración/colonialismo/Revolución francesa, nudo que permitió la expansión de una experiencia privilegiada que, a la vez que respondía al problema histórico del grupo, permitía configurar una escena de lo público a partir de la comunidad (Chávez Mac Gregor, 2018, pp. 18-19).

No obstante, la fuerza del tiempo en que se desarrolla el pensamiento colonizador es tan fuerte que resulta sumamente difícil mover los hilos hacia los cambios que se proponen en el actual Gobierno. Por ello, podemos afirmar que los educadores debemos realizar cambios fuertes en el tratamiento al alumno a fin de que los cambios puedan darse en tiempo y forma, pero en el lenguaje mismo hay expresiones que nos marcan las diferencias de género, por ejemplo, en el desarrollo de la vida cotidiana, puesta en medio de una circunstancia social en la que comúnmente *el hombre*

propone y la mujer dispone, como disponer la mesa, los momentos educativos con los hijos, la atención a la casa.

La palabra *diversidad*, no obstante, se ha agregado a los programas públicos con la búsqueda de una visión de inclusión de todos los grupos sociales. Esta es una diferencia radical al *habitus* que se ha desarrollado a lo largo de los siglos, una mirada ampliada donde la definición de mexicano crece y da lugar a aquellos que se encontraban fuera del marco social particular. Ahora, esta inclusión representa un cambio radical a la hegemonía lingüística del español que por años se ha implementado sobre las lenguas originarias. Se presenta una visión amplia, integrando y dando un lugar a las muchas culturas que conforman la cultura mexicana, que claramente se reflejan y resguardan dentro de las lenguas originarias.

Esta apertura a la diversidad ya está presente desde el 2003, con el decreto de la Ley General de los Derechos Lingüísticos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003) en respuesta a la problemática de segregación, discriminación y racismo que los hablantes de lenguas originarias viven a diario. Dicha ley es un factor determinante que ha dado entrada a la publicación de más textos en lenguas originarias, al igual que reconocimiento y fomento del habla diversa, en la búsqueda de inclusión de más lenguas en más espacios, buscando así reconocimiento y aceptación.

Hasta este punto, el ejemplo de la diversidad lingüística nos deja claro que el arte, la cultura y la política se influyen dialécticamente e interactúan en una relación indisociable. Las necesidades sociales dictan el camino que la política debe llevar para cubrirlas, y la formulación de leyes y programas es el proceso que lleva a la sociedad a reconocer nuevas interacciones y acciones. La política en buena medida intentará solucionar los

problemas, pero generará nuevas versiones de necesidades que deben ser vistas y cubiertas por nuevas políticas.

Del término de *diversidad* pasamos fácilmente al de *inclusión*, pues partiendo de la idea de una sociedad intercultural necesitamos ser incluyentes entre nosotros, entendiendo la inclusión dentro del principio rector del PND “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (Secretaría de Gobernación, 2019). La inclusión es, pues, la estrategia para crear espacios donde todas las personas se sientan integradas, representadas y reconocidas, respetando las diferencias sin pretender una homogeneización, ni una regularidad tal que pasen los acontecimientos por normales y no se visibilicen las diferencias; no pensando la diversidad únicamente como una problemática, sino como una oportunidad para conocer, integrar y apropiar ideologías y características que reconocemos como ajenas, pero que amplían nuestro horizonte cultural, dando pauta a un mejor índice de vida social, construyendo con ello un mayor bienestar colectivo, un modelo clave de la política educativa actual.

Podemos afirmar que tratar el tema de inclusión es algo muy fácil, pero no es así; culturalmente tenemos muchas barreras que nos alejan de los otros, y más aún, si son diferentes a nosotros o a lo que conocemos, es entonces que la inclusión representa una deconstrucción de los significantes de lo común, de las definiciones que tenemos de lo que debe ser tal o cual cosa, por ejemplo, retomando la diversidad lingüística, la inclusión está en la apertura de expresarse en una lengua diferente al español y reconocer esta diversidad como medio de comunicación legítimo, escuchar, pero aún más, hacer lo posible por comprender sus significados no solo en sentido estricto de traducir las palabras, de comprender lo que representan para el hablante, lo que está expresando; esta inclusión aparece

ya en el Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (*Diario Oficial de la Federación*, 2011), que menciona:

Que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural.

Este decreto, aparentemente, es solo una respuesta política a la necesidad de inclusión lingüística de los mexicanos, un reconocimiento de la existencia de esta diversidad y al mismo tiempo una estrategia de inclusión de las lenguas originarias en espacios educativos.

A partir de esta inclusión, las organizaciones e interacciones sociales de la escuela deben adaptarse, cambiar y realizar acciones que la hagan posible, es decir, en primera instancia capacitar a los docentes en el manejo de la lengua hablada de cada comunidad, facilitar recursos en lenguas indígenas (libros de texto, material didáctico, etc.) que estén relacionados con el contexto inmediato, realizar actividades que posibiliten y fomenten el uso de la lengua dentro y fuera de la escuela, vincular el uso con la comunidad y el contexto.

Para enfrentar este reto en la educación vemos en el arte un aliado, que puede ser un gran recurso para incluir, visibilizar

y trabajar la diversidad cultural, no solo en el aula, sino en las comunidades y familias.

Como podemos notar, la inclusión no es algo que dependa de un decreto para que se logre; hace falta un reconocimiento y, posteriormente, todo un manejo por parte de las autoridades federales y educativas que permitan, necesariamente, la participación de la familia, la comunidad y los propios hablantes para una comunicación que sea oportuna, veraz y aceptada en sus diferencias. Si los indígenas, por ejemplo, cuidan la tierra como madre de ellos mismos, por qué no buscar acciones en las empresas para que dejen de contaminar el medio ambiente y que, en realidad, no sea solo un decreto, sino además, un espacio donde la contaminación no tenga un lugar en la calle. Fundamentos esenciales del aprendizaje en comunidad como núcleo de los procesos educativos, como experiencia formativa, en tanto se pueda aprender el concepto de *inclusión* como un entendimiento comunitario. Dando pauta a un perfil de egreso con elementos que permitan construir un nuevo ciudadano:

Con derecho a una vida digna, decidir sobre su cuerpo, construir identidad personal y colectiva, vivir en bienestar y buen trato, libres y responsables en sí y hacia la comunidad. Viven y reconocen, valoran diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sexuales, política, sociales y de género. Hombres y mujeres tienen los mismos derechos, capacidad de acción, autonomía, decisión de una vida digna libre de violencia y discriminación. Valora las potencialidades cognitivas físicas y afectivas que se pueden mejorar. Se forma una manera de pensar propia para analizar y hacer juicios argumentativos de su realidad personal, social y mundial, conscientes de su alteridad y

se opone a la violencia, injusticia, racismo o clasismo, en cualquier ámbito (Plan de estudios, 2022).

Y haremos, pues, énfasis en uno de los ejes articuladores: el de *inclusión*, que busca una sociedad más justa y equilibrada con vistas a la construcción de una comunidad saludable que dé pie a una interculturalidad crítica que reconozca las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad. Y, desde luego, toca el eje de *culturas a través de la lectura y la escritura*, que busca se dé identidad a las lenguas maternas, las extranjeras y las lenguas olvidadas, incluyendo los lenguajes alternativos y aumentativos. ¿Cómo, entonces, se visualizan estas manifestaciones de las lenguas diversas en el marco de la cultura y el arte? A partir de las ilustraciones de los textos, la presencia de la indumentaria en la vida común y en los personajes públicos, pasar a democratizar la lectura no solo en las palabras, sino con imágenes, sonidos, estructuras y, por lo tanto, poder acceder a diversas culturas de los pueblos de México y el mundo. Con lo anterior, preservar los derechos culturales, reducir la brecha entre regiones, establecer con la lectura el derecho a la otredad, producir sentidos y reconocerse en las palabras de otros y otras desde sus propias palabras (Plan de estudios, 2022). Insistimos, no solo dando lectura de textos escritos, sino además, con recursos orales, visuales, auditivos, entre otros.

La lectura favorece el acercamiento a la realidad que permite imaginar, soñar y asociar, desarrollar una identidad y comprender las propias emociones, desarrollar capacidades de reflexión y actitud crítica, al tiempo que se forma la sensibilidad y la autonomía.

Es entonces que entra en juego el tercer concepto para que este texto de oportunidad a la participación sea cual sea el por-

tador en el que se presente, como el ejercicio de una acción en comunidad. Para definirlo mejor retomamos tres aspectos básicos planteados por Aristóteles para la vida en común que dé pie a la democracia (Agudelo y Román, 2018, p. 73) igualdad, libertad de palabra y vivir en comunidad. Claro que estos tres aspectos nos dan un panorama *ideal* de la vida democrática, una vida de convivencia donde exista una igualdad de posibilidades, una comunicación libre y articulada dentro de la sociedad y dejan entrever que para lograr este ideal es necesaria la acción participativa de los ciudadanos, de todos y de todas, en un mundo colectivo que permita la toma de decisiones en grupo, un ideal que no puede verificarse, ni en la participación social, ni aun en la participación escolar-universitaria.

En otras palabras, para poder interactuar en una sociedad democrática es necesaria la *participación* y, si conectamos este concepto con la *inclusión* y la *diversidad*, podemos ampliar la definición a una participación consciente de las diferencias de cada uno de los actores y a la necesidad de un respeto irrestricto para conformar una comunidad diversa.

Con participación, también entendemos ámbitos culturales y artísticos para alcanzar la creación, por lo que consideramos que para ser partícipes de la diversidad debemos aprovechar los espacios para hacer escuchar nuestra voz, no conformarnos con ser espectadores de las creaciones de los demás, sino tratar de no ser un solo espectador del arte y pasar al ámbito de la creación.

En relación con la literatura, como una de las manifestaciones del arte, surge la gran pregunta acerca de cómo lograr que la Escuela Mexicana asuma su papel regidor en un mundo plurilingüe y vasto. Desde aquí, nosotras presentamos una propuesta que se relaciona con el acto de promover la lectura, pero no de cualquier lectura, sino de los textos producidos por las

comunidades indígenas tanto en sus propias lenguas como en la traducción al español, leer los significados de las palabras y, por lo menos, de las imágenes para encontrar no solo el disfrute literario, sino la comprensión de la inclusión y la integración como elementos de identificación en las historias que nos cuentan.

De esta manera, podemos insistir que la relación del arte, lo estético y la política están estrechamente ligados. La literatura, como uno de los lenguajes que llegue a los niños y niñas de las escuelas básicas de nuestro país como la fuerza política lo indica. Aceptar las diferencias y dar pauta a que la lectura de la realidad sea no solo un ideal, sino una forma de vida que permita ser personas mejores. Una de las actividades que se plantean es, por ejemplo, promover la lectura a partir de una diversidad de textos escritos en lenguas indígenas, no obstante, estén traducidos al español. Por ejemplo, el INALI ha reunido una buena cantidad de estos textos que podemos, utilizar para acercar a los niños cuya lengua materna es el español, una manera distinta de ver el mundo a través de las lenguas indígenas y sus manifestaciones artísticas, tal como lo señala Ranciè (citado en Chávez, 2018). La política señala el proceso de subjetivación a partir de la igualdad que guía la emancipación y, por otro lado, lo político será la noción que permitirá ampliar las determinaciones que lo limitan... a efecto de dar pie a la configuración de la comunidad (p. 88).

La igualdad, entonces, no sería una ficción, sino una realidad en un México al que deseamos ver con los ojos de una comunidad democrática que reconoce el valor de todas las personas, independientemente de su origen, género, condición social, económico y político.

Esta será la fuerza de la promoción de la lectura en un mundo variable que al tiempo busca estar unido. Esta es la presencia

del arte en las escuelas: la música, las canciones, los dibujos, los textos mismos, las pinturas, las estructuras de vida, el cosmos de las manifestaciones que la política deja entrever en el marco de la creación artística y para que pueda ser leída, escrita, pintada e imaginada. Una política del arte que se desarrolle desde la escuela que promueve la Nueva Escuela Mexicana: una realidad social que permita que todos los actores se integren en un bien común. Un bien que nos deje estar y ser en nuestras múltiples diferencias con los otros y otras.

Bibliografía

- Agudelo Zorrilla, A., y Román Negroni, J. (2018). Reflexiones en torno al concepto de participación ciudadana: consideraciones aristotélicas y neoaristotélicas. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 63–84. <https://doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018004>.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (13 de marzo de 2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Chávez Mac Gregor, H. (2018). *Insistir en la política, Rancière y la revuelta de la estética*. UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Gobierno de México. (s. f.) Presidencia de México. <https://www.gob.mx/presidencia/estructuras/andres-manuel-lopez-obrador>
- Gobierno de México. (s. f.) *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2022). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Secretaría de Cultura. (14 de julio 2020). *Programa Sectorial de Cultura 2020-2024*. <https://www.gob.mx/cultura/documentos/programa-sectorial-de-cultura-2020-2024>
- Secretaría de Gobernación. (19 de agosto del 2011). *Diario Oficial de la Federación*. ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (12 de julio de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

GABRIELA MISTRAL Y JUANA DE IBARBOUROU: EDUCACIÓN Y MAGIA EN LA POESÍA

Jeannette Escalera Bourillon¹

Resumen

Cada lectura de un poema, cada escritura de una poesía es un acto educativo, pero no solo eso, también es un acto político y cultural, porque el arte y la poesía muestran una realidad del contexto social en donde se producen. Por ello, elegí trabajar en este escrito a Gabriela Mistral quién junto con José Vasconcelos se enfrentaron a la difícil labor de realizar de manera eficiente las jornadas alfabetizadoras y las misiones culturales de México en los años veinte; y a Juana de Ibarbourou, cuyos poemas fueron fuente de reflexión de muchos niños de Latinoamérica, ya que los poemas de esta artista aparecían en los libros de texto de los años sesenta y setenta. Por ello, es necesario recuperar la poesía y a los poetas en los actuales currículos escolares y en los programas nacionales de educación de México y Latinoamérica porque el arte y la poesía ayudan a despertar el pensamiento crítico, reflexivo y a desarrollar la creatividad.

¹ Es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, ha dedicado más de 35 años a la enseñanza de la filosofía y de la pedagogía; es licenciada en Matemáticas, maestra en Artes visuales y doctora en Filosofía por la UNAM. Es miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

Palabras clave: poesía, pedagogía, educación, *paideia* y formación.

Abstract

Every reading of a poem, every writing of poetry, is an educational act, but not only that, it is also a political and cultural act, because art and poetry show a social, artistic, cultural, and political reality, as art and poetry reveal a reality within the social context where they are created. For this reason, I chose to work on this piece focusing on Gabriela Mistral, who, along with José Vasconcelos, faced the challenging task of carrying out literacy campaigns and cultural missions in Mexico in the 1920s; and on Juana de Ibarbourou, whose poems served as a source of reflection for many children in Latin America, as her poetry appeared in textbooks during the 1960s and 1970s. Therefore, it is essential to bring poetry and poets back into today's school curricula and national education programs in Mexico and Latin America, because art and poetry help stimulate critical thinking, reflection, and the development of creativity.

Keywords: poetry, pedagogy, education, *paideia*, training.

Despertar de la conciencia

El punto de partida se vive cuando uno toma conciencia de su pasado y deja de dormir para transitar en el despertar de la conciencia y se percata de que uno vive en un presente que debe ser modificado y transformado. Paulo Freire (1992) nos dice en su libro *Educación como práctica de la libertad*: “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa” (p. 92). Siguiendo este consejo, me

atrevo a narrar una vivencia de mi infancia para explorar algunos aspectos pedagógicos con fundamentos filosóficos con los que fui educada y como la poesía y el trabajo de algunos poetas han influido y tuvieron relevancia en el desarrollo de la educación en México. La labor que desempeñó la poeta Gabriela Mistral, entre otras, también influyó en la creación de la Secretaría de Educación Pública organizada por José Vasconcelos, en las Misiones Culturales y la campaña contra el analfabetismo.

Viví la primera parte de mi infancia en el Renacimiento, en el recinto de un castillo mágico, que aún se encuentra en la colonia Roma, acogida en el seno de un convento, jugando en un gran patio, que me parecía enorme, alrededor de una palmera datilera, que dejaba caer sus dulces frutos, los que recogíamos y comíamos sin que las religiosas se dieran cuenta. No miento, estuve en ese colegio varios años de mi vida, entre niñas muy listas y religiosas muy amables; y digo que viví en el Renacimiento, porque así se llamaba mi colegio. Allí conocí a varias maestras que influyeron en la formación de varias alumnas con las que sigo teniendo una entrañable relación, todas mujeres exitosas; entre mis profesoras se encontraban la madre Esperanza, una gran pedagoga, la madre Yolanda, quien tocaba el piano y cantaba con una voz angelical; había profesoras de Chile, de Cuba, de Argentina y Uruguay que traían nuevos enfoques pedagógicos y alternativas educativas que orientaban su práctica, y otras que recogían esos saberes y los ponían en acción con las alumnas del colegio, como la madre Bienvenida que nos motivaba a comer, aunque no tuviéramos hambre y deseáramos jugar, y la madre Rosalina que tenía una memoria extraordinaria, y que muchos años después me recordaba como si ayer me hubiera dejado de ver e incluso evocaba mis vivencias y travesuras. Hago alusión a todo esto porque en esa escuela me

desarrollé durante varios años, adquirí parte de mi formación y creo que sería conveniente recuperar parte de los encauces pedagógicos que allí se vivían.

Recuerdo que un día mi padre estaba revisando los libros que utilizaríamos en el jardín de niños o preprimaria y dijo con voz fuerte y decisiva: “Mira Irma, el prólogo de este libro lo escribió Juana de Ibarbourou, una poetiza uruguaya muy importante y, mira, cita a María Montessori como referente de los ejercicios que se desarrollarán en él. Es un buen libro. Que bien”. Mi papá era profesor de español a nivel secundaria. Yo no entendí nada de la lectura que hizo mi padre en voz alta, pero sí se me quedaron grabados esos dos nombres en mi mente.

¿Quiénes son ellas?, le pregunté a mi madre, me respondió: busquemos en el tumbaburros. Tomó el tomo III de una pequeña enciclopedia y leyó (cito textual, porque aún conservo los cuatro libros verdes de aquella enciclopedia vieja, ahora maltratados): María Montessori fue una “doctora en medicina y pedagoga italiana, creadora de las *Case di bambini*, nuevo sistema de la educación de los párvulos, que tiende a desenvolver entre los niños, por medio de ejercicios al aire libre, la espontaneidad de sus caracteres e inclinaciones” (*Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española*, 1961, p. 2248).

No entendí nada, le respondí ella me explicó con su sutil paciencia y con un lenguaje apropiado para mi edad: Una pedagoga es parecida a una maestra que da clases a los niños. *Las case de bambini*, seguramente son escuelas para niños y, párvulos, significaría niñitos. Por cierto, el libro que fue causa de toda esta cuestión, se llamaba *Parvulitos*. Sobre Juana de Ibarbourou, respondió: ya te dijo papá que es una mujer que escribe poesía, como las que te enseñan en la escuela.

Y es que en ese Renacimiento nos enseñaban a declamar muchas poesías, sobre todo la madre Esperanza. Así conocimos, desde muy pequeñas, poemas de Rubén Darío, de Ignacio Manuel Altamirano, de Juana de Ibarbourou, de Lope de Vega, de Amado Nervo y de Gabriela Mistral, entre otros.

Pedagogía, *physis* y *poiesis*

Ahora sé que la palabra pedagogía deriva del griego *παιδαγωγέω*, *paidagogéo*, que quiere decir: enseñar, instruir; educar niños; dirigir, seguir paso a paso; ser pedagogo, gobernar (Pabón de Urbina, 1989, p. 444). Esta palabra tiene su origen en el griego *παιδιά*, *παιδεία*, *paideia*, que según (Jaeger, 1985, p. 19) no solamente es instrucción, cultura intelectual y moral, también es formación. Pero ¿a quiénes se educa? ¿a quiénes hay que formar? Solo se forma a los seres humanos, al género humano, a la humanidad, porque su *ente* está sin forma. Las personas se educan para ganarse una forma a través de la cual valga la pena vivir.

Los griegos tenían claro que aunado al concepto de *paideia* iban otros dos conceptos el de *φύσις*, *physis*: naturaleza, modo natural de ser, esencia, figura, porte, actitud; naturaleza espiritual, carácter; fuerza natural creadora y, el de *ποίησις*, *poiesis*, poesía, acción de crear, composición, poema, construcción. El *ποιητής*, poeta, es el creador, autor, fabricante, artesano, hacedor, legislador. Los griegos sabían que el ser humano posee la peculiaridad de ser irrepetible y que la *paideia* conserva esa fuerza natural transformadora.

Recuerdo que, un día, alguien me invitó a una clase de filosofía de la educación impartida en la UPN, en los años noventa²

² Curso de Filosofía de la Educación impartido por el Mtro. Juan Manuel Silva

por el Mtro. Juan Manuel Silva Camarena, en ese seminario Silva Camarena nos explicaba la relación que existe entre humanismo, *paideia*, filosofía, poesía y educación. Él nos decía que hablar de humanismo es hablar de nosotros mismos, siempre es atractivo hablar de lo que fuimos, de lo que somos y pensar en lo que seremos.

El humanismo —nos decía— es un fenómeno griego en donde Sócrates podría considerarse el padre del descubrimiento de la conciencia, ya que cuando uno reflexiona acerca del conocimiento sobre sí mismo, uno, poco a poco, va adquiriendo la conciencia, y con el descubrimiento de la conciencia encontramos el hallazgo maravilloso de la autarquía, de la suficiencia con cual podemos regir nuestra vida.

Pero ¿qué es el ser humano? Esa es una pregunta filosófica, un invento filosófico que no le interesa a nadie. ¿Por qué los hombres quieren saber en términos de necesidad quiénes son? Se pregunta Silva Camarena en el curso mencionado anteriormente. Nosotros somos víctimas del racionalismo, a través del cual creímos en el mito de que la razón nos iba a decir cómo vivir bien para ser felices. La ilusión barata que nos vendió la tradición racionalista que culmina en el positivismo es creer que la educación es algo tan sencillo como hacer cosas con las cosas. Se nos olvida, a partir de esas aseveraciones atroces, que a la filosofía no podemos pedirle, sino recibir lo que ella nos da de manera segura, la posibilidad de interrogar de una manera rigurosa, de tal modo, que podamos aspirar a que las cosas estén claras en el pensamiento y en la vida.

Camarena del 19 de febrero al 8 de abril de 1992, organizado por la Academia de Metodología de la Investigación en ocho sesiones.

Pero, volviendo a la *paideia*, ella misma es educación del ser humano, en el sentido que Jaeger le da en su *Paideia* (1985), como el camino para pensar los fenómenos morales y sus relaciones con los otros seres de la naturaleza de la *physis*, como el camino que le abre puertas a la reflexión sobre sí mismo y a la reconstrucción continua de la formación de sí mismo mediante la acción de crearse y recrearse, *poíesis*. De interrogarnos sobre nuestro ser para darle forma, la mejor forma, a través de la cual valga la pena vivir. La *paideia* misma es filosofía que se interroga sobre la mejor forma de educar a aquellos que se quiere formar. Esa es la tarea de los pedagogos y las pedagogas en consonancia con la *poíesis*, con la poesía.

Solo el ser humano, entre todos los demás seres, es el único que disfruta su conducta y es capaz de modificar su comportamiento, el único que puede cambiarlo y transformarlo, mediante la *poíesis*, fuerza natural creadora o productora.

Tal vez por eso José Vasconcelos cuando presentó su proyecto de ley de una Secretaría de Educación Pública a nivel federal en México, que sería un organismo rector de la enseñanza en el territorio nacional, invitó, en 1922, a colaborar con él a artistas y poetas para que formaran parte del equipo de trabajo, entre ellos a Jaime Torres Bodet, Eulalia Guzmán, a varios miembros del Ateneo y a Gabriela Mistral, poeta y educadora chilena, para que apoyaran su movimiento de reforma educativa.

Para Vasconcelos, arduo conocedor del pensamiento griego, la estética era fundamental para el desarrollo de su propuesta, pues tenía claro que la *paideia* es *poíesis* aunada a la *physis*. Vasconcelos advertía que era menester impulsar una cruzada de educación pública, en donde los que sabían algo deberían enseñar a los que no poseían conocimiento. Este pensamiento fue

el que lo inspiró para crear las Misiones Culturales y la campaña contra el analfabetismo. Tenía claro que el deber elemental de cualquier civilización es el de alimentar y educar a los niños. Así, además de buscar los medios para desarrollar su proyecto pedagógico, instituyó los desayunos escolares.

Gabriela Mistral (1889-1957)

Vasconcelos viajó a Sudamérica y conoció a Lucila Godoy Alcayaga, mejor conocida como Gabriela Mistral, quien, años más tarde de aquel encuentro, se destacó por ser la primera mujer latinoamericana en recibir el Premio Nobel de Literatura en 1945. José Vasconcelos conocía varios poemas de Mistral y estaba al tanto de algunos de sus textos pedagógicos; sabía que era una mujer que, además de hacer poesía, había trabajado como pedagoga en los medios rurales de Chile, que estaba en contra del positivismo, que había leído sobre Fröebel, Herbart y Pestalozzi, que no concordaba con las ideas de Herbart y que el molde germano sobre educación la oprimía.

Tanto Mistral como Vasconcelos tenían claro que la vida es algo por resolver, que no se necesita tener títulos, ni diplomas, ni medallas para entenderlo. Más bien, eso se logra en la búsqueda del ser propio, que había que ayudar a los niños y niñas a descubrir que, si no se educan, no son nada, y que hay que ganarse el ser mediante la acción de crearse y recrearse, para ello se necesita una transformación de sí mismo, y que esto se da mediante la educación.

La labor de Gabriela Mistral en México fue importantísima, ya que dejó un gran legado de bibliotecas públicas. Se manifestó activamente en el proyecto de educación para las mujeres como una propuesta liberadora, editando libros con lecturas

para mujeres en donde se recopilaban textos de autores clásicos y contemporáneos de su época, y colaboró con Vasconcelos en el desarrollo de libros de textos gratuitos para niños. Cierro este apartado con una cita:

Yo recorría el suelo todavía garabateado de sangre luchadora. En esa tierra, la guerra la habían hecho los hombres, pero las mujeres guardaban las semillas de la paz, casa a casa... La palabra Revolución cubría calles, oficinas, colegios, pero el México nuevo conservaba todas las virtudes de su mujerío... y ...cancelada la maquinaria bélica llenaban nuestras rutas los camiones de maestros misioneros cargando bancos y pupitres escolares y las nuevas cartillas para enseñar a leer a la infancia los nuevos principios (Mistral en Valenzuela, 2002, p. 18).

Quiero reproducir algunos fragmentos de sus *Pensamientos pedagógicos* que fueron publicados en 1923 en la *Revista de Educación*, en Santiago de Chile, recopilados por R. Scarpa en 1979 en la misma publicación.

Para las que enseñamos:

1. Todo para la escuela, muy poco para nosotras mismas.
2. Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
3. Vivir las teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez profesional.

4. Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.

5. Hacer innecesaria la vigilancia de la jefe. En aquella a quien no se vigila, se confía.

6. Hacerse necesaria, volverse indispensable: esa es la manera de conseguir la estabilidad de un empleo.

...

8. Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse esas cosas?

9. La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.

...

13. Todos los vicios y mezquindad de un pueblo son vicios de sus maestros.

...

41. El buen sembrador siembra cantando.

...

46. Nada más triste que la alumna compruebe que su clase equivale a su libro de texto (1973, pp. 39-46).

De los 46 preceptos solo elegí estos pero habría que analizarlos todos, y sería una buena tarea que se queda abierta para otra ocasión.

Un aspecto que no hay que despreciar del trabajo de Gabriela Mistral es el religioso. Al leer sus poemas muchos de ellos evocan a Dios y a Jesús. Por ejemplo, en el precepto 17 de sus *Pensamientos pedagógicos*, nos dice: “La enseñanza de los niños es la forma más alta de buscar a Dios; pero es también la más terrible en el sentido de tremenda responsabilidad” (1923, p. 40); y en el precepto 23 menciona: “Las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo” (1923, p. 40).

También, en muchos de sus poemas Mistral apela, como poeta y pedagoga mística, a su cercanía estrecha con lo religioso. Cito un fragmento de su poema *Éxtasis*:

Ahora, Cristo, bájame los párpados,
pon en la boca escarcha,
que están de sobra ya todas las horas
y fueron dichas todas las palabras (Mistral, 1923, p. 19).

Mistral se confronta, busca, reclama, discute con lo divino en una reflexión profunda y muchas veces dolorosa, pero siempre íntima; a veces de abandono, pero que, aunque sufre, reivindica. Quizás por esta cercanía religiosa, su nombre y su poesía dejaron de ser comunes en los libros de texto, pues, a pesar de su labor como educadora en México y de ser muy nom-

brada en los años sesenta y setenta, su figura y su voz se han ido desvaneciendo poco a poco, en aras del laicismo.

Gabriela, más que una “maestra”, como se la designaba en su tiempo, podría considerarse como una embajadora del ser humano. Ella ruega, implora constantemente para que la poesía, a quien ella llama divinidad, empape al hombre con su toque sublime (Alardín, 2009, p. 4).

Juana de Ibarbourou (1892-1979)

*¡Si estoy harta de esta vida civilizada!
¡Si tengo ansias sin nombre de ser libre y feliz!
¡Si aunque florezca en rosas nadie podrá cambiarme!*

Juana de Ibarbourou. *Raíz salvaje*

Quiero continuar mi exposición con Juana de Ibarbourou, poetisa uruguaya. De ella había hablado en la primera página de este escrito. pero, se preguntarán ¿por qué la elegí a ella?

La tarea es continua, inacabada; la vida es elección, es opción. Pronto nos percatamos que tenemos que vivir la vida tomando decisiones. Cuando uno reflexiona sobre uno mismo, gradualmente, va adquiriendo la conciencia sobre sí, y con ello la revelación de la autarquía, del bienestar de nuestra propia libertad en lo que fuimos, de situarnos en la encrucijada de lo que podemos ser mediante el hacer.

Yo me encuentro, de pronto, en el empalme del recuerdo de aquellos poemas de Ibarbourou, que leí y memoricé cuando era

niña. Me gustaban mucho porque, quizá, provocaban en mí una emotividad mística con el absoluto, con la naturaleza con la *physis*.

En aquellos días no sabía nada sobre alianzas entre poetas, ni que Ibarbourou había sido amiga de Alfonso Reyes, ni que había recibido la condecoración de Juana de América, ni de las disputas que se daban entre los escritores y poetas para ser nominados al Premio Nobel y, mucho menos sabía que en la designación de ese tan codiciado premio, entra la imagología como capital simbólico de implicaciones políticas para su gestión y su designación, Reyes e Ibarbourou fueron nominados varias veces a este premio aunque nunca lo obtuvieron.

Pero, lo que interesa en este escrito, es destacar el sentido pedagógico que está inmerso en la poesía. Vasconcelos nos dice en la *Raza cósmica*:

Hay que leer los magníficos cuentos de Horacio Quiroga para comenzar a entender esas soledades, así como hay que leer ciertas prosas y algunos versos de la Ibarbourou para comprender la campiña uruguaya. Pues sucede que una región no existe mientras no aparece su cantor (1948, p. 172).

Juana de Ibarbourou cuenta con una vasta producción literaria. Varios de sus poemas aparecieron en los libros de texto de primaria; algunos de ellos, aun los guardo en la memoria, todavía hacen eco en mi alma de adulta y me trasportan al recuerdo de la dulzura de mi alma de niña. Recuerdo aquella imagen de la higuera áspera y fea con todas sus ramas grises, la que describe Juana en su poema (1922, p. 61), que contrasta con la imagen de los árboles de una finca en donde todos son bellos excepto la higuera, donde hace plausible su preocupación acerca de que los seres vivos sean reconocidos, no por sus cualidades físicas,

sino por su condición de ser seres vivos que sufren, que sienten, que desean ser amados y aceptados.

La uruguaya proyecta el carácter magistral en su poesía. En su literatura refleja el ambiente cultural en el que se halla inmersa, para subsistir y generar un discurso que trasciende los límites de un espacio hegemónico e históricamente impuesto.

Las palabras se desprenden de sí mismas en sus versos y proyectan el sentido pedagógico al dejar escapar lo que hace la verdad de las palabras, el sentido polisémico.

“La literatura es un discurso que impacta en nuestra realidad y en nuestra identidad social” (Troncoso Araya, 2017, p. 14), Ibarbourou había robustecido la presencia de las mujeres en el campo cultural no solo en Uruguay, sino en Latinoamérica. Troncoso Araya nos dice:

Juana de Ibarbourou, o Juana de América, fue una escritora reconocida por quienes compartían su campo intelectual de la época. Escritores como Pablo Neruda, Miguel de Unamuno, entre otros, destacaron su obra y aporte intelectual, lo que se complementó con distinciones importantes, tales como el Gran Premio Nacional de Literatura en Uruguay (1959). Este reconocimiento le proporcionó cierta validación que se materializó tanto en el plano social como institucional (2017, p. 14).

La poesía de Juana se transforma de aquellos poemas juveniles plenos de una exquisita sensualidad apasionada, sutilmente pagana, hasta los poemas de madurez más censurados, notablemente místicos, meditabundos. En sus últimas obras se

aproxima a la religiosidad de Gabriela Mistral. Las dos poseen esa sensibilidad elegante y conmovedora de mujeres pedagogas. Termine este apartado con una poesía de Juana de Ibarbourou:

MUJER

Si yo fuera hombre, ¿qué hartazgo de luna,
de sombra y silencio me habría de dar?
¡Cómo noche a noche, solo ambularía
por los campos quietos y por frente al mar!
Si yo fuera hombre, ¡qué extraño que loco,
tenaz vagabundo que habría de ser!
¡Amigo de todos los largos caminos
que invitan a ir lejos para no volver!
Cuando así me acosan ansias andariegas
¡Qué pena tan honda me da ser mujer! (1967, p. 51).

Conclusiones

Los nombres de Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou, poco a poco, han ido desapareciendo de los libros de texto, muchos jóvenes ni siquiera saben que existieron. El apellido Ibarbourou les cuesta trabajo pronunciarlo. Aun cuando las dos fueron muy reconocidas, vieron sus libros publicados, recibieron elogios y reconocimientos importantes, poco se sabe de ellas como educadoras. Gabriela fue la primera mujer latinoamericana que ganó el Premio Nobel de Literatura. Ibarbourou fue nombrada Juana de América en un recinto lleno de poetas y personalidades de prestigio, también estuvo nominada varias veces al tan codiciado premio de literatura, y ahora pocos conocemos su poesía.

Debemos preguntarnos ¿por qué tanto descrédito de las instituciones educativas a la enseñanza de la poesía y a los poetas? Pienso yo que deberíamos reconocer y recordar que el cerebro del ser humano se compone de dos partes esenciales: la intuitiva, creativa y emotiva, y la que da respuesta a la razón, a la lógica, a la ciencia. Entonces por qué tanto desprecio a que se explore la labor educativa de los poetas y de la poesía.

En la misma Universidad Pedagógica de México se dejaron de publicar libros de poesía desde hace muchos años, con el pretexto de que esos libros no eran significativos para la pedagogía, y representaban un gasto de presupuesto inútil, cuando habría libros de carácter pedagógico y científico más interesantes y necesarios para el desarrollo de los estudiantes.

¿Por qué desarrollar solo una parte del ser humano cuando en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1998) pide en su artículo tercero “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”?

Bibliografía

- Alardín, C. (2009). *Gabriela Mistral. Selección y nota introductoria*. UNAM.
- Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española (1961). Tomo III. Sopena.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Ibarbourou, J. (1922). *Raíz salvaje*. Maximino García.
- Jaeger, W. (1985). *Paideia*. FCE.
- Mistral, G. (20 de octubre de 2020). Rondas de Gabriela Mistral, Coro Latinoamericano de Integración Álbum Completo [video] <https://www.youtube.com/watch?v=dPwLYovXDac>
Editor Alerce La Otra Música.

- Morales-Medina M. (2022) Juana de Ibarbourou, Alfonso Reyes y la literatura mexicana en 1929: Amistad literaria y políticas del espíritu. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (75). <http://latinoamerica.unam.mx/index.php/latino/article/view/57173/50937>
- Pabón de Urbina J.M. (1989). *Vox, Diccionario Manual griego español*. Bibliograf.
- Scarpa, R., (1979). *Revista de Educación*, (1)2. Secretaría de Gobernación (2020). Artículo 3º recupero de Unidad General de Asuntos Jurídicos <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Troncoso, A. (2018). Juana de Ibarbourou y Ana Roqué. La tematización de la infancia y la adolescencia como estrategia de subversión. *Nomadias*, (24), 9-31. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/49949>
- Valenzuela-Fuenzalida, Á. (2002). Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos. *Reencuentro*, (34) 9-27.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana: Argentina y Brasil*. Espasa Calpe Mexicana.

ALFONSO REYES: IDENTIDAD, HISTORIA Y EDUCACIÓN

Santiago Quetzalcóatl Rosales Escalera¹

Resumen

En este trabajo se pone de manifiesto el pensamiento de Alfonso Reyes que transita del siglo XIX al XX; se expone cómo Reyes es educado en el positivismo, transita en el porfiriato y llega a los regímenes de la revolución, es decir, de una forma de gobierno dictatorial a una prerrevolucionaria; franquea su pensamiento científico y positivo hacia el humanismo renacentista, con el auxilio de la filosofía clásica abreviada en el Ateneo de la Juventud; se menciona la influencia que tuvo en él, un entorno geográfico como lo fue su originaria Monterrey a otro distinto como lo fue la Ciudad de México.

Como se cita en el texto *Ifigenia cruel* (1924) de Alfonso Reyes, en el prólogo de Carlos Montemayor, Reyes es un hombre dual y esa dualidad se muestra en el quehacer cultural e inte-

¹ Licenciado en Filosofía por la UNAM, miembro del Taller de Astronomía Carta del Cielo, ha sido profesor de Ética, Lógica y Filosofía en la Universidad Latinoamericana y otras instituciones a nivel preparatoria; docente de diferentes asignaturas sobre filosofía en el Instituto Científico Técnico y Educativo (ICTE). Autor de varios artículos en diferentes libros y revistas a nivel nacional e internacióna; actualmente cursa la maestría en Filosofía Antigua en la Universidad Panamericana.

lectual que se entrecruzan, formando un entramado delicado y significativo, que puede producir un poema como el de *Ifigenia cruel*, anclado en el pasado a la vez que clama hacia el futuro, y producir en aparente contradicción (solo aparente) la *Cartilla moral* en un convulso Estado, cuyos gobiernos no se caracterizaron precisamente por la ética.

Palabras clave: Alfonso Reyes, positivismo, humanismo renacentista, intelectualismo ético, *Cartilla moral*.

Abstract

This work brings to light the thought of Alfonso Reyes, who bridged the 19th and 20th centuries. It explores how Reyes was educated within positivism, experienced the Porfirio Díaz era, and then moved into the revolutionary regimes, a shift from a dictatorial government to a pre-revolutionary one. He transitioned from a scientific and positivist outlook to Renaissance humanism, supported by classical philosophy through his involvement with the Ateneo de la Juventud. The influence of geographical context is also noted, from his native Monterrey to the different environment of Mexico City.

As cited in the prologue by Carlos Montemayor to Reyes's text *Ifigenia cruel* (1924), Reyes is described as a dual man, and this duality is reflected in his cultural and intellectual endeavors, which intertwine to create a delicate and meaningful tapestry. This duality enabled him to produce a poem like *Ifigenia cruel*, rooted in the past yet reaching toward the future, and to write the *Cartilla moral* in a turbulent State whose governments were not precisely characterized by ethics (an apparent), though only apparent, contradiction.

Keywords: Alfonso Reyes, positivism, Renaissance humanism, ethical intellectualism, *Cartilla moral*.

La vida de Reyes

Alfonso Reyes es quizá una de las figuras más importantes que definieron la identidad de lo *mexicano*. Formó parte de las élites intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX. Hijo del general Bernardo Reyes, quien muchos auguraban sería el sucesor natural de Porfirio Díaz; fue, además, diplomático mexicano y uno de los gestores más relevantes en el periodo del exilio español a México.

La vida personal de Reyes está sin lugar a duda entrelazada con la vida nacional revolucionaria. No olvidemos que su padre hubiese sido el protagonista antirrevolucionario por excelencia de no haber sido porque tuvo un exceso de confianza en el antiguo régimen y se enfrentó a un traidor de la talla de Victoriano Huerta, este último tenía poca claridad respecto a las condiciones que habían llevado al país a levantarse en armas y mucha claridad respecto a los intereses extranjeros que, a pesar de todo, necesitaban cierto respaldo del Gobierno mexicano. Así, Reyes, el padre, un general y gobernador porfirista, muere en aras de modernizar un régimen obsoleto, centrado ya no en la figura de Díaz pero sí en el *militarismo liberal* propio del porfiriato. Si bien el liberalismo económico fue característico del régimen porfirista, también lo fue el positivismo. Reyes, el hijo, con 24 años, conoce bien el régimen prerrevolucionario y desde luego proyecta el México que tendrá lugar en el siglo XX. Un dato curioso sobre la vida de Alfonso Reyes es que nació en 1889, el mismo año en que nacieron Chaplin, Heidegger, Wittgenstein, Hitler y Gabriela Mistral.

Estos sucesos en la vida de Alfonso Reyes, sin duda marcaron una manera de proceder muy particular. Vive una dicotomía entre pensar al México del progreso y la necesidad de voltear hacia el pasado. Casi, podría suscribir las Tesis de Benjamín sobre la Historia y particularmente la multicitada *Tesis IX*.

Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se muestra a un ángel que parece a punto de alejarse de algo que le tiene paralizado. Sus ojos miran fijamente, tiene la boca abierta y las alas extendidas; así es como uno se imagina al Ángel de la Historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. Donde nosotros percibimos una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única que amonтона ruina sobre ruina y la arroja a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado, pero desde el Paraíso sopla un huracán que se enreda en sus alas, y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras los escombros se elevan ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamín, 1942, p. 90).

Esta misma dicotomía se expresa en la *Oración* del 9 de febrero, en donde recuerda la relación con su padre:

Él vivía en Monterrey, yo vivía en México. Él me llevaba más de 40 años y se había formado en el romanticismo tardío de nuestra América. Él era soldado y gobernante, yo iba para literato. Nada de eso obstaba. Mientras en México mis hermanos mayores, universitarios criados en una atmósfera intelectual, sentían venir con recelo las no-

vedades de la poesía, yo, de vacaciones en Monterrey, me encontraba a mi padre leyendo con entusiasmo los ‘Cantos de vida y esperanza’ de Rubén Darío, que acababan de aparecer (Reyes, 1963, p. 25).

Quizá, Alfonso vio en la figura de su padre la importancia de convocar voluntades fuertes:

Con la desaparición de mi padre, muchos, entre amigos y adversarios, sintieron que desaparecía una de las pocas voluntades capaces, en aquel instante, de conjurar los destinos. Por las heridas de su cuerpo pareció que empezó a desangrarse para muchos años, toda la patria (1963, p. 27).

Como parte de la juventud durante el régimen porfirista Reyes recibió una educación basada en el positivismo de Gabino Barreda, la cual tenía algunas características propias como no tener una postura individualista, sino social. A diferencia de Comte, Barreda no justificaba la libertad del enriquecimiento personal. Otra característica fue la prioridad del desarrollo material y social (principalmente de la burguesía mexicana), antes que un desarrollo ideológico cultural. Finalmente el lema porfirista de “Orden y Progreso” en lugar del famoso “amor por principio, el orden por base, el progreso por fin” de Comte. Pero también fue educado en el positivismo de Justo Sierra, que puede sintetizarse en la siguiente frase:

Es cierto que la historia que, en nuestro tiempo, aspira a ser científica, debe vedarse la emoción y concentrarse en la fijación de los hechos, en su análisis y en la coordinación de sus caracteres dominantes, para verificar la

síntesis; pero abundan los periodos de nuestra historia en que las repeticiones de los mismos errores, de las mismas culpas, con su lúgubre monotonía, comprimen el corazón de amargura y de pena (Gorman, 1977, pp. 397-398).

En respuesta al positivismo mexicano, Reyes junto con Vasconcelos y otros, creó el Ateneo de la Juventud que logra reunir a una generación de jóvenes intelectuales quienes, en el ocaso del porfiriato, adelantan una serie de críticas al positivismo, la ideología que por décadas permearía la labor gubernamental del grupo conocido como *Los Científicos*. El nombre de Ateneo no es casual, se trata de una suerte de renacimiento mexicano en el que los valores positivistas (entre ellos el de Spencer) se vean relegados por los valores clásicos.

Reyes comienza a pensar a México ya no en la dimensión de alcanzar a la modernidad industrializada, sino en repensar las raíces que conforman a la nación. En ese momento México, a través de Reyes, deja de intentar entrar al escenario mundial del progreso tecnológico, y del progreso en general, para hacer un vuelco de autoconsciencia y entenderse a sí mismo dentro de su propia herencia.

Es de alguna manera un episodio adelantado a lo que sería la historia mundial de ese momento. Pues es imposible obsesionarse con el progreso cuando se acaba de vivir un acontecimiento tan doloroso en el curso del devenir: México con su Revolución, el mundo europeo con su Gran Guerra. No se puede tener solo los ojos puestos en el futuro, no cuando se corre el riesgo de matarse entre hermanos.

Identidad y educación

Es por ello que el trabajo revisionista de Reyes recupera la lectura de los grandes clásicos de la historia del mundo, pero también lo hace para entender el pasado mexicano. Así en pleno exilio y de espaldas a la Revolución que lo hizo abandonar su tierra, pero de cara a la Primera Guerra Mundial, Reyes escribe la *Visión de Anáhuac*.

Lo nuestro, lo de Anáhuac, es cosa mejor y más tónica. Al menos, para los que gusten de tener a toda hora alerta la voluntad y el pensamiento claro. La visión más propia de nuestra naturaleza está en las regiones de la mesa central: allí la vegetación arisca y heráldica, el paisaje organizado, la atmósfera de extremada nitidez, en que los colores mismos se ahogan —compensándolo la armonía general del dibujo (Reyes 1917, p. 16).

El México de Reyes no deja de ser una *catástrofe única*, una mezcla de la enorme diversidad de tiempos y culturas ocurriendo en el mismo espacio. Un paisaje organizado que no deja de ser arisco y heráldico.

Si se pretende hablar de la educación en Reyes es inevitable pensar en la *Cartilla moral*, no porque esta se trate de una reflexión sobre el *ethos* humano, sino porque dicha cartilla fue escrita en el contexto de la Campaña de alfabetización de 1940 pero publicada en la versión madura de esta, llamada La Campaña Nacional contra el Analfabetismo en 1944, impulsada por Jaime Torres Bodet en el sexenio de Miguel Ávila Camacho. Esta *Cartilla*, se publica paralela a la *Cartilla Nacional contra el Analfabetismo*, un texto escrito que

fomentaba el patriotismo basado en los héroes nacionales. Su contenido trataba de otorgar un significado distinto al mostrado durante la educación socialista; sobre las clases sociales se planteaba que ricos y pobres, alfabetos y analfabetos compartían una misma responsabilidad cívica con la nación mexicana (Lira, 1917, p. 142).

En ese sentido, las reflexiones que realiza Reyes en ese texto tienen una finalidad clara: exaltar ese nacionalismo, al mismo tiempo que lo inserta en discursividad ética de la filosofía clásica. Reyes sabe que no se trata de una exégesis de Séneca o de Aristóteles, sino de una primera mirada dedicada a recobrar una posible identidad perdida. Así, curiosamente, la *Cartilla moral* parte de lo particular y va a lo general, ya que es consciente, junto con Aristóteles, de que lo ético surge principalmente en la reflexión de cada singularidad.

Si bien el aristotelismo promulga la importancia del razonamiento deductivo, aquel que va de lo general a lo particular, también es consciente de que el punto medio es propio de cada caso. Reyes reflexiona sobre la individualidad humana y construye desde el individuo para comenzar a pensar a la nación en su *Cartilla moral*.

Fiel al discurso clásico del Ateneo de la Juventud, Reyes parte del intelectualismo ético, es decir, aquella doctrina respecto al condicionamiento moral según la cual, solo se actúa mal por ignorancia. Reyes reconoce que, también es una postura válida, sin embargo, asume que la educación no deja de ser conveniente pues permite también la posibilidad de afianzar condiciones materiales necesarias tanto para la autopreservación individual como la de una nación. El intelectualismo de Reyes (1944), en la *Cartilla moral*, sostiene también otro matiz:

“Pero, por fortuna, el malo por naturaleza es educable en muchos casos y, por decirlo así, aprende a ser bueno” (p. 485). Reyes no deja de confiar y de afirmar que “Todos tenemos el instinto de la bondad. Pero este instinto debe completarse con la educación moral” (1944, p. 507). Su optimismo en la educación va más allá de educar para el bien. Reyes busca una identidad cultural:

La educación moral, base de la cultura, consiste en saber dar sitio a todas las nociones: en saber qué es lo principal, en lo que se debe exigir el extremo rigor; qué es lo secundario, en lo que se puede ser tolerante; y qué es lo inútil, en lo que se puede ser indiferente. Poseer este saber es haber adquirido el sentimiento de las categorías (Reyes, 1944, p. 489).

De alguna manera es el *ethos* aquello que nos puede conectar con nuestro pasado y tener miras en el presente. Es a través del estudio de nuestras bases culturales que podemos fortalecer nuestro sentido de identidad y en la medida en que se logre esto entenderemos, de acuerdo con Reyes, la importancia del amor a la patria.

Si bien es cierto que los nacionalismos posteriores del siglo XX han propiciado que desconfiemos en general de cualquier nacionalismo actual, me parece que Reyes tiene en mente un clamor necesario para la conformación de la unidad política del país y quizá de la unidad que debería extenderse, al menos en principio, al pueblo latinoamericano. Casi paralelamente a la Decena Trágica, Reyes escribe su *Ifigenia Cruel*, sobre la que Carlos Montemayor en Reyes (1924) observa:

Hay una dualidad permanente en el poema de Reyes, que lo hace un poema fundamentalmente moderno. No acosa

a Ifigenia el pasado, sino su conciencia; la acosa una oscura sensación de no ser solo ella, sino también la otra, la que recuerda subterráneamente, sin compartirse. En hechos sangrientos vive, creyendo que nace; así recuerda que en sangrientos festines ha nacido: su linaje nuevo es como el antiguo. Ella olvida, pero después recuerda lo que Orestes ignora; el olvido tiene más recuerdos que nosotros. Ella debió morir, pero vive; debió ser sacrificada, y es sacrificadora; es el castigo para los que a esas playas llegan y, sin embargo, es la castigada (p. 3).

La obra de Reyes está atravesada por el lamento del fratricidio y, sin duda, Reyes cree que la educación ayudaría a entender qué nos hace hermanos entre los pueblos y, a pesar de volcarse y ver hacia el pasado, Reyes no deja de querer despertar a los muertos y recomponer lo despedazado, pero desde ese paraíso, que no deja de ser la Anáhuac, sopla un huracán que se enreda en las alas, ya no de ángel, sino quizá, de un águila real y que es tan fuerte que esta figura ya no puede cerrar sus alas.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1942). *Tesis sobre filosofía de la historia*. Edhasa.
- Lira A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1924-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 1 (2), 126-149. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/247>
- Reyes, A. (1917). *Visión de Anáhuac. Obras Completas de Alfonso Reyes II*, Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (1924). *Ifigenia Cruel*. UNAM, Coordinación de Difusión Cultural Dirección de Literatura.

- Reyes, A. (1963). Oración del 9 de febrero. *Obras Completas de Alfonso Reyes XXIV*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (1944). Cartilla moral. *Obras Completas de Alfonso Reyes XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, J. (1977). Evolución política del pueblo mexicano. *Obras completas XII*, edición establecida y anotada por Edmundo O'Gorman. UNAM.

EL HUMANISMO EDUCATIVO DE JAIME TORRES BODET

Mario José Aguirre y Beltrán¹

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia de las obras educativas y culturales de Jaime Torres Bodet, basadas en la filosofía del humanismo, que sirvieron para sentar las bases de la pedagogía social. Durante el gobierno de Adolfo López Mateos se promueve la formación del magisterio y la educación universal en México, estipuladas en el Plan de 11 años y el programa de Libros de Texto Gratuitos. Otra de las acciones que lo llevan a ocupar el cargo de director general de la UNESCO de 1948 a 1952 fue la promoción de la ciencia y la cultura.

El legado de Jaime Torres Bodet reivindica la libertad de creencia, el estudio de la historia, los diálogos con los sabios de la antigüedad, una formación humana, la enseñanza de ser seres humanos íntegros, sensibles a la diversidad histórica, a las culturas y a las civilizaciones.

Palabras clave: humanismo, Jaime Torres Bodet, SEP, educación mexicana.

¹ Docente investigador, durante treinta, años de la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente jubilado.

Abstract

This paper addresses the importance of Jaime Torres Bodet's educational and cultural works based on the philosophy of humanism, which served to lay the foundations for social pedagogy. Likewise, during the government of Adolfo López Mateos, teacher training and universal education in Mexico were promoted, stipulated in the Plan de 11 años and the program of the Libros de Texto Gratuitos. Another of the actions that led him to occupy the position of Director General of UNESCO from 1948 to 1952 was the promotion of science and culture.

Jaime Torres Bodet's legacy vindicates freedom of belief, the study of history, dialogues with the wise men of antiquity, humane training, the teaching of being integral human beings, sensitive to historical diversity, cultures and civilizations.

Keywords: Humanism, Jaime Torres Bodet, SEP, Mexican education.

Hablar de Jaime Torres Bodet es hablar de una controversia histórica o de un débito que los educadores mexicanos tenemos, pues le debemos la autoría de *La Escuela Mexicana de Educación* y la consolidación del Estado mexicano en la irrenunciable tarea de educar.

Torres Bodet, siendo un joven de 19 años, acompaña la empresa que acometieron José Vasconcelos y Álvaro Obregón en *la tarea de educar a un pueblo* y con ello, como nos asegura Salvador Martínez de la Rocca (2012), "se convierte al régimen emanado de la Revolución mexicana en Estado educador" (p. 40). El reconocimiento que se le ha escatimado a Torres Bodet es comprensible si tomamos en cuenta que, pese a las obras educativas

y culturales que desempeñó, siempre actuó sin protagonismos, ni estridencias; al contrario, su comportamiento austero y modesto lo colocaron fuera de los reflectores públicos, pero, por otra parte, es incomprensible que no sea suficientemente conocida y reconocida la magnitud del servicio prestado a la nación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Es de destacar la longevidad de su acción educativa y cultural, que inicia como discípulo de los grandes intelectuales del Ateneo de la Juventud continuando con el acompañamiento, en 1922, en la construcción de la Secretaría de Educación Pública, como secretario del rector José Vasconcelos; más tarde encargándose de la Dirección de Bibliotecas y Publicaciones de la recién inaugurada SEP.

Su trayectoria como arquitecto de la educación mexicana continúa al hacerse cargo de la Secretaría de Educación en el régimen de Manuel Ávila Camacho, dando cauces de solución a problemas magisteriales que presagiaban convertirse en un conflicto mayor. Es justamente de este episodio que surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Además, fue durante ese periodo que se perfiló el modelo educativo que regirá en las siguientes décadas y que, a la postre, se convertiría en el modelo mexicano de educación basado en el apego a los elementos básicos del artículo tercero constitucional, es decir, una educación laica, gratuita y universal.

Es de destacar que, si la obra material de Torres Bodet es poco conocida, el desconocimiento de los aportes filosóficos y pedagógicos son aún menos apreciados.

Veamos someramente los aportes de su elaboración educativa y cultural. Raúl Cardiel Reyes (1982) sintetiza, en unos pocos renglones, la obra de Torres Bodet, de quien dice: “trazó también algunas líneas fundamentales del sistema educativo como

la alfabetización, la construcción de escuelas, la enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial a través de la Enciclopedia Popular” (p. 327), es decir, sentó las bases de lo que Francisco Larroyo llamó *la pedagogía social*. Esta orientación educativa está precedida de una filosofía que el propio Cardiel Reyes (1982) denomina como *Filosofía de la cultura*, que a la vez se apoya en una teoría de los valores. La cultura es la objetivación en bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil, todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte (pp. 333-334).

Podemos apreciar la importancia de esta idea de cultura como base de la creación de sectores tan amplios que abarcan desde la economía hasta el arte, así lo apunta Cardiel Reyes: la educación se concibe meramente como una función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo. Siguiendo a Kerchensteiner, se podría decir que el individuo como tal organiza a su modo esta constelación de valores que le ofrece su medio social, con lo cual se da lugar a la libertad y la personalidad del alumno (pp. 333-334).

Sentadas las bases de la educación con relación a la *pedagogía social*, su consolidación se estructurará durante el segundo periodo de Torres Bodet 1958-1964.

Es justamente en el cumplimiento a cabalidad de la universalidad de la educación que, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, Jaime Torres Bodet complementa el esfuerzo educativo y cultural del *Estado Educador* con tres acciones fundamentales: la formación del magisterio, el Plan de 11 años y el programa de los Libros de Texto Gratuitos. Con la primera, se capacitaba a los maestros empíricos a la vez que se actualizaba a los profesionales de la educación; con la segunda acción, el

Estado se comprometía con un programa educativo y de acceso a la educación transexenal de largo aliento con la pretensión de hacerlo universal, es decir, para todos los niños mexicanos y finalmente; con la tercera acción, se proporcionaban gratuitamente uno de los instrumentos más importantes para el ejercicio educativo: el libro de texto.

Esta gigantesca obra se complementa con la construcción del mayor número de aulas para albergar a los educandos que se estaban incorporando a la universalidad, programada a través del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAFCE) que ya había concebido, en 1944, en su primera gestión como secretario.

Otra faceta sobresaliente de la obra de Torres Bodet es la de la promoción de la ciencia y la cultura, orientación que lo llevó a ocupar el cargo de director general de la UNESCO de 1948 a 1952.

Con este breve recuento de la acción educativa de Torres Bodet, podemos ver que se trata de la de mayor envergadura en la historia de la educación en México.

Quiero aclarar que esta intervención no está orientada a ser una hagiografía o el recuento de su obra, sino que busca descubrir la hermenéutica que encierra el ideal y la filosofía que hacen posible la obra educativa más importante de la historia de la educación en México. Se trata de desentrañar cuáles son los hilos que tejieron el entramado de la Escuela Mexicana de Educación.

Para escudriñar en la filosofía que acompañaba las creaciones de Jaime Torres Bodet, acudiré al texto que Ambrosio Velasco escribió en 2009 sobre el humanismo, porque lo que distingue al pensamiento de Torres Bodet es justamente su carácter humanista, yo diría que hasta renacentista.

Citando a Joaquín Xirau, apunta: “la paciencia humana creadora de cultura se erige en su fin y en su juez supremo. El

hombre —el individuo— se sitúa en el centro del universo ...tal es la esencia del humanismo” (Velasco, 2009, p. 13). Y qué es la esencia de Torres Bodet, es un creador de cultura, retomando lo dicho por Raúl Cardiel, es un objetivador de bienes culturales, un hacedor de educación y cultura.

Velasco (2009) nos recuerda cual es el carácter del humanismo:

el humanismo es sensible a la diversidad histórica del ser humano, de sus culturas, de sus civilizaciones y lejos de defender una razón metódica o principalmente teórica, reivindica la centralidad de la razón práctica, de la *phronesis*, que se alimenta tanto de la experiencia en el presente, como del estudio de la historia y del diálogo con los sabios de la Antigüedad. El ejercicio de la racionalidad prudencial se desarrolla en el seno de la deliberación discursiva, donde la retórica cobra especial relevancia, y requiere del *sensus communis*, para decantar decisiones y juicios orientados a resolver problemas específicos (p. 6).

El humanismo sensible a la diversidad histórica del ser humano, de sus culturas, de sus civilizaciones, es lo que caracteriza la teoría y acción educativa de Jaime Torres Bodet, él reivindica el carácter pluricultural de la nación y, por lo tanto, de la educación. Torres Bodet desde muy joven está en constante diálogo con los sabios de la antigüedad, en el Ateneo de la Juventud abreva de la antigüedad clásica, la retoma para sus tareas educativas, primero en la dirección de bibliotecas y publicaciones, después como secretario de educación y más tarde, nuevamente como secretario del ramo y como director de la UNESCO.

Jaime Torres Bodet se sirve de la *racionalidad prudencial* para resolver problemas específicos, reivindicando la centralidad de la razón práctica, de la *phronesis*, en una especie de canto de ida y vuelta, yendo y volviendo del pasado no solo de la antigüedad grecolatina, sino de la antigüedad del propio entorno social en que se está interviniendo: la antigüedad prehispánica y la invasión hispánica, todo con el propósito humanista de resolver problemas específicos.

Por eso, cuando Torres Bodet dibuja las aspiraciones y metas de la educación mexicana, reivindica la necesidad de revisar la historia, de dialogar con el pasado: “Para determinar lo que ambicionamos, conviene ponernos de acuerdo acerca de lo que fuimos y lo que somos. En resumen, nuestra civilización nos ofrece el fruto de dos culturas: la de Europa y la de las colectividades precolombinas” (Torres Bodet, 1994, p. 927).

De estas aspiraciones y metas de la educación, como buen humanista y renacentista, reivindica la libertad de creencia como principio rector de la democracia en la que se debe educar a los niños mexicanos, pero el verdadero fin de la educación en Torres Bodet se centra en la formación humana, así lo expresa:

La técnica ha de ser un medio; nunca un propósito último y decisivo. Hay un oficio que priva sobre los otros: el de ser hombre. Evitaremos por eso que, para enseñorear a la técnica, se pretenda deformar o empequeñecer nuestra humanidad. Y, ante cualquier perfeccionamiento episódico del instrumental de la civilización nos hacemos una pregunta similar a la de John Ruskin frente al cable que iba a unir por primera vez a la India con Inglaterra: ¿qué mensaje transmitirá? (1994, p. 931).

Como Giambattista Vico,² Torres Bodet critica la racionalidad científica y tecnológica cartesiana, reivindicando el humanismo de Dilthey, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Bergson y Ortega y Gasset, pero principalmente el de su maestro Antonio Caso que, a principios del siglo XX, opone el humanismo a la racionalidad positivista comtiana, reivindicación que a la postre contribuyó al cambio de régimen.

La educación humanista o el humanismo educativo de Torres Bodet no solo se refleja en priorizar las humanidades frente a la técnica, además encuentra el molde en donde se puede verter la fundición humanista en el crisol de la ciudadanización

el papel de la escuela secundaria es educativo. Y el núcleo de esa función educativa se encuentra en las clases de civismo; porque nuestros alumnos podrán ser abogados o electricistas, podrán ser o no ingenieros o farmacéuticos, podrán ser o no médicos o mecánicos, pero indefectiblemente tendrán que ser hombres y mujeres sujetos de obligaciones y de derechos (Torres Bodet, 1994, p. 984).

Más adelante apunta

no basta con enseñar, en el mejor de los casos, a ser ciudadano trabajador, respetuoso de las leyes e instituciones de la República y deseoso de cooperar con los pueblos que no vulneren la autonomía y el desenvolvimiento lícito del país. Importa extraordinariamente también que el profesor de civismo enseñe al alumno a sentir que no

² Vico criticó la expansión del racionalismo moderno, defendía las ideas del pensamiento Clásico, sistemático y complejo; expuso los fundamentos de la semiótica y las ciencias sociales.

puede, el concepto de ciudadano, estar nunca en pugna con el concepto de hombre y que, si lo mejor del hombre se realiza en el buen ciudadano, lo mejor del ciudadano es ser hombre íntegro, hombre dondequiera, en su tierra o fuera de ella; hombre que comprenda y estime a todos los hombres; hombre más allá de cualquier prejuicio y de cualquier sectaria parcialidad (1994, p. 984).

Mayor nitidez y coherencia en el discurso no se puede pedir, el humanista exige la necesidad de una educación ciudadana, pero demanda que dicha educación sea la razón de la humanización, subordinando y subsumiendo la educación cívica a la constitución del hombre; así, la educación no solo está en razón de preponderar las humanidades frente a la técnica sino la propia humanización está sirviéndose de la ciudadanización como vehículo.

Ahora que en el pasado reciente se impuso la educación por competencias recordemos lo que respondía Torres Bodet a quienes lo pudieran acusar de idealista: “Exclamaron algunos: ¡idealista! (...). Y es cierto, existe en nosotros una voluntad de idealismo práctico, no contrariada —sino acentuada y robustecida— por el deseo de trabajar en la realidad” (1994, p. 985).

Para trabajar en esa realidad uno debe estar convencido del poder transformador del hombre, aceptando la lógica del nuevo humanismo:

Entre las ideas más importantes que el nuevo humanismo destaca (el de Ortega y Gasset) está el reconocimiento de que los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia o del mercado o de la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos, transformar

el mundo y dirigir el curso de la historia, de acuerdo a la capacidad de juicio prudencial en situaciones y sobre problemas específicos (Velasco, 2009, p. 6).

Además de aceptar la idea de la capacidad del hombre de transformar su realidad pensamos, con Marx, que a diferencia de la abeja que construye el más perfecto panal frente a la más imperfecta construcción de un albañil, es que este último construye en su mente antes de ejecutarla, así, Velasco (2009) nos muestra que

El ejercicio de la racionalidad prudencial se desarrolla en el seno de la deliberación discursiva, donde la retórica cobra especial relevancia, y requiere del *sensus communis*, para decantar decisiones y juicios orientados a resolver problemas específicos de los hombres en situaciones históricas determinadas, buscando transformar la realidad de manera efectiva (*verum ipsum factum*), de acuerdo a ideales y valores afines a la libertad y dignidad humanas (pp. 4-5).

Así de claro y de contundente es el pensamiento humanista práctico, se requieren ideales y valores humanos para emprender tareas humanas, más cuando se trata de tareas enfocadas a la transformación, orientadas a las reivindicaciones de la humanidad, a dotar al hombre (al humano) de uno de los elementos de humanización por excelencia, el de la educación, pero no de cualquier educación sino de una educación humanista. El *idealismo educativo* de Torres Bodet no estuvo exento de realizaciones materiales de gran aliento: el Plan de 11 años, el libro de texto gratuito, la multiplicación de aulas escolares, la oferta de educación de la mejor calidad posible con la revisión de los planes y programas educativos,

acentuando el carácter formativo (de estructuración humana y ciudadana MAB) despojando los estudios del peso muerto de la falsa erudición libresca ligando el aprendizaje a la acción (como lo pregonaron los humanistas, los hombres del renacimiento MBA). Con el mismo fin, se prestó especial cuidado a la formación de los maestros y en todo momento se justiprecia la importancia de éstos en el campo educativo (Cardiel, 1982, p. 402).

Apreciamos, en esta valoración de Cardiel Reyes, que la visión educativa humanista de Jaime Torres Bodet no estaba alejada del moderno modelo educacional que dicta la pedagogía contemporánea, es decir, la idea está emparentada con el trinomio educación-instrucción-formación que proponen Franco Frabboni y Franca Pinto en su *Introducción a la pedagogía general*, en donde, de manera más amplia, retomó lo señalado por Velasco en relación a la literatura y la retórica renacentista para resaltar el vínculo entre el educador y el poeta, el humanista y el hombre práctico, el realizador educativo y el hombre idealista:

Por una parte, una dimensión lingüística y literaria que enaltece al lenguaje, al discurso como forma y fondo del saber y de la argumentación, especialmente en el ámbito literario y retórico, desdeñando la pretensión de universalidad de métodos, conceptos o teorías inmutables que busca subsumir la realidad en leyes o sistemas generales. Por el contrario, el humanismo es sensible a la diversidad histórica del ser humano, de sus culturas, de sus civilizaciones y lejos de defender una razón metódica o principalmente teórica, reivindica la centralidad de la razón práctica, de la *phronesis*, que se alimenta tanto de la experiencia

en el presente, como del estudio de la historia y del diálogo con los sabios de la Antigüedad (Velasco, 2009, p. 6).

Concluyo con este fragmento del poema *Civilización*

Un hombre muere en mí siempre que un hombre
muere en cualquier lugar, asesinado
por el miedo y la prisa de otros hombres
[...]

Un hombre que anheló ser más que un hombre
y que, de pronto, un día comprendió
el valor que tendría la existencia
si todos cuantos viven
fuesen, en realidad, hombres enhiestos,
capaces de legar sin amargura
lo que todos dejamos
a los próximos hombres
el amor, las mujeres, los crepúsculos,
la luna, el mar, el sol, las sementeras
sobre el plato de laca de un otoño,
el alba de unos ojos,
el litoral de una sonrisa
y, en todo lo que viene y lo que pasa
el ansia de encontrar
la dimensión de una verdad completa
[...]

Un hombre muere en mí siempre que en el Asia
o en la margen de un río
de África o América,
o en el jardín de una ciudad de Europa

una bala de hombre mata a otro hombre.
(Torres Bodet, 1994, pp. 102-103).

Bibliografía

- Cardiel Reyes, R. (1982). El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. FCE; SEP. 327-359.
- Martínez de la Rocca, S. (2012). *Estado, educación y hegemonía en México*. Miguel Ángel Porrúa.
- Velasco, A. (2009). Humanismo. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, UNAM. 1-24. [https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/437trabajo.pdf](https://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/437trabajo.pdf)
- Torres Bodet, J. (1994). *Obras escogidas*. FCE.
- Zarco Martínez, D. (2006). *La obra educativa de Jaime Torres Bodet*. [Tesina para obtener el título de licenciada en Pedagogía]. UPN. Repositorio Institucional Xplora. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/165968>

SEGUNDA PARTE:
ÉTICA Y FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO

LA CARTILLA MORAL DE ALFONSO REYES: TESTIMONIO PEDAGÓGICO

Jeannette Escalera Bourillon¹

Resumen

Hablar de Alfonso Reyes nos remite a pensar en un poeta, un amante de la literatura de un *pasado inmediato*. Es un educador que no solo se interesa por la cultura griega, sino que describe y relata sucesos importantes que acontecieron en el México histórico y en el presente de su vida. Uno de ellos fue el encargo de escribir una *Cartilla moral* que formara parte de una *Cartilla nacional de alfabetización*, compromiso civilizador que adquirió en 1944, encomienda de Jaime Torres Bodet bajo el mandato del presidente Manuel Ávila Camacho. En este escrito y siguiendo el estilo memorístico de Reyes, se describe brevemente la situación del México de los años cuarenta, y el porqué se hacía necesario generar una *Cartilla moral*.

Palabras clave: *Cartilla moral*, Alfonso Reyes, educación, libertad, ética.

¹ Es profesora investigadora de la UPN; ha dedicado más de 35 años a la enseñanza de la filosofía y de la pedagogía; es licenciada en Matemáticas, maestra en Artes visuales y doctora en Filosofía por la UNAM. Es miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

Abstract

Talking about Alfonso Reyes makes us think of a poet, a lover of literature from the immediate past. He is an educator who is not only interested in Greek culture, but also describes and relates important events that occurred in the historical Mexico of his time. One of them was the commission to write a *Cartilla moral* that was part of a *Cartilla nacional de alfabetización*, a civilizing commitment that was acquired in 1944, commissioned by Jaime Torres Bodet under the mandate of President Manuel Ávila Camacho. In this brief writing and following Reyes' memoristic style, the situation in Mexico in the 1940s is described, and why it was necessary to generate a *Cartilla moral*.

Keywords: *Cartilla moral*, Alfonso Reyes, education, freedom, ethics.

Los años cuarenta

Contaba mi madre que, en los años cuarenta del siglo pasado, la situación que vivían los niños de México era triste, sobre todo los que habitaban en el campo. Ella y sus hermanos quedaron huérfanos de padre y tuvieron que emigrar de Xicaltepec, Veracruz; a la capital con su madre viuda, como muchos otros que buscaban mejores condiciones de existencia.

Su vida en aquellos años no fue fácil, pues mi abuelo había invertido gran parte de su dinero en acciones de una compañía francesa de petróleo y, aunque la decisión del presidente Cárdenas, el 18 de marzo de 1938, fue una de las mejores disposiciones tomadas por el Gobierno mexicano, también afectó a muchos inversionistas extranjeros que vivían en México, entre ellos a la familia de mi madre, quienes perdieron todo. Tal

motivo ocasionó que mi abuelo se infartara y muriera. Curiosamente, hace poco tiempo me enteré de la existencia de una novela de Bruno Traven, *La rosa blanca*, que narra una situación semejante a la que vivieron mis abuelos, fue convertida en película en 1961 y censurada por el gobierno de Adolfo López Mateos. Tanto en la novela como en la película se narran los abusos que cometieron las corporaciones extranjeras con los inversionistas y los dueños de las tierras que tenían petróleo poco antes de la expropiación petrolera.

Mi madre me platicaba que cuando ella era niña había guerra en Europa, la Segunda Guerra Mundial, que todo escaseaba; esa misma falta de todo producía mucha incertidumbre, dolor, ansiedad, intemperancia y desesperación. En el internado donde las había instalado mi abuela, mientras ella trabajaba arduamente y con la intención de que no fueran víctimas del analfabetismo, sufrían vejaciones y maltratos, tanto de sus profesoras, cuidadoras y otras niñas de su edad, reflejo de una falta de decoro y de comprensión humana que padecían algunos de los personajes de aquella época.

Mi abuela nos decía que ella no había podido seguir en la escuela debido a que las niñas tenían que esconderse para que los revolucionarios no las vieran, se las robaran, las violaran o se las llevaran lejos. Tanto en la Revolución mexicana como en las guerras cristeras, la mayoría de los que participaron eran campesinos, gente pobre e iletrada.

Mi padre también había quedado huérfano pues su madre había muerto de un parto mal atendido; él, al igual que Alfonso Reyes, cuando era niño, vivía en Monterrey, aunque su familia era de situación económica moderada, junto con sus hermanos también sufría el desprecio de ser huérfano, además de los embates que originaba una guerra que, aunque parecía lejana,

repercutía fuertemente en aquel México lleno de carencias que intentaba modernizarse. Cuando yo era niña, constantemente lo escuché hablar sobre las injusticias cometidas durante la Segunda Guerra Mundial y sobre la terrible personalidad de Hitler. Uno de los regalos que recibí una Navidad fue el *Diario de Ana Frank*.

Era en la época de Reyes en un México con aproximadamente veinte millones de habitantes, de los cuales casi la mitad no sabía leer ni escribir, tampoco multiplicar ni dividir, a pesar de que veinte años antes José Vasconcelos había impulsado las cruzadas de educación pública creando las Misiones Culturales y la campaña contra el analfabetismo buscando los medios para desarrollar su proyecto pedagógico.

Hago referencia a este pasaje de la historia de mis padres, porque voy a hablar de Alfonso Reyes, quien compartió muchos de los eventos que sufrían las familias mexicanas en 1944, año en que se redactó por primera vez la *Cartilla moral*.

A Reyes le tocó padecer los ataques de la Segunda Guerra Mundial. Cuando estaba desempeñando el papel de secretario de la legación en Francia en 1914, le tocó el estallido de la Primera Guerra Mundial y el triunfo de la fracción revolucionaria en México, por lo que fue destituido de su puesto diplomático y tuvo que trasladarse a España; allí conoció a Ortega y Gasset, Juan Ramón Jiménez, Enrique Díez-Canedo, Menéndez Pidal y Martín Luis Guzmán, entre otros intelectuales. Estas relaciones le permitieron apoyar a los refugiados españoles que huyeron de la guerra civil de su país.

Pero, continuando con la situación social, cultural, cívica y económica del México de los años cuarenta y cincuenta, revisemos por qué parecía ser necesario ofrecer a sus habitantes una cartilla que contuviera una reflexión nacional sobre los princi-

pios, valores y virtudes que contribuyeran a mejorar los problemas sociales y educativos, y favorecieran la convivencia de los ciudadanos con respeto, armonía y pluralidad en la diversidad.

La sociedad de aquellos días estaba más polarizada que la actual, había mucha pobreza en el campo y en los barrios suburbanos, escasez, delincuencia, abusos, transgresiones, violaciones y atropellos; lo podemos constatar en algunas películas que se filmaron en aquellos tiempos y que retrataban claramente la desigualdad social, económica y cultural, el abandono, la ausencia del padre o de la madre, la orfandad y la muerte. Lo muestran Luis Buñuel en *Los olvidados* (1950) e Ismael Rodríguez en varias de sus películas, particularmente en la trilogía *Nosotros los pobres*, *Ustedes los ricos* y *Pepe el Toro*, filmadas entre 1948 y 1952, y que son un referente de la identidad popular mexicana de esa época.

En ellas podemos apreciar elementos ideológicos, éticos, morales y estéticos de la época del cine de oro mexicano que nos dan pauta para pensar que era necesario fomentar una normativa moral, de acuerdo con todo este enjambre de tragedias que acontecen en los films, ocasionadas por la situación tan adversa y desigual que se vivía en esos años.

Todas estas circunstancias dieron lugar a la exigencia de repensar las campañas educativas, en la construcción de nuevas escuelas, el incremento en la plantilla docente, la creación y edición de libros de texto muy económicos o gratuitos, el desarrollo e implementación de un programa contra el analfabetismo, y finalmente en la producción de una cartilla con principios morales, cívicos y éticos, cuyo trabajo fue asignado a Alfonso Reyes.

El problema social que contemplaba Reyes, para poder escribir y redactar la *Cartilla moral*, se fundamentaba en las con-

diciones humanas que percibía en el otro, y lo podemos ver reflejado en una de sus memorias autobiográficas:

YO ERA MUY NIÑO. Mi madre y yo estábamos asomados al balcón entresolado en mi casa de Monterrey. Un mendigo, junto al zaguán, tocaba incansablemente el organillo de boca. Mi madre dijo a una sirvienta:
–¡Que le den algo a ese pobre hombre para que se vaya!
Y yo:
–¡No mamá! ¡Que no se vaya! ¿No ves que ese hombre soy yo?
Mi madre me contempló en silencio, y yo no sé lo que pasó por su alma (Reyes, 2016, p. 57).

Reconciliación humana

La *Cartilla moral* de Alfonso Reyes Ochoa, es un documento que señala la importancia que se debe dar a la familia, y un instrumento de tipo prescriptivo, escrito en un lenguaje ameno y franco. Sin menospreciar el rigor filosófico que tiene entre sus objetivos: el reivindicar la libertad ética que debe formar parte de nuestra cultura llevada a las calles, las mesas, las familias, las escuelas y la cotidianidad, mediante el respeto a uno mismo y a los otros que nos acompañan en el fluir de nuestros caminos, en esta realidad que nos es propia.

Tiene la cualidad de ofrecerle al maestro y al ciudadano común un testimonio pedagógico, lineamientos de convivencia, deberes morales y éticos para la coexistencia entre miembros de una comunidad, pueblo o nación.

En este escrito se destacan las dificultades que ha tenido la *Cartilla moral* para ser difundida y aceptada como un instru-

mento de reconciliación humana que busca —según el propio Reyes— hacer realidad el progreso con justicia y promover una manera de vivir sustentada en el amor a la familia, al prójimo, a la naturaleza, a la patria y a la humanidad (2018, p. 4). Reyes la redacta en 1944 por encargo del entonces secretario de Educación Pública de México, Jaime Torres Bodet, en el marco de un programa de alfabetización propuesto por el presidente de la República Manuel Ávila Camacho.

Reyes es uno de los escritores mexicanos más prolíficos; fue un poeta, ensayista, narrador, traductor, diplomático, abogado y pensador mexicano. Reconocido en toda Latinoamérica, escribió con una extraordinaria calidad humana; fue postulado por varios escritores latinoamericanos, como sus amigas: la chilena Gabriela Mistral, las uruguayas Juana de Ibarbourou y Luisa Luisi, para concursar por el Premio Nobel de Literatura en 1949, y cuatro veces más entre 1949 y 1959. En 1909, antes de partir a Europa y siendo estudiante de jurisprudencia, participó junto con otros jóvenes en la fundación de *El Ateneo de la Juventud*. Entre los ateneístas más destacados se encontraban Antonio Caso, el mismo Alfonso Reyes, Enrique González Martínez, Isidro Fabela, Luis G. Urbina, Amado Nervo, Diego Rivera, Pedro Henríquez Ureña, Luis Cabrera y José Vasconcelos.

La Cartilla moral

En 1943 se habían dado a conocer estadísticas que mostraban que la mitad de la población mexicana no sabía leer ni escribir. El 21 de agosto de 1944, el presidente Manuel Ávila Camacho promulgó la Ley de Emergencia por medio de la cual se estableció la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (Martínez-Baracs, 2019). Torres Bodet mandó a elaborar una *Cartilla*

nacional de alfabetización, de la que se imprimirían diez millones de ejemplares y le dio a Alfonso Reyes la encomienda de escribir parte de ella. Le pedía que incluyera un mínimo de principios morales que ayudaran a cambiar la forma primaria de vida de las clases bajas, construyendo así los cimientos de una nación moderna, espiritual, moral y materialmente rica. La *Cartilla moral* rebasó las dos o tres páginas breves que le habían pedido, pues en ese fin de semana Reyes y José Luis Martínez, secretario particular de Torres Bodet, revisaron la *Cartilla moral* y decidieron que era demasiado extensa para ser un capítulo más de la *Cartilla alfabetizadora*, por lo que había dos opciones, o Reyes se daba a la labor de resumirla o se publicaba de manera independiente (Martínez-Baracs, 2019).

Al revisar Reyes la *Cartilla nacional de alfabetización*, se dio cuenta de que estaba llena de errores, tanto de ortografía como de sintaxis, redacción, y algunos conceptos incompletos, por lo que la devolvió censurada y la acompañó de dos textos: uno corto y otro largo de la *Cartilla moral* (Martínez-Baracs, 2019).

Unos días después, se aprobó editar las dos cartillas por separado. La *Cartilla alfabetizadora* y la versión larga de la *Cartilla moral*. Luego, no se sabe con certeza qué pasó, pero se suprimió la publicación de la *Cartilla moral*.

Se ha dicho que la *Cartilla moral* no se publicó porque se le consideró un texto conservador y aun religioso, no acorde con la laicidad del Estado Mexicano. Sin embargo, el Prefacio destaca que “se ha usado el criterio más liberal, que a la vez es laico y respetuoso para las creencias”. Y, en efecto, si es cierto que Reyes menciona la religión al principio de la Lección I, es para afirmar al mismo tiempo

la relación y la diferencia, el deslinde, entre la religión y la moral (Martínez-Baracs, 2019, párr. 22).

Reyes publica la *Cartilla moral* en 1952, con un tiraje limitado. En 1959, Torres Bodet regresa a la Secretaría de Educación Pública y vuelve a proponer que la cartilla sea considerada para ser repartida con un triple objetivo: auxiliar en el proyecto de alfabetización, coadyuvar en el acceso a los problemas fundamentales de la filosofía e incidir en la formación clásica del ciudadano común; por último, que este pueda tener acceso a la cultura griega. Nuevamente hubo oposición de grupos reaccionarios que no permitieron su difusión.

En 1984, siendo secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles reedita la *Cartilla moral* con algunos retoques y la revisión de Eduardo Nicol, Antonio Gómez Robledo y Fernando Salmerón. Se le agregó un ensayo de Benedetto Croce, “La eficacia del ejemplo”, tomado de su *Ética y política*, con la intención de ser incorporada a los libros de texto gratuitos, pero al año siguiente Reyes Heróles murió y la edición no se realizó.

En 1992, José Luis Martínez propuso nuevamente el proyecto a Ernesto Zedillo, entonces secretario de Educación Pública, quien aceptó que se imprimieran 700 mil ejemplares modestos que pronto fueron retirados de la circulación por las presiones del poderoso sindicato que consideró anticuada e inadecuada la *Cartilla moral* (Martínez-Barac, 2019).

Finalmente, el expresidente Andrés Manuel López Obrador, en los primeros meses de su mandato, propuso que este documento fuera reeditado y repartido entre la sociedad mexicana, y para ello dispuso imprimir varios tirajes. El primero fue distribuido a una parte de los adultos mayores en algunas de sus giras por el país. Otro tiraje más amplio, lamentablemente,

fue proporcionado a un grupo de pastores evangélicos para su distribución. Esta decisión recibió una multitud de críticas, sobre todo de ciertos sectores conservadores que argumentaron que nuestro país es una nación laica y que la cartilla viola la Constitución. Así que, nuevamente, la *Cartilla moral* permanece vetada (Infobae, 2019).

Ante este panorama, tan complejo que ha sufrido la *Cartilla moral*, debemos preguntarnos el porqué de tanta resistencia al contenido de la *Cartilla moral*, quizás, el contenido agrede el concepto de moral de los intereses políticos de nuestro país y cuáles serían los beneficios o perjuicios pedagógicos de publicar y repartir dicha cartilla.

Dejo estas preguntas abiertas a la reflexión de quienes se apropien de este texto y quieran leer y deliberar acerca del contenido de la *Cartilla moral*. Pero es claro que Reyes recupera el pensamiento de varios filósofos clásicos, como el de Aristóteles, cuando podemos leer en ella: “Por eso el filósofo griego Aristóteles aconsejaba la ejercitación de la virtud para hacer virtuosos” a los hombres (2018, p. 8) o lo que expresa en la página (9) “...ahora entendemos lo que quiso decir Platón, el filósofo griego, cuando comparaba al hombre con un cochero obligado a poner de acuerdo el trote de dos caballos”. O bien cuando nos habla de los estoicos y nos dice que el poeta mexicano Amado Nervo, “... resumiendo en una línea la filosofía de los estoicos, ha escrito: Mi voluntad es una con la divina ley” (p. 26). La *Cartilla moral* cita a varios poetas como a Enrique González Martínez, Dante, Rudyard Kipling, entre otros.

Los que hemos tenido oportunidad de leerla y estudiarla también nos preguntamos cómo se pretende llevar a cabo operativamente lo que en la *Cartilla moral* se propone, cómo cambiar esa imagen tan deteriorada del maestro que en

sexenios pasados ha sido tan golpeada, acaso se intenta recuperar la imagen del profesor apóstol y misionero que se tenía en la primera mitad del siglo XX, cómo lograr sus objetivos si constantemente se está aporreando al sector intelectual de nuestro país con políticas inciertas y confusas llenas de contradicciones, violencia, extorsión y corrupción.

La *Cartilla moral* en México es un ejemplo de cómo la educación y la moral se entrelazan con la política, la sociedad y la cultura. Desde su génesis en la década de 1940 se concibió como un instrumento para abordar dos problemáticas fundamentales: el analfabetismo y la falta de principios éticos en la sociedad mexicana. Este enfoque ambicioso reflejaba la urgente necesidad de elevar el nivel de educación y, al mismo tiempo, de inculcar valores que promovieran una ciudadanía consciente y responsable.

El proceso de creación y su posterior evolución evidencian los desafíos intrínsecos a cualquier intento de cambiar una sociedad desde sus bases educativas y morales. Las controversias en torno a su contenido señalan la delicada línea entre la religión y la laicidad en el contexto mexicano. Estas discusiones sobre si su contenido es conservador o religioso, si va en contra del principio de la separación entre Iglesia y Estado, subrayan la interacción compleja entre valores tradicionales y demandas contemporáneas de una sociedad moderna y diversa.

La resistencia y los obstáculos que ha enfrentado la *Cartilla moral* a lo largo del tiempo ilustran la dificultad inherente de cambiar mentalidades arraigadas y paradigmas culturales. Los rechazos por parte de grupos conservadores y sindicatos poderosos revelan el miedo al cambio y a la pérdida de control sobre la narrativa moral y educativa del país. Esto nos lleva a cuestionar cuál

es el rol real de la educación en la transformación social y cuán dispuestos estamos a aceptar nuevos enfoques y perspectivas.

El constante ciclo de reediciones, retiradas y reparticiones destacan la naturaleza cíclica de los intentos de cambio social. A pesar de los esfuerzos de diferentes líderes políticos y educadores, ha encontrado barreras insuperables una y otra vez. Esto nos lleva a reflexionar sobre la persistencia de ciertos intereses y cómo pueden influir en la narrativa educativa de una nación.

Conclusiones

La *Cartilla moral* representa una síntesis del pensamiento ético de Platón, Aristóteles y otros pensadores, filósofos y poetas que se han ocupado del tema; busca rescatar la tradición oral en la cultura ética y moral del mexicano, entretejiendo nudos con la fuerza del espíritu que imprime huellas innovadoramente clásicas en los corazones de los pedagogos, de los educadores y de los propios lectores. Es la propuesta de reforzar la enseñanza de la filosofía, pero dando a ésta su verdadero contenido: filosofar significa afrontar con los ojos abiertos el propio destino y plantearse claramente los problemas que resultan de la justa relación consigo mismo, con los demás hombres y con el mundo. Propone que no se puede plantear al bien sin el tamiz de la política, y que la política debe ser el medio para que el ser humano se acerque a las virtudes.

Las preguntas que quedan sin respuesta son si sería posible que mediante la enseñanza que nos brinda un documento como la *Cartilla moral* el ser humano dejara de corromperse a sí mismo y ante los otros, y qué realmente nos motivara a no permitir ni acceder a la corrupción.

Bibliografía

Ayer, A. J. (1986). *El positivismo lógico*. FCE.

Infobae. (2 de julio de 2019). Qué dice la Cartilla moral de López Obrador y por qué causa controversia. *El Diario de Chihuahua*. www.eldiariodechihuahua.mx/escaparate/que-dice-la-cartilla-moral-de-lopez-obrador-y-por-que-causa-controversia-20190705-1536026.html

Martínez Baracs, R. (2019). La historia de la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/mexico/historia/la-historia-la-cartilla-moral-alfonso-reyes>

Reyes, A. (2016). *Autobiografía*. FLM, Tecnológico de Monterrey, FCE.

Reyes, A. (2018). *Cartilla moral*. SEP.

LA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LA PEDAGOGÍA DE JOSÉ VASCONCELOS EN MÉXICO

Efraín Acevedo Rivera¹

Resumen

La época de la Revolución mexicana es un punto clave e importante para comprender el pensamiento filosófico que predominaba en aquel momento. Por un lado, el legado de la reforma había dejado un hueco en la nación: su identidad. El periodo del porfiriato trataba de alguna manera, de darle una solución. Por otro lado, surgía un pensamiento crítico reflexivo que tenía gran auge en la juventud, pues promovía los debates que procuraban problematizar y repensar la identidad nacional frente a la desigualdad social y proyección del ciudadano mexicano sometido a los extranjeros. La proyección del desarrollo filosófico y educativo de José Vasconcelos en el siglo XX nace en la época de la revolución mexicana, pero esta proyección tuvo auge cuando se encontraba al frente de la Secretaría de Educación Pública y sus misiones educativas en todo el país, para que todos tuvieran acceso a la educación, lo que causó un impacto en la reconfiguración del modelo educativo nacional y de todo ámbito cultural

¹ Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha colaborado para diversas publicaciones de educación y participado en varios proyectos de investigación sobre teoría pedagógica.

relativo a la enseñanza en México, poniendo las bases para generar un sentido de identidad perteneciente a la nación, esta ideología se convirtió en ejemplo para América latina.

Palabras clave: proyección filosófica, filosofía crítica, aparatos ideológicos, transformaciones sucesivas.

Abstract

The Mexican Revolution era is a key moment for understanding the philosophical thought that prevailed at the time. On one hand, the legacy of the Reform had left a gap in the nation—its identity. The Porfirio Díaz era attempted, in some way, to fill this gap. On the other hand, a critical, reflective mindset emerged and flourished among the youth, promoting debates that sought to question and rethink national identity in the face of social inequality and the subjugation of Mexican citizens to foreign powers.

José Vasconcelos's vision for philosophical and educational development in the 20th century was born during the Mexican Revolution, but it gained prominence when he led the Secretariat of Public Education and its educational missions across the country, ensuring that everyone had access to education. This effort had a profound impact on reshaping the national educational model and the broader cultural aspects of teaching in Mexico, laying the foundation for a sense of national identity. This ideology became a model for Latin America.

Keywords: philosophical projection, critical philosophy, ideological apparatuses, successive transformations.

Hablar de la pedagogía en México, nos permite adentrarnos en el favorito de algunos pedagogos mexicanos, quien nos ha dado mucho para reflexionar acerca de su sistema educativo nacional: José Vasconcelos que fue uno de los más importantes pensadores en México en los tiempos de la Revolución mexicana. Para quien el contexto histórico juega un rol importante dentro de su proyección filosófica, por un lado, tenemos los eventos de Las leyes de reforma, y por el otro, los de la Revolución mexicana. En ambos casos, la filosofía tiene dos enfoques importantes; el primero busca la reconfiguración del modelo educativo nacional de México, a través de la instrucción pública y popular, que para ese entonces se encontraba en un momento deprimente debido al caos político y social, esto por causa de la independencia pues para ese entonces la nación aún no se recuperaba económicamente. La expansión de la instrucción pública en el país se vio afectada de manera completa, dando como resultado un sistema educativo concentrado en las capitales de los estados y ciudades más importantes de aquel momento. Uno de los principales objetivos de la reforma era instruir a un nuevo tipo de mexicano para que en el futuro no se tuviera que llamar a un extranjero para gobernar la nación (Wobeser, 2022, p. 283).

El segundo enfoque es el de José Vasconcelos, que nace en un momento clave para la educación mexicana, en donde la reconfiguración del modelo educativo se centra en la búsqueda de la identidad nacional a través de la educación. Esto ha invitado a más de uno a repensar de manera simbólica la educación nacional. En primera instancia surgen en este periodo proyecciones filosóficas tratando de integrar en un todo a la nación, esto da cabida al holismo, es decir, se piensa a México como la parte de un todo y a reconfigurar a la nación completa,

a repensar qué es México y qué lo hace ser ante el mundo. Alfonso Reyes, en su antología *América en el pensamiento* escribe en su apartado de “Posición de América”, sobre el lugar que les corresponde a los hispanos en el mundo, para él, el concepto de “nueva cultura” surge a través “de recoger la herencia de una cultura, ante el notorio quebranto de los pueblos que la han constituido. [...], posesión de la cultura” (Reyes, 2012, p. 178).

José Vasconcelos (2009), en su libro *Todología* (p. 5), expresa su sentir ante una etapa de su vida que anhelaba dar respuesta y solución a las inquietudes de la juventud, y que, con el ocaso, declinó. Estos sueños, si los ponemos en contexto, hablan de lo que una vez surgió como el Ateneo de la juventud, en donde un joven Vasconcelos soñaba y anhelaba la transformación de una nación por medio de doctrinas que colmaran sus aspiraciones, que buscaba la reconfiguración de todo el sistema educativo nacional, del país, la economía, la religión, a lo que el llamo *monismo*. Un sistema de pensamiento que no se adapta, sino que transforma los sucesos de una manera concreta (Vasconcelos, 2009, p. 174). Es decir, un *utópico maximalista*; el fin de una historia y el comienzo de una sociedad concreta, un estado fijo, en donde los problemas antiguos se vieran resueltos y estos males solo saldrían a flote cuando el proceso utópico termine (Knight, 2015, p. 92).

Por esta razón, este trabajo buscará el contexto social, político, educativo y religioso, que influyó en el pensamiento de José Vasconcelos para desarrollar su pensamiento filosófico y cómo lo plasmo en la educación.

Contexto geopolítico

El contexto geopolítico es parte de los orígenes o de las detonantes de la proyección filosófica que alguien desea transmitir a ciertos individuos, cabe señalar que hay tres divisiones en la vida de José Vasconcelos, la primera tiene que ver con su niñez y su juventud, la segunda la vemos durante el proceso de la Revolución mexicana, y la última la podemos apreciar cuando José Vasconcelos es adulto. En este trabajo solo tocaremos dos, la niñez y su juventud durante la Revolución mexicana.

La niñez de José Vasconcelos tiene tres factores importantes: el social, el religioso y el educativo. El contexto de la infancia de José Vasconcelos vivió gran parte de su niñez en el norte del país en la zona fronteriza de México y Estados Unidos, en aquella época de 1880 las últimas tribus apaches asolaban las zonas fronterizas con México. Su mamá, siendo católica, le expresaba a su pequeño hijo que si en algún momento inesperado los apaches se lo llevaban él tenía el deber de convertirlos *por medio de la fe católica* (Rosas, 2008). En principio parecería algo fanático por parte de su mamá, pero de alguna manera ese pensamiento influyó en su proceso educativo y en su formación. Aunque él tomaba clases en una escuela protestante en Estados Unidos su mamá cumplía con la responsabilidad ética, moral y espiritual con su hijo, lo que hacía resaltar su compromiso con su formación.

En cuanto a la educación, en aquellos momentos el país se encontraba en una situación deplorable por los eventos de las guerras y la insuficiencia en infraestructura escolar. Las regiones que se beneficiaban en cierta manera por la educación solo eran las capitales y las ciudades principales de México, el número aproximado de escuelas preescolares que había en

México hasta 1904 era de unas 184, la demanda de alumnos era de aproximadamente 11 615, en relación a la primaria el número de escuelas era de 9 194 y alumnos oscilaban entre los 620 476 aproximadamente (Solana, 2001, p. 595). Cuando vemos los demás indicadores nos podemos dar cuenta de que la matrícula de maestros era desconocida y que hacían falta para enseñar en nuestro país.

Si retrocediéramos en la historia, hasta 1870 había 8 103 primarias, estas se dividen en 5 567 para niños y 1 594 para niñas, mixtas 548 124 para adultos y 21 para adultas, 249 sin clasificación; para ese entonces la matrícula de niños en edad escolar era 1 800 000 y solo 349 000 estaban en la escuela (Wobeser, 2022, pp. 294-295). Esto nos muestra el por qué la familia de José Vasconcelos tuvo que buscar la educación en Estados Unidos, es muy probable que donde habitaban no hubiera escuelas suficientes. La alta demanda de escuelas, y el índice de analfabetismo era crucial en la época antes de la Revolución.

A pesar de que en su momento el gobierno de Porfirio Díaz trató de impulsar la instrucción pública y la escuela rural antes de la Revolución mexicana para fortalecer el progreso económico del país y ver un México moderno, lo que se destaca en estos años de la dictadura es la ciencia y la patria, que vinieron a sustituir a la teología y el mito, sin embargo las condiciones sociales que tuvieron que enfrentar los educadores en el tiempo del porfirato fueron el hambre y la ignorancia, pues los niños no acudían a las escuelas por falta de alimento (Wobeser, 2022, p. 298), lo que llevó la formulación de los congresos higiénico-pedagógicos en donde los médicos y maestros participaban para establecer las mejores condiciones de las escuelas, como los materiales y los libros. Pero extender la educación por todo el país se convirtió en un sueño inalcanzable (Solana, 2001, pp. 104-106).

Por otro lado, la juventud de José Vasconcelos estuvo inmersa en corrientes filosóficas como Nietzsche con su humanismo, párelo a su época John Dewey ejerce su pedagogía progresista, o Makárenko con su pedagogía marxista, por otro lado, la Revolución rusa apenas había pasado y los máximos exponentes del pensamiento fueron Lenin y Stalin, quienes recuperaron algunas ideas del filósofo alemán Karl Marx para crear el socialismo comunista, junto con su manifiesto. En México, el porfiriato llegaba a su fin, el pensamiento humanista, socialista y progresista, emerge en un ambiente donde el positivismo y el liberalismo eran las dos únicas corrientes de pensamiento, lo que provoca la creación del Ateneo de la Juventud. Formado por medio de jóvenes visionarios que planteaban la búsqueda de la identidad nacional, surgía por la falta de democracia, pobreza, falta de oportunidades y de empresarios mexicanos, devaluación del peso y la caída de la economía, lo que provocaba el descontento de la sociedad en aquellos días (Wobeser, 2022, p. 305).

La juventud de Vasconcelos fue una época en donde la crítica filosófica emergía para cuestionar y comprender cada una de las partes que configuran la proyección filosófica presente, como resultado es una invitación a reconfigurar el sistema dominante. El Ateneo de la Juventud inició como una proyección de la juventud para cuestionar el sistema, para que ellos miraran de una forma utópica el porvenir de la nación. El propósito consistía en dar una identidad a través de su historia, cultura y tradición, donde el ciudadano mexicano se identificará en ella, en contraste a la Revolución rusa que dejó a un lado todo rasgo cultural e identitario para crear una nueva sociedad sin diferencia e igualdad, es decir el materialismo histórico (Zavala, 2000, p. 2). Como consecuencia el desarrollo del pensamiento filosófico había sido obstruido y concebido como los aparatos ideoló-

gicos del estado, lo que impedía la reflexión filosófica sobre la identidad nacional pues todo se reducía a relaciones de poder.

En el caso de México el desarrollo del pensamiento filosófico se llevaba a cabo, pues la nueva juventud proyectaba nuevas visiones sobre el futuro del país, como una nación democrática y libre donde el individuo, de manera subjetiva, se concibiera como parte del cambio y como parte del progreso nacional. Un *utópico maximalista*. La nueva generación se oponía a la propensión del dogma y la inflexibilidad de la reflexión crítica. Esto puso la base para buscar y lograr encontrar aquellas fuentes del saber que los pudieran guiar en el porvenir de una nación que ya no estaba conforme con la imposición dogmática, sino que tenía el interés de buscar su lugar en el mundo (Solana, 2001, p. 106).

No obstante, en el panorama de América aún había rasgos del feudalismo y de colonias que eran gobernadas bajo la sujeción de algún representante político, lo que impedía, de cierta manera, que en algunos países pasaran de colonias a repúblicas independientes. Con el paso de la Revolución mexicana, José Vasconcelos se aventura en la reflexión filosófica con la escritura de *Pitágoras una teoría del ritmo* (1916) y *Prometeo Vencedor* (1916), en esta abarca los temas del porvenir del tiempo, que es necesario ver surgir una transformación sucesiva para ver algo mejor, esto implica una crisis existencial del pasado, presente y el futuro próximo del ser humano.

Estas obras muestran rasgos del pensamiento griego, y que más adelante darán paso a la escritura de *La raza cósmica* (1925) y *Ulises criollo* (1935), junto con los libros que se consideran parte de sus memorias, y que él consideraba que debían ser preparados para las futuras generaciones, que hasta cierto punto mostrarían un sentido estético (Vasconcelos, 2018, p. 17).

Ahora bien, pasemos a considerar el aspecto religioso que estaba haciendo retumbar los oídos de la soberanía nacional en aquellos días: la libertad religiosa que se había suscitado en el gobierno de Juárez con la Reforma liberal (1857-1876). El 5 de febrero de 1857 fue un punto importante antes de la Revolución, pues la carta magna promovía el derecho de los ciudadanos, reconociendo sus garantías para ejercer su libertad, propiedad privada, así como de seguridad y reconocía la soberanía popular (Chipres, 2011, p. 133).

La soberanía popular se esparcía rápidamente; por un lado, el protestantismo crecía con los misioneros americanos y, por otro lado, la Iglesia católica se debilitaba. Las misiones protestantes de la época de la Reforma hacían lo posible para divulgar la Biblia en español, acción que la Iglesia católica condenó, pues la consideró como un libro de herejía, algunos obispos consideraban que, con su lectura, los protestantes alejaban a las personas de Dios. Es entonces que para 1891, la Iglesia católica, con el Papa León XIII a la cabeza, formula la democracia cristiana o la *Rerum Novarum*, que se divide en tres puntos:

1. Negar la autonomía humana, solo existe la democracia cristiana y la acción católica
2. Denuncia al liberalismo en todas sus expresiones
3. La constitución católica contra sociedad, la cual jerarquiza todo gobierno y pone en la punta al Papa

Es en este contexto, a inicios y durante el porfiriato, la Iglesia católica romana intenta tener el poder nuevamente y en su

intento de cristianización como única iglesia, provoca una guerra entre la Reforma y la reacción católica.

Al optar la Iglesia protestante por los derechos humanos de las personas, sus sedes pasaron de ser 125 a 566 en México, la reacción católica ante este hecho fue inmediata, pues como diría Althusser (1970), la Iglesia católica tendría un carácter privado que le permitía, de alguna manera, influir en la educación en aquellos momentos (pp. 29-31). El poder otorgado, desde un punto de vista histórico, tenía a la Iglesia católica como predominante en México, pero también funcionaba como un aparato de represión por parte del Estado para convencer a los ciudadanos en la propensión del dogma pues, al ser concebida como una solución social, en automático la gente creía en un ideal de supuestas soluciones, aunque estas fueran contrarias al ideal del Estado. De esta manera la teología y el mito serían la fuente del saber hasta la llegada de los liberales.

La Constitución de 1857 ponía de manifiesto un acto contrario al ideal de la Iglesia católica al momento de quitarle poder en el país, pues la obligaba a despojarse de sus propiedades, además prohibía que tuviera poder sobre el Estado y el Gobierno (Chipres, 2011, pp. 135-139). Aun también se señalaba sobre la educación, el orden civil, jurídico, económico y de desarrollo que tenía en su poder, incluyendo el precepto de única verdad (Wobeser, 2022, p. 353).

Todo esto se ve afectado cuando Porfirio Díaz firma y hace votos ante la Iglesia católica para avalar la relación de pareja con su sobrina, lo que transgredía la Constitución de 1857 y preparaba el camino para la confusión y el desorden social que causaría esta desición (Chipres, 2011, p. 189). En la época del porfiriato es cuando nace José Vasconcelos, en un tiempo donde la Iglesia católica predominaba hasta cierto punto, y el

protestantismo surgía como un nuevo ideal que permitía otra forma de ver la realidad circundante.

Esto influye en el aspecto educativo pues, según Max Weber (2007, p. 35), la Iglesia católica procuraba que la educación de sus hijos estuviera basada en los clásicos, como en una especie de ascetismo, que provocaba vivir y gozar de la vida con todo tipo de placer, pero, por otro lado, el protestantismo promovía el comer bien y despojarse de este mundo, ser independientes de cualquier tipo de confesión religiosa, o una separación de la Iglesia y el Estado, o lo que en términos de Althusser (1970, p. 14) se refiere a la reproducción de la fuerza de trabajo que cubría las necesidades históricas o del momento.

En México había una influencia norteamericana que no buscaba la opresión sino una fuerza de producción, razón por la cual Vasconcelos pierde las elecciones en 1929 (Zavala, 2000, p. 7). En esa época deseaba hacer de México una nación autónoma, es decir, que tuviera una filosofía de lo que se quiere hacer aunque fuera imposible de realizar (Zea, 1969, p. 63). El plan de ver a un México autónomo y dueño de sí fracasa, pues la proyección filosófica y *utópica maximalista* era para los norteamericanos una amenaza completa. El *monismo* que pretendía realizar era de fortalecer a la nación en sí misma y para todos, como él diría en su poema *Todología*:

Borra de la faz del mundo la fealdad,
extirpa el dolor.
Danos ser como el pensamiento,
que en un segundo va del átomo a las estrella,
un ser de luz y de fuego
que arda sin consumirse.
Que la abundancia de tu misericordia

salve a quienes no alcancen la justicia
suspende, liquida el curso de la historia
(Vasconcelos, 2009, p. 11).

Esto nos muestra que su deseo era formar una utopía en donde México fuera capaz de surgir como nación, como potencia económica, que los empresarios mexicanos tuvieran voz y voto, que todo esté en armonía. Es decir, poner fin a todo aquello que llevó a México a caer en la miseria. Tal vez fracasó en lo político, pero en la educación y en su filosofía tuvo su transformación sucesiva para el futuro educativo nacional.

Filosofía y educación en José Vasconcelos

En la concepción vasconcelista se distingue fácilmente que el conocimiento verdadero de la historia y el demolimiento de los “héroes nacionales” apenas servirá de inicio para la formación del México deseado

Felipe Zavala, *Filosofía de la revolución mexicana en la obra de José Vasconcelos.*

Hablar de José Vasconcelos es invitar al lector a hablar de la Revolución mexicana. El panorama que se vivió en aquel momento no fue muy tranquilo; al contrario era un ambiente inestable debido a los diferentes grupos que se disputaban el poder y el futuro de la nación. Antes de abordar el tema es necesario reconocer los eventos antes de la Revolución mexicana, como el porfiriato, momento histórico donde personajes importantes como Gabino Barreda, Justo Sierra, entre otros; buscaban con-

solidar el sistema educativo nacional, pero este proyecto solo tenía como destino las principales ciudades del país por falta de recursos y de la incomunicación de los diferentes lugares de México (Solana, 2001, p. 118).

Hablar de la educación y hablar de la restauración de la nación es hacer hincapié en el positivismo, el liberalismo y la apenas naciente filosofía crítica. La educación bajo el pensamiento positivista era concebida como “una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad, es decir, la ciencia y sus aplicaciones constituyen en la realidad, el medio para organizar la vida social” (Solana, 2001, p. 43). Mientras que en el liberalismo se fundamentaba en

una educación que corresponda a la ideología que por tanto tiempo había defendido y siempre plantearon la necesidad de combatir la marcada intervención que el clero tenía sobre la educación (Solana, 2001, p. 44).

Para este momento, algunos liberales se volvieron positivistas o, como ellos mismos se llamaron, *soñadores* o *idealistas* (Solana, 2001, p. 44). Ambas visiones lograron consolidarse como si fueran una, pues se complementaban y tenían como objetivo mejorar el sistema educativo mexicano.

Para el tiempo del fin del porfiriato había tres bandos, que tenían un papel importante sobre el futuro de la educación pública en México. Uno eran los conservadores; otro, los liberales puristas, y otro más, los que profesaban la naciente crítica filosófica, en donde la filosofía crítica de aquellos momentos consistía en “rediseñar la sociedad en su totalidad [...], construyendo un futuro utópico enteramente nuevo, diferente y total” (Knight, 2015, p. 93).

El propósito de los diálogos que estos tres bandos llevaban a cabo era dar una identidad nacional al país, buscar la razón de ser de México y definir qué es lo que lo distinguía de otros países pero, por falta de intelectuales sobresalientes, la Revolución junto con sus predecesores, no pudo consolidar un Estado total, sus reformas y propuestas fueron designadas para factores políticos, económicos, institucionales y sociales, pero pocos a la educación.

José Vasconcelos al vivir entre las épocas del porfiriato y la Revolución mexicana, de manera filosófica buscaba plantear la identidad nacional. La Independencia había provocado la separación con España y su monarquía, las Leyes de Reforma separaban a la Iglesia del Estado y en el porfiriato, el laicismo se convirtió en un pretexto para saquear al país, pero con la Revolución mexicana el cambio surgió a partir de lo político (Knight, 2015, p. 99).

El pensamiento filosófico naciente de la Revolución se consolidó como la búsqueda de la separación del pensamiento europeo. Tras los eventos sociales que pasaban en Occidente, algunos pensadores llegaron a refugiarse en México. Lo primero que observaron fue una revolución en el pensamiento filosófico que se basaba en la recuperación de una identidad nacional en donde la cultura, los murales y la poesía jugaron parte de ese proyecto (Zea, 1969).

El modelo vasconcelista fue hablar de los sentimientos de la *raza cósmica*, recuperó cada detalle dentro de su plan de trabajo para crear la SEP. Para él, las cruzadas de alfabetización se convirtieron en algo primordial, ya que deseaba que todo México tuviera acceso a una obra de los títulos clásicos impresa en su casa. Esto provocaría el pensar de los habitantes en la relación del ser humano con su cultura y su identidad. Es decir, generar en cada pueblo y ciudad la reflexión sobre la razón de ser de su existencia.

Pero no olvidemos nuestro contexto social. La filosofía vasconceliana no logró su máximo esplendor debido a la persecución y a la inestabilidad social que había en México. Aun cuando él era el líder de la SEP sus ideas no fueron bien vistas por algunos sectores de la población. El problema surgía de una palabra: *laicidad*. La separación vasconceliana del pensamiento positivista y liberal provoca que Vasconcelos busque un pensamiento que pudiera dar razón de la crisis existencial por la que atravesaba México. Esta fue representada como la expresión del espíritu a través de su historial, que fue base para fundamentar las ideas por medio de las diferentes circunstancias que desencadenaron su desarrollo como una teoría existencialista (Zea, 1969, p. 71). Más adelante provocaría a Vasconcelos ponerse como el centro de todo su pensamiento y concebir a cada personaje de sus hazañas como participantes de las circunstancias que le tocó vivir y ser partícipe de ellas. El propósito de promover la expansión literaria de los clásicos contribuyó a cambiar el pensamiento de los ciudadanos. Esto se manifestaría en la sucesión de 1924, cuando los frutos de la educación de Vasconcelos se hacen presentes en el pensamiento mexicano (Solana, 2001, p. 182). El deseo inherente de Vasconcelos es que el ciudadano mexicano se convirtiera en parte de sus transformaciones sucesivas para formar la utopía que siempre se había soñado, pero, debido a los diferentes factores de la época, el sueño se volvió inalcanzable desde lo político, pero no desde lo filosófico.

La concepción de la educación de José Vasconcelos se basaba en un intento por querer englobar todo dentro de una sola concepción: *monismo*, lo que provocó que Vasconcelos viera transformaciones sucesivas conforme el devenir de los tiempos (Vasconcelos, 2009, p. 22). El *monismo* practicado por Vasconcelos

lo lleva a concebir la necesidad de reconciliar la educación y el dogma, desde un punto de vista donde debe formar parte de un todo donde la inspiración de las Sagradas Escrituras y los libros clásicos muestran el camino de la luz, para que el hombre llegue a la salvación por medio de obras manifestadas en apariciones espontáneas a través de la filosofía y de la ciencia, concebidas como el resultado de la santidad del hombre (Vasconcelos, 2009, p. 33). Para la época no era un sistema filosófico sino la construcción de una hegemonía ideológica (Knight, 2015, p. 131).

Conclusión

Puedo concluir que la fundamentación filosófica en la pedagogía de José Vasconcelos se debe considerar como una teoría educativa que trata de emplearse como un sistema hegemónico e ideológico en su intento por construir una *utopía maximalista*, que en aquellos momentos de la época era avanzar con la enseñanza clerical, por falta de una filosofía semejante a la marxista, que le permitió a su teoría tomar auge y fuerza en su momento y poder así concebir una *utopía maximalista* o un estado fijo. A partir de lo político esto fue un fracaso, pues su teoría no tenía la fuerza ni el nivel intelectual para enfrentar la situación, la Revolución mexicana tuvo diferentes sesgos de contribución solamente en los lugares de interés.

La educación en la época de Vasconcelos se fundamentaba en que todos los saberes sean un todo en la vida del hombre, desde lo divino hasta lo material, la casa, el oficio, entre otros. En su intento por desear un *monismo* estético resultó una mutación, dando como resultado un pluralismo antiestético. El englobar el todo en el hombre por medio de transformaciones sucesivas y

sumando el contexto en aquellos días dio como resultado una hegemonía ideológica que no le permitió desarrollar su sueño.

Por otro lado, el intento de desarrollar una fundamentación filosófica que sea capaz de comprender las situaciones de aquel momento para resolver las crisis existenciales se vería como un proceso de ingeniería social radical. Es decir, acertar en el problema por razones del azar, pues la propuesta del manejo en la educación lo llevó a expandir rápidamente su sistema educativo, pero más que una reforma fue una reacción educativa por querer que los mexicanos tuvieran letras, contribuyendo, quitando y logrando alto impacto socialmente en la época; faltó contextualizar la educación a la Constitución y los problemas inmediatos contra la reacción católica ante su sistema educativo.

Bibliografía

- Althusser, L. (1970). *Ideología y los aparatos ideológicos del estado*. Ediciones Quinto sol.
- Chipres, J. L. (2011). *México ante la Biblia. Apuntes para una historia de la Iglesia evangélica nacional*. El camino a la vida.
- Knight, A. (2015). *La revolución cósmica. Utopías, regiones y resultados México 1910-1940*. FCE.
- Marrero, R. G. (2022). *Monismo estético y conocimiento*. Editorial UAP. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i1.1029>
- Reyes, A. (2012). *América en el pensamiento de Alfonso Reyes*. FCE.
- Rosas, A. (2008). *José Vasconcelos*. Lumen.
- Solana, F., et al. (2001). *Historia de la educación en México (1876-1976)*. FCE.
- Vasconcelos, H. (23 de enero de 2018). *¿Era José Vasconcelos un antisemita con ideología nazi? responde su hijo en exclusiva*. (M. Samra, Entrevistador). <https://youtu.be/NRktrFWajrI>

- Vasconcelos, J. (1938). *El desastre*. Trillas.
- Vasconcelos, J. (2009). *Prometeo Vencedor. Tragedia moderna*. Trillas.
- Vasconcelos, J. (2009). *Todología*. Trillas.
- Weber, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Colofón.
- Wobeser, G. V. (2022). *1810, 1858, 1910. México en tres etapas de su historia*. FCE, UNAM, Colegio de México, Academia Mexicana de Historia.
- Zavala, V. F. (2000). *Filosofía de la revolución mexicana en la obra de José Vasconcelos*. Porrúa.
- Zea, L. (1969). *La filosofía americana como Filosofía sin más*. Siglo XXI Editores.

LA FORMACIÓN ÉTICA DEL UNIVERSITARIO DESDE LA MIRADA DE MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA

Gustavo Adolfo Pozas Márquez¹

Resumen

Las ideas de la doctora María Teresa Yurén Camarena parten del punto de la eticidad diferenciándose de los valores para poder explicar no todos los valores, sino solo los que se configuran en términos de moralidad sin embargo, dichos parámetros de eticidad de alguna manera son integrados en las personas a lo largo de su crecimiento.

Es por lo anterior que surge el problema del sujeto moral, que debe salvarse a través de la formación sociomoral ¿Pueden dichos parámetros ser puntos específicos dentro de los planes de estudio, políticas públicas, o demás parámetros de las instituciones educativas? ¿específicamente, dentro de la formación universitaria?

¹ Doctor en Derecho y Globalización por la UAEM; profesor titular en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM y profesor de la Escuela de Estudios Superiores de Yauatepec de la UAEM. Sus líneas de investigación jurídica son: procesos evolutivos de ingeniería constitucional; ponderación de los derechos humanos de sujetos en situación de vulnerabilidad; problematización de contenidos constitucionales, el derecho a la educación inclusiva y el derecho de enseñar; y sistemas jurídicos universitarios e identidad universitaria.

La respuesta la podemos encontrar de forma cualitativa dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que se encarga de formación profesional y de posgrado; también dentro de los planes de estudio, lineamientos y modelo universitario que han adoptado como norte lo establecido por la Dra. Yurén. **Palabras clave:** formación en eticidad, sujeto moral, formación sociomoral.

Abstract

Dr. María Teresa Yurén Camarena's ideas are rooted in the concept of ethics, which she distinguishes from values in order to explain not all values, but only those configured in terms of morality. However, these ethical parameters are, in some way, integrated into individuals as they grow.

This gives rise to the issue of the moral subject, which must be addressed through socio-moral education. Can these ethical parameters become specific focal points within curricula, public policies, or other frameworks of educational institutions? More specifically, can they play a central role in university education?

Keywords: training in ethics, moral subject, socio-moral training.

El derecho de enseñar

Educar será siempre una tarea difícil y necesaria. Transmitir el conocimiento también debe entenderse como un derecho natural del ser humano que apuesta por la sobrevivencia de su saber, o saberes, a través de la enseñanza; debe entonces reconocerse el derecho de enseñar.

Aun y cuando institucionalmente no ha sido reconocido, el derecho de enseñar en muchas ocasiones ha sido defendido

al punto de perder la vida a cambio de ejercer dicha actividad. Así, cuando Sócrates es llevado ante los jueces, las acusaciones que pesan sobre él devienen de mostrar sus investigaciones sobre las deidades y de enseñar a tergiversar los argumentos, corrompiendo con ello a la juventud:

Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros

Se añade a esto, que los jóvenes que me acompañan espontáneamente —los que disponen de más tiempo, los hijos de los más ricos— se divierten oyéndome examinar a los hombres y, con frecuencia, me imitan e intentan examinar a otros, y, naturalmente, encuentran, creo yo, gran cantidad de hombres que creen saber algo pero que saben poco o nada. En consecuencia, los examinados por ellos se irritan conmigo, y no consigo mismos, y dicen que un tal Sócrates es malvado y corrompe a los jóvenes. Cuando alguien les pregunta qué hace y que enseña, no pueden decir nada, lo ignoran; pero, para no dar la impresión de que están confusos, dicen lo que es usual contra todos los que filosofan, es decir: «las cosas del cielo y lo que está bajo la tierra», «no creer en los dioses» y «hacer más fuerte el argumento más débil». Pues creo que no desearían decir la verdad, a saber, que resulta evidente que están simulando saber sin saber nada. Y como son, pienso yo, susceptibles y vehementes y numerosos, y como, además, hablan de mi apasionada y persuasivamente, os han llenado los oídos calumniándome violentamente desde hace mucho tiempo (Platón, 2016, 19 b y 23 d).

Aun y cuando se defiende de las acusaciones, la sentencia es condenatoria al punto de obligarle a beber cicuta y morir. Sócrates ha perdido la vida a cambio de sostener la existencia del derecho de enseñar, parecería que enseñar está prohibido y los que enseñan defienden dicha actividad y, como si fuese aquella tragedia de Antígona, las personas deciden que los derechos deben ser defendidos aun por encima de lo que se encuentre establecido en las leyes:

esas leyes no las promulgó Zeus. Tampoco la justicia que tiene su trono entre los dioses del averno. No, ellos no han impuesto leyes tales a los hombres. No podía yo pensar que tus normas fueran de tal calidad que yo por ellas dejara de cumplir otras leyes, aunque no escritas, fijas siempre, inmutables, divinas (Sófocles, 2018, pp. 450-455).

El derecho de enseñar se desarrolla dentro de las actividades de las personas. Esto se realiza de forma natural, pero es una tarea que requiere un compromiso más allá de lo académico, de orden ético y moral.

De los valores a la eticidad

En palabras de la doctora Yurén, dentro del proceso de enseñanza el educador es el modelador y el educando la materia plástica a la que dará forma; el educador es quien posee la verdad (conoce el *Eidos*) y la *descubre* o *transmite* al educando; le indica la ruta que debe seguir porque conoce la meta.

Es por ello que el educador debe mostrar un camino específico, primariamente de orden académico, pero tratando de lograr una integralidad, de ahí que el educador se convierta en ese jar-

dinero que hace crecer en el educando las virtudes, evitando que actúe de manera contraria a su naturaleza (Yurén, 1999, p. 26). Las virtudes y los valores son una parte indispensable en el proceso, por lo que el educador busca más que la simple academia.

Para educar se requiere de la transmisión de valores, pero, al hablar de los valores, nos adentramos en un espacio difícil de discusión, puesto que el amplio de elementos, bienes, circunstancias o intenciones no permiten con una sola palabra entender la referencia de la cuestión. Pues valor es todo aquel parámetro que se le asigna a una persona, comportamiento, idea, cosa, palabras u otros tantos elementos que existen dentro de lo fáctico o el imaginario.

Lo anterior, si entendemos que el valor es aquella cualidad o conjunto de cualidades por la que a algo o a alguien se les considera como bien o bueno y por tanto estimable (RAE, 2022), debemos entender que el espectro de valores se vuelve casi universal, puesto que el humano le asigna un valor a buena parte de las cosas (Yurén y Andrade, 2012, pp. 5-9), digamos a guisa de ejemplo: la degustación o no de una pieza musical, pues hay quienes disfrutan de lo clásico, lo moderno o música regional y surgen de forma cotidiana las coincidencias o puntos de desacuerdo entre géneros musicales; la succulencia o no de un postre, puesto que también habrá quienes determinen que un postre es o no más rico que otro, que es quizás más rico el pastel seco que aquel que contiene frutas en su interior, o el chocolate amargo es más disfrutable que el dulce; estos son ejemplos de valores en lo general que tienen que ver con el disfrute pero que se manejan desde una dinámica subjetiva, extrapolando el tema de valor y valorización hacia muchos otros campos; pero, en el momento en el cual se habla de valores morales, ello nos evoca directamente hacia la eticidad y el campo se restringe

para el resto de las cuantificaciones de valores que ya no tendrán cabida en este parámetro de valorización.

Podríamos hablar de algunos autores en cuestiones éticas, y caminar por la raza cósmica postulada por Vasconcelos o el superhombre nietzscheano en donde los autores buscan cuestiones de una superación de la humanidad en diversos rubros, pero sobre todo en el de orden ético; en nuestro caso seguiremos los postulados que ha dejado plasmados la doctora Yurén Camarena a lo largo de sus obras.

La eticidad, según la doctora Yurén, debe ser entendida como el conjunto de ideas de la vida buena que tiene una sociedad determinada, la eticidad es, por lo tanto, en todo momento contextual, debiéndose considerar como un producto del aquí y ahora de cada sociedad, por lo que podemos sostener la existencia de una diversidad de eticidades, aclarando que no existe una sola que deba alcanzarse a la manera de un ideal total universal y pétreo, pues esto implicaría buscar la implementación de la subjetividad de la sociedad que directamente propone a dicha eticidad como modelo a seguir (Yurén, 2020).

Es decir, la sociedad que postule dicha eticidad como un modelo a seguir se encontrará hablando desde su espacio geográfico y momento histórico, situación que puede tornarse diversa al pasar eventos sociales posteriores, aun y cuando no hubiese cambiado la latitud, sino solo la época.

Por lo que, si la eticidad es un producto de una sociedad en concreto, se debe advertir dentro de cada sociedad, cuáles son las ideas de la vida buena que tiene, porque dichas ideas de la vida buena forman el punto de partida de la educación ya que los sujetos realizarán el ejercicio de apropiación de dichos ideales de la vida buena a lo largo de su crecimiento como principios y finalidad de acción.

La eticidad entonces se sostiene también como un conjunto de finalidades y principios, de nuestro actuar, que se consideran como buenos en un momento histórico determinado ya que lo que hoy es un parámetro preferente, mañana puede ya no serlo dentro de la misma sociedad, ello dependerá siempre de un cúmulo circunstancial que rodea a la sociedad misma.

Si se habla de eticidades, y no solo de una eticidad, puede ser que entonces las mismas entren en conflicto por pertenecer a diversas sociedades, sistemas, épocas, grupos o sectores sociales.

Se abre en este punto un espacio para la moralidad, puesto que también está ligada al tema de los valores, y cobra mayor fuerza en el momento en el que surge una situación de tensión por encontrarse algunos valores en conflicto, y dicha situación puede ser resuelta a partir de una ponderación de valores.

La moralidad, por lo tanto, debe considerarse como el conjunto de procedimientos que nos permiten tomar decisiones y regular nuestra actuación en relación con los valores y las normas; advirtiendo a la palabra *norma* como todas aquellas reglas que se imponen al individuo, cualquiera que sea la fuente de origen de estas.

Entendiendo también que el procedimiento de generación de normas, es decir la forma en la que estas se construyen, surge desde el momento en que se realiza una aceptación de los valores, entendiéndose que al aceptarse valores específicos las autoridades legítimas, legales, sociales o morales, se erigen como centros legislativos y tienden a transportar dichos valores hasta las normas jurídicas, las sociedades a convertirlas en reglas de trato social y algunas instituciones en mandatos específicos.

Pero surge entonces la pregunta ¿deben seguirse todas las reglas por el solo hecho de ser reglas? Es decir, ¿mantener las reglas que el grupo determinado estableció sin parámetros crí-

ticos? o ¿qué hacer como persona para poder solucionar la tensión entre valores morales?

El problema del sujeto moral

Cuando un conjunto de normas es mandado se tiene la oportunidad de acatar dicho mandato de forma sumisa y acrítica, o se tiene también la alternativa de problematizar la norma para saber si la misma merece o no, concebirse como parte de lo que ha de hacerse con una intención específica.

Podríamos encontrar que la norma se sostiene moralmente, que por lo tanto es digna de seguirse y actuar en consecuencia con su contenido, pero en este caso la norma no se sigue por el solo hecho de ser norma, sino porque su contenido es correcto y de forma adecuada intentará materializar lo que en la ciencia de lo jurídico se denomina como, *espíritu de la norma*, es decir la razón de que la norma exista. La única forma por la que se podría generar incluso la derrotabilidad de la norma, según Atienza, es cuando se intenta atender la razón de esta y no la mera interpretación de la literalidad, como consecuencia de ello el significado gramatical se hace a un lado para poder dar cumplimiento al principio del espíritu de la norma (Atienza 2011).

Por otro lado, pudiera ser que la norma no tenga un contenido plausible y que por lo tanto obligue, incluso al individuo, a consolidar parámetros infrahumanos para sí o para la otredad, lo cual no es preferente en ningún caso, y por lo tanto habrá que apartarse quizás de la materialización de dicha norma, esto pudiera acarrear consecuencias, que también son calculadas de alguna manera por el sujeto y se dispone a asumirlas.

Según el iusnaturalismo, aquella Antígona en el relato de Sófocles, conocía los alcances de su desobediencia al mandato

del rey y la contradicción de dicho mandato con los parámetros divinos, entendía que los alcances de su insumisión podrían ser mortales y, aun con todo y ello, decidió optar por el desacato normativo a cambio de su vida.

El denominado como sujeto moral tiende a poner en tela de juicio todas las normas de una forma crítica y sostener la no aceptación de las normas, no solo por el hecho de ser normas, sino que la aceptación deviene de su razonabilidad y validez. En cambio, existen otro tipo de sujetos que simplemente se apropian de los estándares de eticidad existentes, asumen e interiorizan los valores y las normas como si fuesen algo propio de la naturaleza humana, es decir, parte de su normalidad. Y el tema de *normalidad* es lo que se debe poner en tela de juicio, advirtiendo que la normalidad goza únicamente de una aceptación cuantitativa pero no cualitativa en su totalidad tal como lo expresó Foucault a lo largo de sus obras.

Una eticidad tiene que ver con las ideas de la vida buena y la moral encierra la manera de determinar si los parámetros éticos son o no los correctos, puesto que podría ser que tras un análisis se determine corroborar los valores que se sostienen dentro de una sociedad en concreto, o que se determine una orientación diversa de las prácticas de la vida buena de dicha sociedad. Por lo que eticidad y moral van directamente ligadas a la filosofía de los valores, sus bases y es el espacio adecuado en donde también se pueden abordar los juicios de valor.

Entonces, ¿podemos formar a un sujeto que responda a las cuestiones de orden moral? Esto si la sociedad en su conjunto le está exigiendo un comportamiento bajo ciertos estándares éticos. Surge entonces el objeto de estudio del sujeto en tanto se le integra una formación sociomoral, mismo que se desarrolla en diversos escenarios a lo largo de su existencia.

La formación sociomoral

La doctora Yurén sostiene que la formación sociomoral es un conjunto de procesos que toda persona desarrolla en un ámbito de eticidad en donde la persona es socializada y enculturada dentro de un ámbito de valores específicos, es decir, se va integrando dentro de una serie de instituciones que tienen normas y valores en los que el sujeto se va incorporando de forma casi natural en esas instituciones mediante el proceso de socialización y el sujeto también es enculturado, es decir, se le enseñan códigos de conducta y se instruyen teorías acerca de lo bueno, y es de esta manera como el sujeto va generando su personalidad social, pues es lo que aprende y lo que le permite moverse dentro del ámbito social.

La formación es necesariamente una *formación cultural*, un proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla —que se le presenta como naturaleza orgánica—, para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciando a ella. Se trata de un proceso por el que el sujeto —dice Hegel— *pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer a cada momento y crecer nuevamente* (Yurén, 1999, p. 29).

Moverse en el ámbito social implica poder integrarse dentro de las instituciones, la familia, la escuela, un sector religioso, un grupo de artistas, un grupo con gustos determinados, y lo hace en el momento en el cual se ha apropiado de los valores y normas del grupo específico.

La educación debe cultivarse, entendiendo que cultivo es el proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades,

para apropiarse de la cultura existente de la cual es *hijo* y servir-se de ella para satisfacer sus necesidades; la disciplina es en la obra de Hegel, la lealtad a las costumbres y al orden institucional establecidos (Yurén, 1999).

Todas las personas pasan por esos procesos de socialización y enculturación, pero ¿si solo tenemos sujetos socializados y enculturados qué ocurrirá cuándo los valores entren en conflicto? Pues estando en medio de un conflicto de valores no basta la socialización y enculturación, la tensión obliga al sujeto a tomar decisiones y estas parten de los criterios de justicia que cada sujeto se va forjando y los procedimientos de juicio internos.

Entonces las preguntas que surgen en los juicios de valores podrían ser ¿cómo saber cuál de los valores es más válido o tiene mayor fuerza? ¿qué criterio se puede emplear para discernir qué valor debe imperar? ¿qué pauta de juicio ha de seguirse en el caso en concreto? La doctora Yurén se orienta por el camino de la dignidad.

La eticidad dignificante consiste en procurar un ambiente de valores y de normas que contribuyan a que cada persona logre, en la medida de lo posible, la satisfacción de la totalidad de las necesidades radicales en su conjunto. Al hablar de necesidades radicales se trata de un conjunto de necesidad en la persona que, según Heller, están en la raíz de lo humano por lo que mientras nosotros construimos esas necesidades podemos decir que estamos, a su vez, construyendo nuestra humanidad, cuando esas necesidades dejan de existir somos cada vez menos humanos, necesidades como: la de conciencia, de objetivación, de socialidad y de universalidad.

La formación contiene y supera al cultivo, a la socialización y a la enculturación si favorece que el particular

participe mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto; si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades radicales —que son necesidades sociales—; en suma, si es determinación de la eticidad (Yurén, 1999, p. 35).

La respuesta atiende entonces a la formación sociomoral, que es ese proceso que depende directamente de la construcción del agente moral en donde dicho agente no está ajeno a la socialización y enculturación de una sociedad determinada, pero tiene la posibilidad de distinguir entre diferentes valores y tomar decisiones al respecto.

Postulado de la profesora Yurén

Partiendo de todo lo anterior la profesora Yurén ha postulado la manera en la cual se construye la eticidad y lo que sería preferente en cada persona acorde con el espacio en donde se encuentra desarrollándose mediante el proceso formativo que permita superar la culturización y lograr una adecuación de lo aún perfectible.

Las ideas de la doctora Yurén se sostienen a lo largo de nueve libros en lo individual, trece libros coordinados, ochenta capítulos en libros y más de cien artículos en revistas científicas, en donde deja ver que sus líneas de investigación y producción científica son en formación sociomoral, valores y diversidad; procesos y dispositivos de formación convencionales y no convencionales y; saberes y filosofía en el campo educativo. Que han tenido un impacto directo dentro de la conformación de los planes y programas de estudio que se imparten en la Universidad Autónoma

del Estado de Morelos (UAEM) por ser en dicha institución educativa donde actualmente labora la doctora Yurén Camarena.

Así pues, la transmisión de sus ideas fue transportada hasta el modelo universitario del año 2010 y en la reciente actualización de dicho modelo universitario que acaba de ser aprobado por el Consejo Universitario de la UAEM en 2022, formando parte en todo momento de las comisiones constructoras y consultoras del Modelo Universitario.

Su interacción dentro de la formulación de planes de estudio de licenciatura, maestrías y doctorado nos deja ver el reflejo de su idea de no sostener una sola ética sino éticidades, pues de forma adecuada logra hacer una diferenciación respecto de dicho aspecto en cada plan de estudios en el que participa, o en el que sus ideas son retomadas. No obstante, las propuestas de la doctora Camarena nos permiten tener una serie de parámetros objetivos y sustanciales para poder lograr una instrucción plausible en el estudiante.

De ahí que el análisis de la obra académica que ha producido la doctora Yurén Camarena sobre temas éticos, así como de los productos que han sido obtenidos a través de sus aportes en la configuración de parámetros normativos institucionales y diseño de políticas públicas forman parte elemental del presente trabajo de investigación.

Bibliografía

- Atienza, M. (2011). *Las razones del derecho*. UNAM.
- Platón (2016). *Apología de Sócrates*. Gredos.
- Sófocles (2018). *Antígona*. Gredos
- Yurén Camarena M. T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Textos No. II.

- Yurén Camarena M. T. (2020). La formación ético-política en la educación superior de cara al presente y al futuro. *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* de Concepción Naval, Antonio Bernal, Gonzalo Jover y Juan Luis Fuentes (Coords.) Dykinson.
- Yuren Camarena M. T. (2023, 12 de enero). *Capsula ética, eticidad, moralidad, filosofía de los valores y valores* [video] <https://www.youtube.com/watch?v=kkI8-BCL-DM>
- Yurén Camarena, M. T. Ibarra U. y Escalante F. (2016). Investigación en Educación y Valores. En *Ética, ciudadanía y derechos humanos*. México: UAEM/ REDUVAL. sitio web: <http://libros.uaem.mx/?product=investigacion-en-educacion-y-valores-etica-ciudadania-y-derechos-humanos>
- Yurén Camarena M. T. y Andrade, S. (2012). Educación y valores morales y estéticos: estado del conocimiento 2002-2011. En: *IX Jornadas* de REDUVAL. Guadalajara: ITESM. http://www.reduval.org.mx/files/memoria_ixjornada/html/panel.html

REFLEXIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO DEL PENSADOR COLOMBIANO
ESTANISLAO ZULETA VELÁSQUEZ

Gustavo Zorrilla Velásquez¹

Resumen

El presente texto busca presentar de manera somera algunos aportes de Estanislao Zuleta, acerca de lo que debe ser una filosofía de la pedagogía que compromete al maestro en su tarea de educador, filosofía que al reflexionar sobre el hecho pedagógico conduce primero: al convencimiento de que el pensamiento se forma a través del amor al conocimiento; y segundo: a señalar que una pedagogía de y para el conocimiento, debe fundarse en una *praxis* donde la educación sea concebida como un campo de combate.

Palabras clave: educación, pedagogía, filosofía, conocimiento, Estanislao Zuleta, praxis pedagógica.

¹ Licenciado en Historia y Filosofía por la Universidad de San Buenaventura Cali; Magister en Dirección Universitaria por la Universidad de los Andes, Bogotá. Especialista en la enseñanza de la historia de Colombia en la Universidad del Cauca, Popayán. Miembro de Número de la Academia de Historia del Cauca y de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

Abstract

The present text aims to provide a concise overview of some contributions made by Estanislao Zuleta regarding the essence of a philosophy of pedagogy. This philosophy, upon contemplation of the pedagogical act which engages the educator in their educational task, leads, firstly, to the conviction that thought is shaped through a love for knowledge. At another juncture, it indicates that a pedagogy of and for knowledge must be grounded in a praxis wherein education is conceived as a battlefield. The present text seeks to briefly present some contributions of Estanislao Zuleta regarding what a philosophy of pedagogy should entail, committing the teacher to their role as an educator. This philosophy, upon reflecting on the pedagogical act, leads firstly to the conviction that thought is formed through a love for knowledge; and secondly, it emphasizes that a pedagogy of and for knowledge should be grounded in a praxis where education is conceived as a field of struggle.

Keywords: education, pedagogy, philosophy, knowledge, Estanislao Zuleta, pedagogical praxis.

Destruir cualquier nación no requiere el uso de bombas atómicas o el uso de misiles de largo alcance, solo se requiere de un bajo nivel educativo, ignorancia de su historia y que sus estudiantes hagan trampas en los exámenes y ante cualquier barrera que encuentren en la vida. Los pacientes mueren en manos de esos médicos. Los edificios se derrumban en manos de

esos ingenieros. El dinero se pierde en manos de esos economistas y contadores. La humanidad muere en manos de esos eruditos religiosos. La justicia se pierde en manos de esos jueces. El colapso de la educación es el colapso de la nación.²

En este breve escrito, pretendo hacer una aproximación al pensamiento de Estanislao Zuleta, a quien consideró un gran maestro, filósofo y pensador, quizás a la altura de Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Rousseau, Freire, Montessori, Bachelard, Giroux, Shapiro, entre otros, para quienes la pedagogía como magisterio consistía en el ejercicio de un pensamiento libre, en la medida en que resultaba una conversación permanente con sus discípulos de donde surgía necesariamente el diálogo entre los saberes de los que eran portadores cada uno de ellos; un diálogo abierto a la discusión porque tanto el maestro como el discípulo entraban en el campo de combate de las ideas donde las barreras entre el docente y el dicente quedaban superadas, abriendo el espacio a una imaginación creadora de nuevos supuestos y visiones de habitar el mundo como seres racionales y pensantes.

Ello era posible porque los dialogantes eran capaces cada uno, y desde sus propios conocimientos, de asumir el punto de vista del otro para discutirlo y debatirlo, posibilidad pedagógica de desarrollar la capacidad de comprensión y, por lo tanto, de enriquecimiento del conocimiento propio.

Por ello el verdadero educador, en la manera en que Zuleta entendía la función pedagógica del maestro, no consistía en transmitir conocimientos ya instalados en la opinión o en la autori-

² Mensaje colocado en la puerta de entrada de una universidad en Sudáfrica. Citado en “El colapso de la educación es el colapso de la Nación”. Mauricio Botero Caicedo. <https://diariolalibertad.com> 2021/09/02.

dad de quienes decían poseerlos, menos aún dentro de un estilo sistemático y deductivo a través del cual se busca demostrar que las tesis expuestas, por determinados autores, son la evidencia indiscutible de un saber que se convierte en una camisa de fuerza para el estudiante y le niega la posibilidad de indagar por sí mismo para descubrir y fundar nuevas interpretaciones, resignificaciones, aproximaciones a la verdad y al conocimiento. Es así como, “al pensamiento le es siempre necesario, inevitable descomponer, desarticular un sistema de supuestas evidencias y de interpretaciones previas, porque es el trabajo que resulta de una crisis de ese sistema” (Zuleta, 2017, p. 59).

En uno de sus ensayos más lúcidos, “Tribulación y felicidad del pensamiento”, Estanislao Zuleta (2017) distingue dos aspectos radicalmente diferentes de la manera en la que el pedagogo puede ejercer su función de maestro ante una comunidad de oyentes —sus discípulos—. Uno, el que podríamos llamar adquisición de conocimientos o aprendizaje en un sentido restringido, porque se le entrega al estudiante el resultado de los conocimientos consagrados por los pensadores clásicos sin ninguna posibilidad de discusión o análisis, fomentando de esa manera la falta de motivación por el saber y la pereza de pensar y llevar a la discusión este producto ya elaborado y cosificado que, para Bachelard (1948), “se convierte en un verdadero obstáculo epistemológico para el conocimiento; allí no cabe ni la sospecha, ni la pregunta que transforma el sentido mismo de ese conocimiento” (p. 72). El otro eje de una pedagogía transformadora, muy distinto al aprendizaje por acumulación de información, es aquel que dispara el dispositivo de la actividad propia del pensamiento. Es así como nos dice Zuleta que

el conocimiento es aprendizaje de un saber y el pensamiento es producción-reproducción de un saber, esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia previa del saber, sino a la forma, a la significación, a las consecuencias de los dos procesos. Es perfectamente posible conocer la aritmética, la biología, la economía, sin haberlas pensado nunca. Casi todo lo que hoy se llama educación y enseñanza consiste precisamente en transmitir un saber de tal manera que queden de hecho reforzadas [...] y se vuelvan operativas y necesarias todas las resistencias del pensamiento (Zuleta, 2017, p. 63).

Podemos entonces adquirir una vasta y enciclopédica educación de manera pasiva sin que el pensamiento tenga prácticamente que ver en ello, más aún, ese conocimiento que abusa del ejercicio de la memoria activa se convierte en una especie de defensa contra el pensamiento, neutralizando la posibilidad del debate y la producción creativa de nuevos conocimientos. A propósito, dice Descartes (1983) en la primera parte del *Discurso del método*: “Fui alimentado en las letras desde mi infancia, y, como me aseguraban que por medio de ellas se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de todo lo que es útil para la vida, tenía un deseo extremo de aprenderlas” (p. 45). Al continuar reflexionando sobre el papel que cumplió en su vida esta forma de educación que se le había impartido precisamente en una de las mejores instituciones de educación de Francia, *La Fleché*, regentada por los jesuitas, se percata de que a pesar de haber recibido una educación humanística, científica y filosófica completísima, toda esa laboriosa adquisición de conocimientos no eran precisamente las sabidurías, sino más bien, el haber llegado a la certeza de que las costumbres y conocimientos de

los demás hombres no ofrecen nada verdadero y seguro para orientar la razón hacia la fundamentación de un verdadero conocimiento. A partir de esta reflexión que compromete una conversación, un diálogo con su propia razón, concluye que

advirtiéndome que eran tan diversas como antes me habían parecido las opiniones de los filósofos; de modo que el mayor provecho que sacaba de ellas consistía en que, viendo muchas cosas que, aun pareciéndonos ridículas y extravagantes, no dejaban de ser comúnmente recibidas y aceptadas por otros grandes pueblos aprendí a no creer demasiado firmemente en nada de lo que hubiese sido persuadido solo por el ejemplo y la costumbre; y así me liberé poco a poco de muchos errores que pueden ofuscar nuestra luz natural y hacernos menos capaces de escuchar la voz de la razón (Descartes, 1983, p. 50).

Este es el camino que sigue Descartes y con el que se inaugura una nueva forma de pensar y de construir la relación con el mundo, donde la filosofía sea la fuente viva y fecunda a través de una toma de conciencia del valor de la racionalidad, propia del hombre que piensa en y desde su razón misma, como afirmaba Aristóteles, el ejercicio del filosofar configura la identidad de un nuevo sujeto de conocimiento y da paso al pensamiento moderno a través de la llamada *duda metódica*, forma de poner en acción el hilo conductor de la razón que interroga y se interroga sobre todos los conocimientos considerados como el consolidado de la sabiduría humana.

Esta nueva toma de conciencia de la razón y de la racionalidad, instaaura el sujeto de conocimiento que pedagógicamente está rompiendo con esta tradición que se fundamenta en trans-

mitir acríticamente el pensamiento de los autores considerados como la autoridad incuestionable de todo saber, para hacer del ejercicio de la filosofía el ejercicio de su propio pensar, porque la razón y el razonar no son patrimonio de los doctos o de los maestros que ejercen su función desde las instituciones educativas, sino que en principio, todos los hombres están en capacidad de buscar la verdad y el conocimiento a través del buen uso que le den a su propia razón.

Melby (1996) nos dice en *El maestro y la educación*:

Si el aprender es un desenvolvimiento creador de la personalidad total, si representa una proeza creadora, disponemos inmediatamente de los indicios que se refieren a la función del maestro: el maestro debe ser la clase de persona que pueda ayudar a formar el ambiente propio para la instrucción creadora, lo cual significa que debe empeñarse en un esfuerzo creador (p. 52).

Pero como afirma Zuleta (1995) en *Educación y democracia*

la educación tiende a producir un individuo heterónimo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía [...] un individuo heterónimo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlo “alquilar” para resolver problemas que él no puede solucionar (p. 39).

Este tipo de estudiante, que tiene diferentes niveles de formación, llega a la universidad no para formarse en el proceso de aprehensión de un conocimiento crítico, sino que más

bien no tiene otra pretensión que la de obtener un título en algún tipo de profesión que lo habilite para responder y cubrir, acriticamente, la demanda de un mercado laboral, educación profesionalizante en la que su capacidad de discernimiento se agota porque la educación que se imparte en las universidades lo orienta hacia unos conocimientos informados, hacia la especialización en temas que forman expertos en un determinado campo de trabajo donde se agota, por las mismas exigencias del trabajo, su posibilidad de pensar, leer, confrontarse con su propia realidad. En este sentido, es necesaria una educación y formación de la persona que ingrese a la educación, como dice Zuleta (1995), para

aprender y entender y no ser simplemente un especialista, una fuerza de trabajo alta a saber, especialización de la mano de obra, división del trabajo y control del tiempo productivo medianamente calificada. Alguien que no solo sabe realizar un trabajo, sino que también sabe quién es él, en qué sociedad vive, qué busca (p. 115).

Es así como la enseñanza que actualmente se promueve en muchas instituciones de educación superior no avanza más allá de las tareas que comprometen a docentes y estudiantes: alcanzar y memorizar ciertos conocimientos que, al criterio de los docentes son válidos y necesarios para realizar las actividades específicas que en los programas curriculares aparecen en la denominada *malla curricular* como materias que el mercado laboral exige para poder definir el perfil laboral del egresado. El Estado, controlando y vigilando a través del Ministerio de Educación, se encarga de su cumplimiento y de su permanente adecuación para responder más a las exigencias del mundo

global capitalista, que a la formación de comunidades de aula de clase en donde el ambiente que se configure propicie la pregunta e invite a profesores y alumnos a la conversación, a ir construyendo pensamientos novedosos, que susciten el deseo de aprender, analizar y seguir interrogándose.

Solo así, piensa Zuleta (1995), pues se va liberando el espíritu creador de los anclajes del conocimiento informativo que hoy por hoy, en una sociedad global y altamente tecnificada, se ofrece a través de plataformas como Google, en las que se sube información que desplaza la función formativa del maestro cada vez más y con mayor fuerza, porque el desafío tanto para el maestro como para el alumno está no solo en saber si efectivamente se está aprendiendo un conocimiento, sino en saber si este nuevo conocimiento despierta en el espíritu del estudiante y del maestro su potencia creativa o, por el contrario, uno u otro se están convirtiendo en seres sometidos al sistema en el que se desenvuelven. No pensemos, según Zuleta (1995), que el desarrollo con la técnica se decide del resto de las relaciones humanas, porque en tal situación estamos cayendo en la trampa de una sociedad como la actual, que maneja el conocimiento de manera instrumental y técnica para formar sujetos que ingresan al sistema global de la tecnología y del trabajo, asumiendo acríticamente la idea de que el desarrollo humano está ligado al desarrollo tecnológico mediante el cual podemos manipular la naturaleza y a los otros seres humanos. El progreso y desarrollo humano deben ser una tarea propia de la educación y su responsabilidad radica no solo en instruir, sino en formar sujetos independientes que no agachen la cabeza ante la idea de que la técnica resuelve todos los problemas humanos con sus metas y paradigmas, convirtiéndose así en un espacio de represión y control de la libertad del pensamiento.

Revisar la definición de progreso humano y de desarrollo, para resignificar su sentido actual, porque de otra manera nos estamos convirtiendo en sujetos manipulados y a la vez manipuladores. La educación debe entonces promover el saber hacer y el saber pensar como un asunto de método, porque el desafío de la educación consiste precisamente en dar a la libertad de la imaginación la oportunidad de triunfar desarrollando y demostrando el poder creativo de maestros y estudiantes, como lo propone Bachelard (1948), y según Zuleta (1996) lo afirma; dándole importancia a la inventiva que se expresa en el lenguaje, literario o conceptual y que se ve obstaculizado por el conformismo y temor a la crítica de los saberes institucionalizados.

Uno de los obstáculos epistemológicos, como los llamó Bachelard (1948), es el dogmatismo que se vive en las instituciones educativas, donde los docentes están más preocupados por transmitir un conocimiento anquilosado, es decir, por enseñar lo que se cree que se debe saber, que por orientar la posibilidad creativa del alumno. Es así como el docente olvida un paso fundamental en el proceso, que es el del arte de enseñar a escribir y que se convierte en una dificultad, en uno de los problemas más agudos, porque no logramos superar la autoridad de los textos en los que solemos estudiar un tema para poner en esa escritura lo que realmente estamos pensando, lo que en el fondo somos como seres sentipensantes.

En la misma tarea de pensar la educación como un campo de combate contra todos los obstáculos que atacan la función libertaria y creativa que debe cumplir la escuela, Zuleta nos invita a pensar de nuevo en el papel pedagógico que debe cumplir la filosofía, como lo tuvo en la época de Platón y Aristóteles y más allá porque se ha ido perdiendo su íntima relación entre la

reflexión, y la manera de tomar consciencia de lo que se debate en una sociedad del conocimiento, si en el proceso pedagógico que el maestro realiza en el aula de clase no nos lleva a cuestionarnos y a entender que la instrumentalización técnica de la razón no hace más que formar autómatas, robots de la ciencia o de la técnica, sujetos que servirán al sistema antes que así mismos.

Por ello, es a través de la discusión de las ideas con el otro que vamos ganando terreno en la autonomía de la razón y, como decía Kant, nos acercamos a la mayoría de edad de esta. Si vamos a argumentar contra la idea expuesta por alguien solo debemos hacerlo en el sentido de la razón, es decir, dando a los argumentos del otro con tanta fuerza como se pueda hasta el punto de que, si este se equivoca en su manera de argumentar o de ejemplificar, tenemos que ayudarlo a argumentar y a ejemplificar mejor.

Y en este mismo sentido, el primer paso de la educación es la crítica lógica: el maestro debe tomar las opiniones, hacer que éstas se vuelvan explícitas sin temor alguno y someterlas luego a una confrontación lógica. Colocarse en el lugar del pensamiento del otro es aceptar que no me estoy oponiendo a lo que él dice con un argumento propio, sin antes haber examinado sus ideas y llegar a entender si lo que estoy debatiendo no es contradictorio consigo mismo. Si no escucho con suficiente sentido crítico el argumento que opone el estudiante estoy asumiendo la posición dogmática que, usualmente es la que el estudiante debe enfrentar con el maestro, que no admite que ningún argumento se le oponga a su saber. La primera crítica será inmanente; la segunda será dogmática. Es el postulado *Así pienso yo que soy el portador del conocimiento y sus argumentos no los puedo considerar.*

Podemos afirmar entonces, siguiendo los pasos de Zuleta, que la educación como campo de combate exige una pedagogía que esté atravesada por una filosofía crítica y un reconocimiento del otro, en su pensamiento y en sus posiciones de vida, tarea que debe emprender el maestro que educa en y para el pensamiento, aplicando una pedagogía en la que el alumno aprenda a pensar por cuenta propia y no se convierta en transmisor acrítico del pensamiento de los grandes autores.

En este sentido, el maestro no debe actuar como el repetidor oral del contenido de los textos escritos y además facilitador de su comprensión, desestimando así la aptitud del alumno para aprender de manera independiente. Al respecto, Melby afirma en *El maestro y la educación* (1996) que

la confianza excesiva puesta en la presentación de las clases en forma de conferencias tiende también a sobrevalorar los hechos. Si se hiciera un verdadero esfuerzo para ayudar a los estudiantes a que formularan preguntas adecuadas, el método de conferencias sería adecuado. Incitar a las personas a que hagan preguntas favorece la discusión (p. 50).

Si bien es cierto, estos autores formaron con su pensamiento una forma de indagar y responder acerca de los imaginarios de mundo que dieron sentido a su época, no se trata precisamente por ello de asumirlos como verdades reveladas, donde la autoridad del pensador aparece como un dogma revelado y los sitúa en el papel de sacerdotes de una religión —su filosofía—, sino que ellos con sus aportes intelectuales fueron profundizando en los problemas que les propuso su contexto histórico y ese valioso legado es importante para iniciar el pro-

ceso de transformación del sujeto de conocimiento (maestro en transformación-estudiante en formación) y de sus saberes que inicialmente están configurando cierta ideología u opiniones compartidas acerca de lo que llamamos *conocimiento*, de esa manera van aportando a la innovación de su propio mundo.

Melby, (1996) siguiendo el pensamiento de William James, plantea que

la mayoría de nosotros nos sometemos cada vez más al repertorio de ideas con las que desde alguna ocasión nos familiarizamos; y cada vez somos menos capaces de asimilar impresiones que no estén plasmadas en los viejos moldes. En suma, la vieja bruma es el fin inevitable al cual nos arrastra la vida; en realidad, genio apenas significa algo más que la facultad de percibir de manera inusitada (p. 31).

Las consideraciones anteriores ponen en evidencia el carácter mismo de un pensamiento que se ha formado pedagógicamente bajo el criterio de lo heterónomo, pensamiento que nos incapacita para pensar por cuenta propia y nos conduce hacia la diversidad de lo ideológico; es así como Zuleta en *Educación y Democracia* (2016), también señala que “una característica típica de la ideología: se funda siempre en las tradiciones, en los modos de vida, en una autoridad de cualquier tipo que sea, y deja de lado la demostración como fundamento de su validez” (p. 127).

Acumular conocimientos es un proceso de la memoria. Hoy con los computadores y el internet cualquiera puede fácilmente apropiarse de los conocimientos más increíbles porque puede llegar a tener a su disposición los conocimientos de toda la humanidad. Pero pensar es un proceso mucho más difícil y mucho

más riesgoso. Por eso la mayoría claudican y se vuelven expertos o especialistas, así se tengan que poner al servicio de cualquier causa, aun la más perversa. Villegas, en su texto *La pedagogía es enseñar a pensar* (2006) nos dice que una educación así produce resultados monstruosos y se apoya en Zuleta para afirmar que:

Una educación que transmite el saber en el mismo proceso con que refuerza las resistencias al pensamiento, produce uno de los logros más nefastos de nuestra civilización: el experto y el científico que se atienen a las ideas y los valores dominantes y conservan incontaminadas las más extravagantes creencias, con tal de que sean lo suficientemente tradicionales y colectivas como para que no les planteen problemas en su medio”. Son unos grandes ‘sabios’ pero unos miserables ‘borregos’. En ellos ve Estanislao a los más obsecuentes y arrodillados servidores de los totalitarismos, los dogmatismos y los fanatismos de poder tan siniestro en los estados modernos (p. 62).

En el mismo texto Villegas señala que de cierta manera hay en el pensamiento de Zuleta un cierto carácter utópico y romántico que implica un gran desafío tanto para el maestro como para el estudiante. Así nos dice:

Es tal la exigencia de un pensamiento propio, que Estanislao nos hace ver lo difícil y dramático que es distinguir entre el valor de la persona que expresa un pensamiento y el valor del pensamiento expresado por ella. Es necesario tomar su discurso, hacerlo propio y transformarse con él, si el pensamiento expresado tiene valor, o dejarlo si no lo tiene, sin más consideración por la persona. No preten-

der estar de acuerdo por razones inconfesables: En nuestra sociedad el pensamiento está amenazado tanto por las formas de adaptación que se promueven, como por las formas de desadaptación que se producen. Se exige asentir a lo que el otro enseña, porque él lo enseña, o porque lo que enseña nos halaga. O se nos exige rechazar lo que el otro enseña porque lo hemos estigmatizado como persona, o porque lo que enseña nos implica un riesgo. Esto no es pensar, no es filosofía. La filosofía siempre que estuvo viva, fue algo más que docencia y recuerdo de ideas. Fue vigilancia crítica, territorio del debate, impulso a la fecundidad del pensamiento (p. 63).

Necesitamos entonces que la educación sea “un campo de combate” como dice Zuleta. Pensar la educación como un campo de combate significaba para él darle a la educación el valor y la importancia que se merece, en tanto debe y tiene que ser un medio de transformación de la persona y no un fin en sí misma. Es entonces necesario formar en los educadores un pensamiento propio que dé la posibilidad de combatir un sistema educativo como el que conocemos y en el que nos formaron, sistema que en su función profesionalizante e instrumentadora, se orienta a responder a las demandas de un mercado laboral cada vez más excluyente en el sentido de que se vuelve más tecnológico e impersonal, configurando racionalidades instrumentales que contribuyan a su perpetuación y al sostenimiento de individuos heterónomos que viven en un mundo donde se ha creado la ilusión de una felicidad basada en la producción y reproducción de las mercancías, donde el dinero ganado por su trabajo les permite acceder a su uso y disfrute.

Los educadores debemos interrogarnos permanentemente acerca de si estamos al servicio de enseñar conocimientos que respondan a preguntas diseñadas para dar cuenta de un supuesto saber, mismo que el estudiante olvida porque no responden a sus necesidades existenciales, o le sirve para subir en los niveles de la escolaridad y terminar su ciclo educativo, o lo que es más grave, vamos configurando un profesional que va a trabajar para el sistema solamente en función del miedo a perder el puesto.

Villegas nos hace reflexionar sobre este aspecto fundamental: Enseñar a pensar es enseñarle al discípulo lo más esencial del pensamiento. Que cada uno es diferente y tiene su propia manera de pensar, que hay que respetar como sagrado el pensamiento del otro. Es, como piensa Zuleta, “necesario abrir entre el pedagogo y sus discípulos, como entre estos y todas las demás personas, un espacio para el debate” (Villegas, 2006, p. 63), un espacio para exponer cada cual sus ideas, respetando mutuamente la apreciación personal que cada uno tiene de ellas y “no la simple tolerancia derivada de la indiferencia, del escepticismo o del desprecio, sino la valoración positiva de las diferencias” (Villegas, 2006, p. 64) que nos enriquecen a todos.

Queda una duda. Si el pedagogo creé que el discípulo está en el error; si piensa que el discípulo utiliza un método equivocado que lo puede desviar en su análisis de los hechos, de las ideas, de los sentimientos ¿qué debe hacer? El pedagogo le puede hacer reflexionar sobre los motivos de su creencia, de su método, de su actitud; le puede mostrar caminos, métodos alternativos para buscar el sentido más apropiado de lo que estudia y analiza, pero sin imponer nunca su método, mucho menos su criterio. El otro es el que tiene que pensar por sí mismo, con todos los riesgos, pero con toda la felicidad que ello implica (Villegas, 2006).

Para ir finalizando esta breve aproximación al tema de la educación como un campo de combate, y a manera de conclusión, quiero recoger algunos de los elementos que se encuentran en la carta que Estanislao Zuleta escribe para los maestros, muchos de ellos que fueron sus discípulos y lo escucharon hablar en los distintos eventos en que su palabra fue escuchada. Carta que escribe precisamente como un homenaje a los educadores en su día, afirmando que esta festividad debería celebrarse no solo en las escuelas y colegios sino en las calles y en las plazas de todo el territorio colombiano.

En la carta del maestro Estanislao Zuleta, publicada por Hernán Suarez (2016) en el portal de la revista digital *Las 2 Orillas*, encontramos elementos muy significativos para a partir de ellos se reflexione en el ejercicio de una toma de conciencia moral y ética, del papel que debemos asumir como maestros, como educadores en todos los tiempos y en todos los espacios donde la educación y educar sea un compromiso con la verdadera democracia del pensamiento.

Afirmar que su vida, así como entiende la vida de quienes se dedican al difícil ejercicio de la educación, siempre estuvo y estará ligada a un gran anhelo; el de despertar entre sus discípulos el deseo de aprender a interrogarse e interrogar el mundo para llegar a entender que la libertad de pensamiento implica una permanente lucha por el reconocimiento de la dignidad del maestro y del educando, que encierra precisamente un valor muy grande y es la afirmación de su condición humana y profesional. Solo así, rescatando ese valor, el ejercicio del magisterio encierra el compromiso, como tarea de construir una democracia real donde la pobreza, la exclusión y la segregación sean la antítesis de una sociedad incluyente. La educación en

manos de maestros comprometidos con esa tarea se convierte en una poderosa arma para lograrlo.

Ello supone que el maestro debe agenciar la transformación de las relaciones de poder que se dan al interior de las aulas de clase en cualquier nivel de lo institucional. Supone además la necesidad de crear relaciones donde el poder del saber no se concentre en el maestro, sino que por el contrario fluya en relaciones horizontales en las que el saber de los otros no esté estigmatizado por razones de color, etnia, religión u otras formas de exclusión y dominación.

Para Zuleta hay dos formas de ser maestro: el que ama el conocimiento y es necesario amarlo, para poder inducir en sus estudiantes ese mismo deseo; ser maestro es una pasión que compromete su vida entera. De los pocos profesores de los cuales a uno le queda un buen recuerdo son precisamente aquellos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando independiente de la materia que fuera. Este es otro tipo de maestro. Un maestro nuevo. Un maestro difícil de encontrar, ciertamente. El otro tipo de maestro es aquel que hace de su profesión un medio para impartir, acriticamente, saberes orientados a mantener el sistema y a perpetuarlo a través de sus alumnos. Y esa persona no está comprometida con el saber, con el conocimiento como un campo de combate de las ideas, porque la enseñanza y lo que se enseña responden a una forma de pedagogía en la que se instrumenta el pensamiento a partir de sus propios intereses personales y a los intereses creados en sus estudiantes, que una vez terminados sus estudios no salen a expresar sus propias inquietudes, ni sus aspiraciones, ni a buscar sus propias metas sino que terminan compitiendo por un empleo, enganchándose a cualquier empresa como lo hacen muchos maestros cuando ingresan en el aparato educa-

tivo institucional y burocratizado en el que se deben cumplir y realizar las tareas que conducen al cumplimiento de sus fines. Este tipo de educador va en función del dinero y no de formar a sus educandos para el pensamiento y el conocimiento, adquiriendo así el hábito nefasto de hacer lo que no le interesa. Así terminará trabajando solamente para mantenerse en un puesto que le representa un ingreso económico seguro. Una educación así es ideal para que el sistema se perpetúe a pesar de que los maestros están permanentemente afirmando que no están de acuerdo con el sistema.

Enseñar, dice Zuleta (1995), es amar aquel saber, o saberes, que se están tratando de enseñar y el educador no puede ni debe eludir esta exigencia. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque transmita la información contenida en todos los manuales del mundo y solo causará en sus alumnos el aburrimiento y el bostezo. Se necesita entonces, nos dice Zuleta, un maestro que no solo transmita conocimientos, sino que transmita el deseo por el conocimiento y para ello debe apropiarse de una pedagogía lúdica, creativa, no autoritaria, no sometida a las exigencias externas del sistema, donde se le ofrezca el estudiante la posibilidad de aprender a luchar por sus propios ideales.

Bibliografía

- Descartes, R. (1983). *Discurso del método*. Ediciones Orbis.
- Bachelard, J. (1948). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara,
- Melby, E. (1966). *El maestro y la educación*. Manuales UTEHA. No 330.
- Suarez, H. (2016). *Carta de Estanislao Zuleta a los maestros*. Las 2 Orillas. <https://www.las2orillas.co/carta-de-estanislao-zuleta-los-maestros/>

- Villegas Botero, F. (2006). *La pedagogía es enseñar a pensar*. Uni-Pluriversidad, 5(2), 61–67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12153/11034>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura–Biblioteca Nacional de Colombia. <https://acortar.link/287dil>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la Idealización en la vida personal y colectiva*. Nueva Biblioteca Colombiana de Cultura. PROCULTURA.

JESUALDO: DEL SUJETO CRÍTICO A UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA CREADORA

Adriana C. Rodríguez¹

Resumen

Este trabajo se centrará en un estudio sobre Jesús Aldo Sosa. Constituye Jesualdo un personaje polifacético dedicado a las letras en distintos formatos que encierran todos mensajes de liberación desde diferentes lugares. Ya sea desde el periodismo, la docencia, poesía, pintura, pedagogía y hasta las artes plásticas.

En el último punto expuesto se ancla este estudio tratando de exhibir, cómo para nuestro autor, se eslabona la educación con la formación de un sujeto crítico, entendido como el que posee un ojo profundo visor de la realidad, que lo circunda y a la vez posibilita habilidades creativas y un diálogo de interacción que se desmarca de los roles tradicionales maestro-alumno. La deconstrucción de esta dupla marca ya el inicio de una pedagogía crítica en tanto la puesta en marcha de un hacer pedagógico que cuestiona los cánones tradicionales e instala una nueva ética también pedagógica basada en el respeto y la dinámica de una enseñanza activa, compartida y atravesada por una profunda sensibilidad.

Palabras clave: Jesualdo, crítica, pedagogía, praxis.

¹ (CEINA), Departamento de Humanidades. UNS. Argentina

Abstract

This work will focus on a study of Jesús Aldo Sosa, also known as Jesualdo, a multifaceted figure dedicated to literature across various formats, all of which carry messages of liberation from different perspectives. Whether through journalism, teaching, poetry, painting, pedagogy, or the visual arts, his work explores themes of freedom.

This study is anchored in exploring how, for Jesualdo, education links with the formation of a critical subject understood as one who has a keen, penetrating view of the surrounding reality and who also develops creative skills and an interactive dialogue that departs from traditional teacher-student roles. The deconstruction of this dynamic already marks the beginning of a critical pedagogy, as it establishes a pedagogical practice that questions traditional norms and introduces a new pedagogical ethic rooted in respect and an active, shared approach to teaching, characterized by deep sensitivity.

Keywords: Jesualdo, criticizes, pedagogy, praxis.

Cerrando un círculo: Crono y cuali biografía

En la biografía de Jesualdo, como en toda biografía, los grandes cronos de su vida pueden seguirse linealmente, su nacimiento, sus filiaciones, la obtención de su título, sus trabajos, sus exilios y proscipciones, su fecha de muerte todo se referencia en números. Sin embargo, el rescate de una cronología lineal nos ofrece solo una visión descriptiva desnuda de contenido, de ese contenido tan rico que tuvo su itinerario donde se filtran además de fechas experiencias y acciones y se trasluce también en un

voluntarismo transformador bidireccional encarnado en la crítica y la praxis, tópicos que serán desarrollados posteriormente.

Avanzamos entonces entre esa sutura circular que nos exhibe su vida. Jesús Aldo Sosa Prieto más conocido como Jesualdo, nació en Tacuarembó en 1905, fallecido en Montevideo en 1982, gran parte de su infancia trascurrió en la zona rural de Rivera, hijo de Miguel Sosa, brasileño, y de Cándida Olivera Prietto, uruguaya.

La difícil situación económica lo obliga a trabajar precozmente como repartidor y carretero, el pueblito de tranqueras le muestra esa primera mirada de la realidad concreta que lo rodea. Desde allí, ya incentiva su vocación crítica, que se une a su disconformidad con el rol de sus maestros y también de las instituciones educativas.

La mitad de la década de 1920 lo encuentra ejerciendo la docencia y el periodismo con colaboraciones en el *Diario el Telégrafo* y *La Razón*.

Luego de egresar del Instituto normal e instigado por la necesidad de desarrollar un trabajo anclado en la realidad de los más desposeídos, huyendo del urbanismo montevideano y su mala experiencia en el colegio Normal No. 1, comienza sus actividades como maestro normal de la Escuela 56 de Canteras de riachuelo en el Departamento de Colonia; su directora en ese entonces, María Cristina Zerpa, compartirá las labores docentes y contraerá matrimonio con Sosa un tiempo después.

En 1927, inicia entonces su experiencia pedagógica en la escuela de las Canteras, un medio rural poblado por inmigrantes principalmente de Europa del Este que vivían en míseras condiciones. Allí se establece, iniciando los pasos de nuevas prácticas que irán dando forma a esa pedagogía anti sistémica y emancipadora. Así describía la escuela:

Escuelita de un rincón de la tierra, simple barracón de cinc y madera, descascarado; podridas sus puertas; raídos sus pisos; con latas y cartones por vidrios; con un grupito de maestros salidos de la entraña de la realidad más que de cartapacios pedagógicos, como sostenedores e inquietadores (Sosa, 1960, p. 11).

Su lugar como maestro en las Canteras lo instala en un gran reto que él mismo define:

O yo respondía con mi trabajo a los intereses de la Empresa explotadora de la región, [...] o a las necesidades e intereses de los habitantes de la aldea, en su mayoría, obreros y gregarios de la Empresa. [...] desde luego, me decidí por la aldea y los habitantes, porque allí empecé a tener una nueva medida de mis relaciones humanas y el verdadero concepto de las contradicciones sociales que vivía (Sosa, 1945, p. 428).

Jesualdo fue separado del cargo de maestro en 1936, luego de la publicación de su libro *Vida de un maestro* en 1935 y ante la dictadura de Terra, hecho que lo obliga a volver a Montevideo, donde se dedica a la enseñanza secundaria. También comienza su periplo nuestro americano que lo asienta en México entre 1939 y 1940 como asesor de la Secretaría de Educación, en temas como siempre vinculados a problemáticas infantiles y a la escolarización.

Asomando la Revolución cubana durante los años 1961 y 1963, se trasladó a la isla de Cuba para colaborar con la campaña de alfabetización. En ese país, ocupó también cargos institucionales entre los que se destaca el de decano de la Facultad de Educación, hoy el reconocido Instituto Pedagógico de Cuba.

Toda esta actividad acumulada lo lleva a organizar el I Congreso contra el analfabetismo y, en 1965, a participar en el Congreso Internacional de Educadores en Argel como representante de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza.

Como observamos, fue llamado a realizar asesorías y será reconocido en diversos espacios académicos, donde realiza variadas funciones, entre las que se destaca la divulgación de su pedagogía y la defensa de los derechos de los niños y los maestros a través de conferencias en América Latina, Estados Unidos, el Viejo Continente, Asia y África.

Como parte de su formación y vida política, formó parte del Partido comunista creado en 1920 en Uruguay, como influencia de la Revolución rusa y en consonancia con la creación de partidos de izquierda en nuestra América. Viajó a países del eje soviético desde donde abrevó también parte de sus ideas en educación y cultura, esencialmente la sutura entre educación y trabajo.

En 1927 aparece la primera publicación de Jesualdo, quien tiene en su haber más de una treintena de obras de pedagogía, sin contar los trabajos inéditos, que se hallan en la Biblioteca Nacional de Montevideo y en el archivo particular de la familia Sosa.

Entre sus producciones encontramos: *Lecturas biográficas y héroes de leyenda* (1927), *Vida de un maestro* (1935), *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (1938), *Problemas de la educación y la cultura en América* (1943), *Los fundamentos de la nueva pedagogía* (1943), *José Artigas, el primer uruguayo ejemplo para los niños* (1944), *Literatura infantil: Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil* (1944), *500 poemas* (1945), *17 educadores de América* (1945), *La expresión creadora del niño* (1950) *Ideas pedagógicas* (1950), *El niño y la educación en América Latina* (1966), *Antecedentes de mi pedagogía de la expresión* (1968), *Mi pedagogía de la expresión* (1968).

El contexto como fuerza inercial

El contexto que contiene al ciclo vital de Jesualdo está marcado por diferentes coyunturas que han tenido peso en su itinerario y han atravesado su vida transformándola. Estas coyunturas pueden ser miradas desde una interescalaridad de planos que acoplan a marcos macro y micro, que involucran en aspectos internacionales, nuestroamericanos, nacionales y locales; todos estos han incidido en nuestro autor, ya sea en su formación como maestro o en su formación política. Hablar de fuerza inercial no es referenciar a un contexto como algo estático, sino todo lo contrario, es poder observar el movimiento histórico trasvasando coyunturas y atravesando situaciones no iguales, sino recurrentes.

Historizar el itinerario de Jesualdo es recorrer la historia de Uruguay, pero también la de Latinoamérica y los tópicos crisis: la Revolución rusa o la crisis de 1930, el republicanismo en España, la Segunda Guerra Mundial y el amanecer revolucionario norteamericano a través de la politización de las vanguardias y la aparición *quasi* simultánea de partidos de izquierda en Latinoamérica.

Su obra está atravesada por un contexto de transición de siglo que muestra un Uruguay liberal, de conformación de una clase media con vocación burguesa. A la vez, el patrón económico estructura clases sociales que se diferencian precisamente por el acceso material, la aparición gradual del proletariado industrial especialmente en la capital, la expansión de la educación, entre otras.

Siguiendo a Barrán (1995) y Ponce de León (2017), la historia del Uruguay a lo largo del siglo XX se divide en tres etapas, que son las que se corresponden al ciclo vital de Jesualdo:

a) De 1903-1930, etapa democrática y reformista liderada por el Batllismo.

b) De 1930-1958, etapa atravesada por la crisis de 1930 y la dictadura hasta 1942 para pasar luego a la restitución de la democracia.

c) De 1959-1985, periodo que marca el ascenso de una aceleración de la vía al socialismo contenida en ideas de izquierda y lucha armada, unida a la división de partidos y el ascenso de la dictadura.

La crisis orgánica de 1930 marca un eje importante con el advenimiento de dictaduras, no solo en Uruguay, sino en varios países latinoamericanos y como contracara crecen las dicotomías entre capital y trabajo, paralelamente a los acuerdos interpartidarios y también la resistencia desde el universo del trabajo. Precisamente porque después de la crisis la mayor preocupación es la falta de trabajo, agravada en las canteras por el freno de materiales a Buenos Aires que casi era el exclusivo comprador de piedras del lugar.

Describe la profesora Marta Demarchi:

El período de la dictadura de Terra tuvo consecuencias muy significativas sobre todo para la escuela pública. Cuando uno analiza la década del 30 se da cuenta que ahí hubo un corte fuerte y un reforzamiento de los niveles de control del docente, y quizá muchas de las experiencias quedaron cortadas (Demarchi en Sosa y Zerpa, 2005, p. 15).

La dictadura de Juan María Bordaberry (1973-1985) encuentra a Jesualdo escribiendo su libro: *Vigencia de la educación en Lenin*. Y en esta etapa estuvo proscrito de toda actividad pública, también de la venta y divulgación de sus libros; finalmente falleció en 1982.

La crítica: un proceso permanente y de permanencia

Como ya señalamos, la crítica es uno de los componentes esenciales del pensamiento jesualdiano, la adopta desde sus primeros años escolares para desarrollarla a lo largo de toda su existencia y si bien formará parte también de su andamiaje ideológico, podríamos decir que es un tópico de emergencia prematura que va madurando y necesita insertarse en un universo de ideas compatibles, de allí que necesite *comulgar con* y no dejarse *influir por*. Su búsqueda política va por ese camino y también necesita conjugar su pensamiento con ideas acordes, de allí que su primera militancia lo coloque en la fracción de izquierda del Batlismo para afilarse luego al partido comunista recién en la década de 1940.

Con respecto al tema que corresponde a este acápite en el siguiente cuadro se explicita cómo se puede ver externalizada la crítica en una serie de acciones que no son cercenables pero que sí pueden ser individualizadas, así podemos plantear:

1. La endocrítica parte de la condición de ser un sujeto permeable a la autocrítica que ejercita la crítica desde el mismo individuo y hacia el mismo individuo, es una tarea endógena.

2. La exocrítica es decir la crítica hacia el afuera del sujeto. Por un lado, elabora ese ensayo hacia la crítica de las condiciones objetivas de la realidad que lo cruza y, por otro lado, realiza críticas muy severas a su campo de estudio y la escuela.

3. La intracrítica es la que sutura las dos acciones anteriores y refleja la operación crítica inmersa en un sujeto que al insuflarla logra crear un espacio crítico interconectado por ejemplo en la interacción áulica.

Esto se muestra a continuación en la Figura I, en donde se grafica un prisma que nos permite identificar las acciones individualizadas, pero también suturadas entre sí, y amalgamadas hacia la comprensión de la crítica como una totalidad.

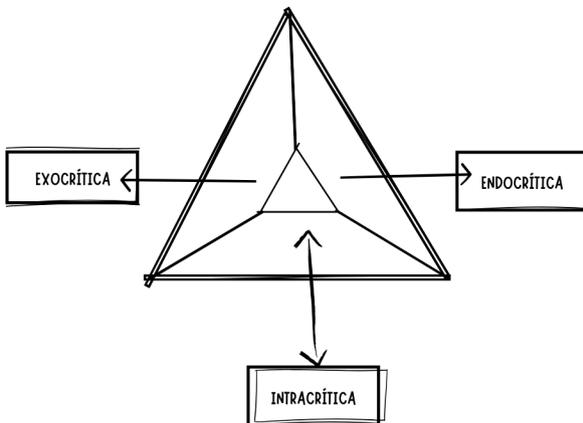


Figura I. Comprensión de la crítica como una totalidad

Siguiendo los pasos de la misma argumentación en la Figura 2, podemos ver que la crítica se construye como un proceso que engloba diferentes encuadres relacionales, estos parten desde la acción individual, *el propio yo*, ya anclado en un hacer pedagógico que permite que esa acción se convierta en plural, al ser desplegada hacia los individuos que deben aprehender ese acto, mostrando en el proceso el efecto dominó de una acción crítica singular a las acciones críticas en plural; y desde las mismas, la consagración de un flujo de impacto colectivo extensible a la sociedad.

Jesualdo se plantea siempre cambios para sí y para sus alumnos con capacidad para influir en transformaciones que impliquen una toma de conciencia en el marco de un itinerario dinámico y de suma de actores. La educación se plasma entre otros tópicos a través de engendrar esa capacidad crítica problematizadora de un conocimiento dado bajo una libertad de expresión, no solo oral, sino también plástica, poética. La libertad de pensamiento y acción es la base para la construcción de sujetos críticos.

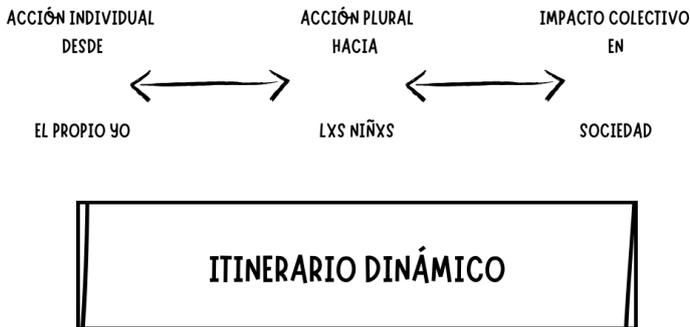


Figura 2. La crítica como proceso

La realidad desde un enfoque tridimensional

En la Figura 3, se reproduce la valoración que Jesualdo le otorga a la realidad, entendida como materialidad anclada en un *locus* específico, que varía de acuerdo a las diversas experiencias pedagógicas de nuestro autor. Las realidades en las que se sumerge lo interpelan desde el aspecto material de un objetivo, siempre se enfoca a partir de una realidad situada: mirar paisajes de pobreza, sociedades estancadas, descripciones duras, como lo será también la realidad social que lo hace accionar.

Estamos al final de diciembre de 1933. Muchos remiendos multicolores. Muchos hombres barbudos. Muchos niños rotos. Muchos descalzos. Los hombres cruzan con la miseria debajo el brazo. El barracón alicaído como un pajarraco hueco sobre la colina. Rumbo a la costa. Menos mal que Dios sembró de peces al río y de achicorias los bosques. Menos mal (Sosa, 1935, p. 15).



Figura 3. La realidad como posible fuente de cambio

En esta misma Figura 3, se muestra que, sin embargo, también vive y vibra en una realidad contemplada como fuente de inspiración y conocimiento, el entorno natural inspirador de aprendizaje y entramador de experiencias y fuente creativa. Esa misma realidad que observa se examina como entorno, como aquella que circunscribe y circunvala el asiento de sus experiencias de vida y pedagógicas. Las crudas referencias escapan de un quietismo, o conformismo, frente al *statu quo*. Por el contrario, a pesar de lo que ha visto y lo que ve Jesualdo, encuentra en esta realidad la posibilidad de cambio, encerrado en un volver a modelarla a través de una subversión material y axiológica como se ve representado en la siguiente cita:

Casillas de Zinc y madera. Ranchos deshechos de barro y paja de laguna. Y estamos rodeados de granito, de arena de agua. Todo el material está aquí mismo, sobre la mano abierta de cada uno.

TODO DE UNO SOLO no puede ser ya la divisa del hombre que sufre y espera.

Que falta entonces:

La voluntad del hombre, el humanismo del hombre, la comprensión del hombre (Sosa, 1935, p. 16).

La escuela: el ser y el deber ser

Otro de los puntos centrales de la crítica en Jesualdo es la escuela, a la que deconstruye desde sus roles básicos legitimados, marcando una profunda contradicción entre el ser y el deber. El ser lo constituye el presente que se vive y la necesidad de

cambios de transformaciones integrales que se debían derivar hacia un deber ser, es decir a una escuela diferente. Esa escuela contemporánea recibe aseveraciones negativas que lo llevan a plasmar la crítica en su máxima expresión:

¡La escuela Nuestra Escuela! Que gran mentira de la que soy cómplice. Tómesese notas, biografías, perfiles. Háganse comparaciones, escalas para ir a parar jugando el truco en el boliche. ¡Tremenda mentira la escuela! (Sosa, 1935, p. 41).

Plantea el concepto de escuela activa frente a la escuela inerte y de currículas tradicionales. Pero no solo la crítica va a las formas y contenidos que se enseñan, sino también hacia las problemáticas que no se logran contener, como la capacidad de no saber discernir, superarse y una cuestión que es recurrente; la deserción, tema que le preocupa y ocupa durante todo el ejercicio de su docencia.

La escuela de *ese deber ser* es concebida desde un adentro y un afuera que conforman una totalidad. El adentro de un entrar para estar e interaccionar. En el afuera la capacidad de un poder salirse, no solo de moldes curriculares, sino un salirse desplegándose interdinámicamente para amalgamarse con su propia realidad y transformarla.

De allí la sutura entre realidad y escuela. Una escuela que interactúa con una realidad situada y abierta a sus necesidades. En ese entrar una formación ágil y creativa basada en la lectura y la construcción experiencial de conocimiento. Pero también un entrar a una escuela formadora de sujetos con valores de libertad y creación.

Uno, dos, tres y la pedagogía al revés

Su teoría abreva de los avances de la escuela unificada y el método de complejos de la URSS, donde sus ejes diferenciales residen en el trabajo productivo y socialmente útil, partiendo del interés del niño, de los problemas presentes y a partir de esas premisas generar el conocimiento. Por lo tanto, su obra en las *Canteras de Riachuelo* está vinculada al hacer del niño, a su expresión e interés en comunión con en el medio natural y social en el que vive.

Al preguntarnos de manera general acerca de la pedagogía inmediatamente repetimos: las formas de enseñar, pero debemos profundizar en el cómo y a quiénes. Cuando identificamos los quiénes, planteamos objetivos, planificamos u organizamos los temas y nos proponemos resultados que suelen medirse en impacto.

Todo lo escuetamente expuesto es cuestionado por la llamada *pedagogía crítica*, que ya se esboza desde las vanguardias de 1920 y se profundiza y revisa en la década de 1960. Estas pedagogías se levantan contra:

La pedagogía tradicional

1. La educación repetitiva, acumulativa y memorística
2. El enciclopedismo impuesto
3. La relación vertical maestro-alumno
4. La relación quietista enseñanza-aprendizaje
5. La escuela moderna

Por el contrario, se resalta el papel de la educación como formadora integral y transformadora del sujeto y de la sociedad, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo y la construcción de pensamiento crítico. Se discuten nuevas didácticas que tienden a la interacción áulica y los temas de interés de los niños:

De la sistematización absurda de todos los conocimientos, esos conocimientos que me quieren obligar a inyectar en un niño que no los desea, que no los siente. Así pensé yo de niño. Así pienso yo más ahora más que nunca.

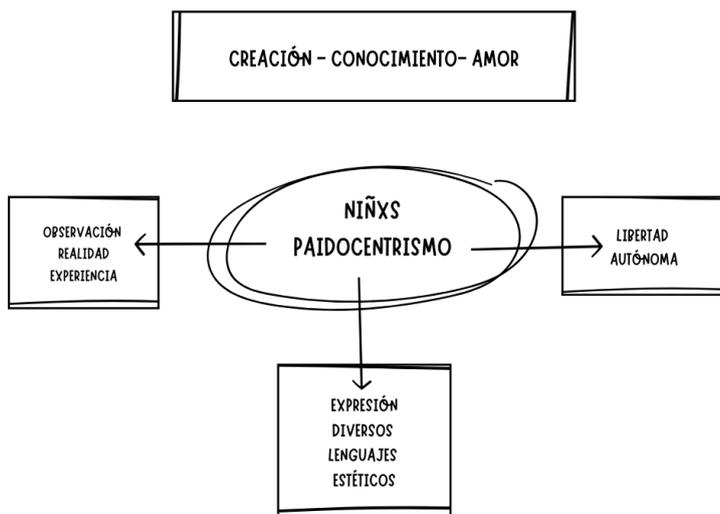


Figura 4. Pedagogía Creadora

En esta concepción se abarca una educación técnica que, sin embargo, no es desprovista de contenido práctico y superador:

la instrucción politécnica equipa ya al alumno con conocimientos que por un lado familiariza con la técnica y por otro lado le dan posibilidades para comprender su papel humano en el proceso social de producción. Va engañado aquel que cree que la instrucción politécnica consiste en hacer repetir manipulaciones mecánicas (Sosa, 1974, pp. 52-53).

En esta pedagogía se vuelve a destacar la importancia del mirar, del ver. Es recurrente esta aspiración en Jesualdo también considerada una herramienta para entender de manera directa, opinar y lograr respeto. En una entrevista, su exalumna Elsa Chauvié expresa lo siguiente:

Me enseñó, me enseñó a mirar. Yo digo siempre, me enseñaron a mirar desde mi punto de vista. Porque tú podés ver una cosa de una manera y yo la puedo ver de otra. Yo aceptaba que otro viera distinto y el maestro también lo aceptaba, nunca nos planteó no, no es así (Rocca, 2018, p. 15).

En su pedagogía crítica-creadora existen dos definiciones importantes: la *pedagogía tránsito* que une dos círculos, el de la educación y la política como el motor democratizador de la escuela trasladable a la sociedad; asienta, además, el concepto de *interés actual* que se desprende del método soviético de complejos y constituye, según sus propias palabras:

una aplicación de la dialéctica marxista a las actividades de la escuela, y tiene como base el trabajo productivo y socialmente útil, con lo cual entraña la intervención de la actualidad (los intereses actuales) y el autogobierno escolar (Sosa, 1943, p. 287).

Virtud, virtudes: virtuosidad intrínseca

Al esbozar el tema de la virtud la primera pregunta que nos debemos hacer es que entendemos como virtud en los textos de Jesualdo. De inmediato salta esa capacidad para producir impacto sobre nuevas formas de enseñar, que abren a su vez nuevas formas de ver la realidad y de producir conocimiento. La coherencia entre su acción y su producción se trasluce en su escritura que tiene como base la experiencia. Primero prueba, ejercita, acciona y luego trabaja en sus letras pedagógicas, imbricadas indisolublemente con la realidad y con su hacer.

Otra de sus virtudes se conecta con la necesidad de inyectar autoafirmación y confianza en niños y niñas para incitarlos a la creación y la libre expresión.

Pues bien, la expresión es la historia del mundo interior, del cosmos del hombre. Una historia dramática, oscura, visceral, con algo de piedras y de algas y mucho de las estrellas y los escarabajos. En ella cabe la grandeza y la miseria, lo pequeño y lo inmenso (Sosa, 1933, p. 81).

Se puede identificar una virtud cargada de cualidades que se multiplican, logrando cerrar el círculo de la virtuosidad que lo caracteriza intrínsecamente, y logra impacto en diversos campos de intervención en especial el de la pedagogía y la educación concebida como arma de superación cultural. Esa virtuosidad es la que se convierte en una cualidad extensiva y colectiva, que logra impacto que se internaliza y no se imita, que contempla valores de diversos campos de la ética y también de la política. Jesualdo es maestro de sujetos subalternizados y vulnerables.

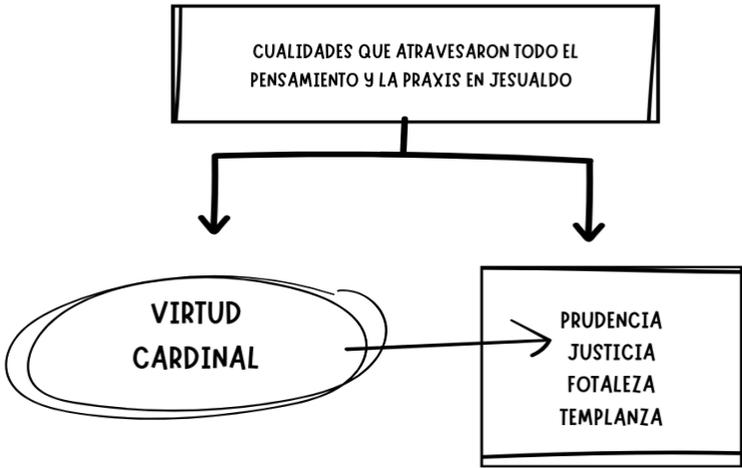


Figura 5. Virtud Cardinal



Figura 6. Virtud como totalidad

Como se puede observar en la Figura 6, podemos reconocer en la llamada virtud cardinal esas cualidades que inscriben a Jesualdo en un pensamiento original que inaugura una pedagogía novel y dinámica, que no se encierra en cánones, sino que es abierta y da lugar a pensar en varios círculos interrelacionados, que cierran en un itinerario total eslabonado en tiempos y espacios, que van abriendo esos círculos virtuosos anclados en la realidad, la crítica la creación y la praxis.

Conclusiones

Podríamos retomar en las conclusiones, la vertebración del trabajo que sintetizó una crono-cuali biografía de Jesualdo, unida a un contexto de múltiples aristas y reivindicando un *locus*. Repasar las categorías de crítica y realidad; volver a asentar los presupuestos básicos de su pedagogía crítica y creadora; volver a eslabonar los grandes tópicos de esos círculos virtuosos que lo acompañan hasta su muerte. Estos vuelven a ser recreados en la medida en que son esbozados y analizados. Todo esto está dicho, pero quería ir un poco más allá, apelando a las licencias que el mismo Jesualdo a través de su lectura nos otorgan, y que más adelante su hijo Policho continúa; y entonces decir que formar sujetos críticos va de la mano en Jesualdo con una praxis unida al contexto, que desde su origen fue marcando el camino de la superación a través de la educación, en su caso, transitándolo de manera sinuosa. Pedagogo comprometido y de alcance nuestroamericano —no suficientemente divulgado— que insisto, emprende una búsqueda pedagógica desde un *locus* focalizado para trasladarlo a campos de intervención educacional en países como México y Cuba. Es, además, adentrarse en la producción de obras que contemplan esa escala y profundizar

en el pensamiento de la obra de pensadores latinoamericanos. A manera de ejemplo al referirse al valioso pensador peruano José Carlos Mariátegui, dice:

La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como que él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista (Sosa, 1945, p. 459).

Estas palabras dedicadas a los grandes maestros latinoamericanos, como así los llama, tiene que ver con la vinculación de Jesualdo a redes de renovación, avances y exploración del campo latinoamericano, encarnado en las vanguardias estéticas y políticas presentes ya en la década de 1920. Vanguardias que se extienden desde el campo intelectual ejercitando la crítica y politizándose hacia la izquierda, y que logran a través de su dinámica de formación de grupos y frentes políticos un conocer e integrarse a nuestra América como esa patria grande, acogedora de persecuciones y exilios. Constituye todavía hoy una vacante epistemológica la identificación de las redes que mantenía Jesualdo, que son muy nutridas dadas las invitaciones, viajes y premios que recibe.

Este trabajo intentó plasmar un abordaje teórico hacia Jesualdo, no es un intento por agotar todos los temas y problemáticas, pero sí un reconocimiento desde mi experiencia personal de pasar mañanas de playa en Piriapolis con su hijo Policho, ya adulto mayor, pero de una lucidez meridiana que también

insuflaba alas para pensar y problematizar como su padre. Nunca faltaba una novel anécdota de su rico acervo que me interpelaba. Mucho antes su padre decía:

Vuelvo a la realidad a mi lado camitas humildes, duermen tranquilos mis hijos esos hijos que...

–Papá yo quiero ser maestro y poeta como tú, dice Policho de cinco años. Papá yo...

Le tapo cariñosamente la cara. Esta carga es pesada para los hijos de estos padres. ¡Ya vendrán hijos nuevos de nuevos padres! (Sosa, 1935, p. 18).

Ha sido tan grande la huella de Jesualdo que corresponde decir que la familia Sosa es una familia de maestros. Maestros de esos que marcan sendero, que siempre están aprendiendo, a los y las que los cruzan una sensibilidad innata y cultivada.

Bibliografía

- Barrán, J. P. (1995). *Uruguay S. XX*. RAU. <https://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist4.htm>
- Lora Cam, J. (2017). *La metodología de la praxis desde la subjetividad práctica*. Benemérita Universidad de Puebla.
- Nahúm, B. (2007). *Manual de Historia del Uruguay*. EBO.
- Ponce de León Matto, E. (2017). *Reconstrucción biográfica de Jesualdo Sosa a partir de su innovación pedagógica: La experiencia creadora*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Rocca, P. et al. (2018). *Jesualdo la palabra mágica*. Catálogo del Museo Figari. <catalogojesualdo-museo-figari-en-baja.pdf> (<museofigari.gub.uy>)

- Sosa, D. *et al.* Jesualdo un Pedagogo Latinoamericano. *Revista quehacer*. http://www.quehacer.com.uy/Uruguay/Jesualdo/jesualdo_vida_obra.htm
- Sosa J. y Cristina Zerpa M. (2005). *Canteras de Creación. De la Piedra a la Forma: Riachuelo una escuela transformadora*. Ediciones Del Taba.
- Sosa J. (1935) *Vida de un maestro*. Trilce.
- Sosa J. (1943) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Universidad Central de Venezuela.
- Sosa J. (1945) *Educadores de América Latina*. Pueblos Unidos.
- Sosa J. (1950) *La expresión creadora del niño*. Poseidón.
- Sosa J. (1960) *Fuera la Escuela*. Meridion.

**TERCERA PARTE:
APORTACIONES EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO
Y AMÉRICA LATINA**

FAMILIA, ESCUELA, SOCIEDAD Y ENCRUCIJADA EDUCATIVA: JUAN CARLOS TEDESCO

Diana Laura Martínez López¹

Resumen

La intención del siguiente texto es tratar de reflexionar en el vínculo: educación, familia y sociedad en el enfrentamiento y en los obstáculos que se presentan en la evolución de los cambios sociales, como son: los económicos, políticos, tecnológicos, culturales, artísticos y científicos. Para esto, se retoman los aportes del educador y pedagogo Juan Carlos Tedesco.

Se afirma que la educación también se da en la familia. Y que así como en nosotros; en la sociedad, en la familia y en la educación existen cambios de paradigmas que se ocurren con el tiempo, por lo que es importante reflexionar en el quehacer educativo y pedagógico frente a estos.

Palabras clave: familia, escuela, sociedad, educación, encrucijada, cambios, cultura, ideología.

¹ Pasante de licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Abstract

The aim of the following text is to reflect on the connection between education, family, and society in addressing the challenges and obstacles that arise in the evolution of social changes, including economic, political, technological, cultural, artistic, and scientific shifts. This reflection draws on the contributions of educator and pedagogue Juan Carlos Tedesco.

It is asserted that education also takes place within the family. Just as we experience paradigm shifts within ourselves, similar changes occur over time in society, family, and education, making it essential to consider educational and pedagogical practices in response to these shifts.

Keywords: family, school, society, education, crossroads, changes, culture, ideology.

Una de las razones por las que los temas educativos nunca dejan de ser innovadores y mucho menos relevantes es porque no encontraremos soluciones concretas y definitivas a situaciones, problemas o asuntos que están en constante transformación, pues cada día hay nuevas necesidades por las cuales modificar la manera de enseñar, aprender, saber e interiorizar los conocimientos que nos son otorgados y adquiridos.

Quiero iniciar con esta cita del libro *Educación en la sociedad del conocimiento*, de Juan Carlos Tedesco (2014), “se ha dicho repetidamente que el fin de siglo y la entrada en el nuevo milenio están asociados a un proceso de profunda transformación social, económica y política” (p. 11).

Todo y todos estamos en un constante cambio. No hay persona, situación o cosa que permanezca intacta al tiempo. Todos

esos cambios que se presentan y que se cruzan entre sí generan una transformación tanto en el desarrollo personal como en lo social; por más pequeño que sea el cambio se puede ver reflejado ya sea en nosotros mismos o en aspectos externos.

Es importante reflexionar en cómo se viven estos cambios desde el punto de vista educativo y cómo nos enfrentamos a ellos desde la pedagogía. Si bien la educación tiene cambios que dependen de condiciones políticas y económicas, también depende de cambios en lo que Tedesco llama *rol familiar* (2014, p. 43).

Actualmente se viven grandes transformaciones familiares,² una de las más importantes es el papel que tienen los padres de familia. Hay cambios tanto en el papel de los padres como en la conformación de las familias. Es decir, hay una diversidad parental y cultural por lo que los valores se han ido modificando y adaptando a nuevos tiempos y nuevas necesidades, pues hay una gran combinación de conformación familiar como de etnias, que al mismo tiempo modifican la cultura y la convivencia social.

Los cambios más notables y al mismo tiempo vulnerables son los que provienen de la familia. Nuestro primer núcleo de formación y de sociabilidad lo encontramos en las ideologías, la cultura

² Existen diferentes tipos de familias.

- Biparentales: Son las consideradas las familias tradicionales, que están constituidas por madre, padre e hijos.
- Homoparentales: Están formada por una pareja homosexual e hijos.
- Monoparentales: Constituidas solo por una madre o padre e hijos.
- Reconstruidas: Son aquellas que, tras la pérdida del padre, la madre, o el divorcio; se unen a otra familia.
- Familias temporales: Se trata de las parejas que cuidan a los menores hasta que se les encuentre una familia adoptiva.
- Familias adoptivas: Puede variar entre la adopción en pareja o incluso solteros.
- Familias constituidas: Son los casos en los que los niños que son acogidos por algún familiar, sean tíos, abuelos u otros (Observatorio Fiex, 2020).

e incluso en la educación que recibimos dentro de ese núcleo. Así entendemos que el papel que juegan las familias es importante porque es en donde aprendemos a comunicarnos y adquirimos conocimientos básicos de convivencia, son nuestro primer contacto social y por un tiempo todo nuestro mundo, es el entorno en el que nos preparamos para salir a una sociedad más amplia, pero debemos tener presente que este núcleo está cambiando.

En síntesis, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es la disociación entre conyugalidad (vínculo de pareja) y filiación (vínculos entre padres y madres con sus hijos).

En la familia tradicional, estos dos vínculos eran indisolubles. En la actualidad, en cambio, mientras la conyugalidad ha perdido su carácter indisoluble porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural (Tedesco, 2014, p. 43).

Para Tedesco era esencial conservar los pilares de la educación para el futuro, aunque se está hablando de la educación durante un cambio de siglo (XX al XXI), se han visto reestructurados los sistemas educativos en varios aspectos importantes y uno de ellos es cómo nos relacionamos con el otro. Lo que nos lleva a nuestro segundo contacto social, la escuela. Ahí conocemos a personas de nuestro mismo rango de edad, por lo que experimentamos otro cambio. La comunicación y la relación afectiva con ellos es diferente porque los temas de conversación son distintos y de nuestro agrado. Así le damos a nuestros valores diferenciación, es decir, se ven marcados hacia quienes nos dirigimos; comenzamos a hacer diferencias en la convivencia que tenemos con las personas adultas y nuestros compañeros de clase.

Tomando en cuenta todas esas modificaciones, ahora podemos aceptar que el trabajo educativo no es solo escolarizado, pues la formación inicial es dentro de la familia y

si bien la escuela es y seguirá siendo el principal instrumento de la educación —especialmente de la educación concebida como un ámbito de acción socializadora cuyas orientaciones son definidas pública y políticamente— los cambios culturales y sociales otorgan una significación nueva y distinta a otras agencias educadoras y al conjunto de lo que ahora se denomina ‘las industrias educativas’: tecnologías de educación a distancias, videos, software educativo, etc. (Tedesco, 2014, p. 57).

Un ejemplo reciente de esta mezcla de actores educativos se ve reflejado durante el confinamiento por la pandemia causada por el coronavirus tipo 2, en donde el trabajo conjunto que tuvieron padres de familia, maestros y alumnos en el proceso educativo escolarizado en línea y posteriormente híbrido, resultó ser complicado. Tedesco (2014) ya había anticipado la escasa participación de los padres de familia en la educación:

1. Los padres de familia (en su mayoría) han perdido el sentido de responsabilidad en cuanto a la educación de los hijos, (por cuestiones de trabajo) además que las demandas de los medios de comunicación fueron superiores sobre las posibilidades económicas y de conocimiento del manejo de estas plataformas que los padres de familia o tutores e incluso docentes tienen que utilizar. En este contexto se ubican las proposiciones postuladas desde diferentes perspectivas, orientadas a promo-

ver nuevos acuerdos, nuevos contratos o pactos entre la escuela y las otras agencias de socialización, particularmente la familia, los medios de comunicación y las empresas o lugares de trabajo [acuerdos que sean convenientes, adaptables y accesibles tanto a las escuelas, las familias y otras empresas] (p. 58).

2. Tomar en cuenta que no solo la labor docente se vuelve cada vez más importante, porque la familia y la escuela no son los únicos agentes educadores, más en estos tiempos que Tedesco, (2014) llama de *nuevas tecnologías*, en donde vivimos entre pantallas y en la mayoría de nuestras relaciones sociales y familiares debe ser fundamental prestar atención al rumbo que toma la educación, la familia, la escuela y la sociedad, en esta nueva etapa de socialización a través de los *mass media* (pp. 43-44).

3. Otro de los problemas es la escasez de conocimiento en el manejo de herramientas digitales. Los conocimientos que tenemos siempre son limitados pues algunas personas aún muestran resistencia a utilizar estas nuevas herramientas en el sistema educativo, además que implica para los docentes cambiar esquemas de trabajo, en muchos casos representa también una labor mayor porque adaptarse a estos medios suele ser un reto complicado, ya que mientras nos educamos y formamos para el futuro hemos olvidado el presente, parecemos vivir constantemente en el pasado tratando de alcanzar las actualizaciones no solo tecnológicas sino que, en cuanto al sistema educativo, nos quedamos atrapados en las buenas intenciones y pocas acciones. La toma de

decisiones parece tener mayor carga de responsabilidad pues los retos educativos van siendo cada vez más asociados a la utilidad y funcionalidad social (pp. 47-49).

Nos hemos formado y educado para un mundo que no va corriendo, sino que va volando, mientras nosotros vamos caminando o estamos aprendiendo a hacerlo.

La acción educadora es mucho más amplia de lo que parece, ya que no depende de unos cuantos, sino de una mayoría que muchas veces no vemos que interfiere y por lo mismo suele no tomarse en cuenta. Por eso ahora se enfatiza tanto en el tema de enfocar la enseñanza basados en *aprender a vivir juntos* o *la vida digna* que, como ya sabemos, además de ser uno de los pilares de la educación y el completo desarrollo de nuestras facultades, también representa:

la integración regional abierta pero efectiva [que es] otra clave del desarrollo futuro. Al respecto, será muy importante definir el sentido que tendrá la formación ciudadana. La tensión entre lo global y lo local estará presente en este debate, donde aprender a vivir juntos exigirá definir el ámbito donde se ejercerá la ciudadanía y la solidaridad (Tedesco, 2022, p. 5).

Otra de las razones por la cual se busca enfatizar en este aspecto de aprender a vivir juntos es para eliminar situaciones de discriminación por aspectos que, a pesar del tiempo, siguen representando situaciones de conflicto como el color de piel, el nivel socioeconómico, las etnias, creencias, entre otras; para Tedesco el acto educativo es el reflejo social de la desigualdad y

debía eliminarse para garantizar el desarrollo social, que es lo que actualmente busca la Nueva Escuela Mexicana.

Teniendo en cuenta el papel de las familias en el proceso educativo podemos hablar sobre el papel de la sociedad en un sentido general. Hablamos no solo de vecinos, amigos, o personas con las que interactuamos sino de todo lo que implica ser un *ser social*. Como seres individuales tenemos objetivos meramente personales, uno de ellos es pertenecer a, por lo menos, un círculo social más cercano fuera de nuestro núcleo social-familiar, con esto traemos al tema las tribus urbanas que van aumentando con el paso del tiempo, de igual forma su influencia y papel en la conformación social y también su actuación dentro del proceso educativo, formativo y de desarrollo.

La existencia de estos grupos sociales marca tanto etapas histórico-sociales, como económicas y culturales. Podemos encontrar que no solo traen consigo nuevas ideologías, sino que generan nuevas necesidades y expectativas en cuanto al desarrollo de alternativas educativas. ¿Qué hacer con estos grupos sociales que muchas veces llegan para quedarse? ¿Qué cambios generan en la educación? ¿Qué aportan al desarrollo educativo, social y personal?

Es aquí donde nuestra acción educadora entra en juego, no podemos eliminarlas o ignorarlas, podemos tomarlas y hacerlas partícipes en esta labor de educar. Estos grupos también aportan ideas en cuanto a relaciones sociales y en ocasiones facilitan la convivencia con otros, es una manera de superar también nuestros límites de intereses.

La pedagogía aparece entonces como nuestra herramienta, el arma la cual nos permitirá:

1. Construir conocimientos
2. Transmitir saberes
3. Valores
4. Ayudar a comprender todos y cada uno de los procesos educativos
5. Dar congruencia a los componentes del acto educativo

El papel que tiene la pedagogía en esta encrucijada de familia, escuela y sociedad es para equilibrar y aportar. No solo las teorías que sustentan el proceso, sino las soluciones más próximas a lo que se pretende llegar. Si bien el futuro es incierto, no podemos permitirnos la incertidumbre en la labor educativa y dejarla a la deriva, porque

si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión, las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares. Pensar el futuro en un contexto como el que describe Richard Sennet es una tarea contracultural. Paradójicamente, cuando menos posibilidades existen para pensar y actuar con visión de futuro, es cuando resulta más necesario e importante que lo hagamos (Tedesco, 2022, p. 4).

Es por ello que la escuela (hablando de esta no como una infraestructura sino como el conjunto de personas que la cons-

tituyen) ha presentado tantos cambios como necesidades en el mundo. Se debe ser un tanto estrictos en cuanto al compromiso que tenemos todos los que interferimos en la acción educadora, pues aun no siendo nueva la idea, el papel de los padres de familia en el trabajo en conjunto parece ser siempre innovador pues

El maestro era [y es hoy en día] concebido como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que en su papel y su figura se concentraba la posesión del conocimiento [y es considerado como lo verdadero, sin errores] y la autoridad que lo legitimaba (Tedesco, 2014, p. 26).

Se les deja a los docentes el peso completo de la educación de los hijos, cuando su papel no es solo transmitir conocimientos, sino reforzar lo que los alumnos ya llevan desde casa. En esta labor no hay exclusividad.

El ciclo, o esta encrucijada educativa, se muestra como un proceso en espiral infinito con puntos de partida específicos, pero no con un final establecido. Es por esto que las soluciones parecen no siempre ser las más adecuadas para las necesidades presentadas. Mientras en la familia se enseña lo básico para comunicarnos con el otro, en la escuela se refuerzan esas habilidades de comunicación y nos aportan más estrategias. Mientras en la escuela nos enseñan estrategias para leer, sumar, inventar o innovar, en el hogar se deben reforzar esos conocimientos mediante experimentos con ayuda de los padres o tutores. Todo lo aprendido en ambas instituciones se pone en práctica en el ambiente social, en donde terminamos de reforzar los conocimientos e incluso adquirimos nuevos, estos conocimientos sociales los compartimos en la familia y escuela, porque ese es nuestro caminar en la educación y formación.

En últimas fechas se ha visto la importancia de mantenerse actualizado en cuanto información y tener conocimiento ya no solo básico, sino, bien estructurado de lo que acontece tanto en nuestras comunidades como en un aspecto global, porque, además de los avances tecnológicos, ahora todos queremos ser expertos para poder debatir en los hechos, como han sido la pandemia, la guerra, tratados políticos y educativos, por lo que:

La alfabetización científica [en un amplio espectro en todos los temas] en el siglo XXI es formación ciudadana, ya que todos los debates políticos actuales (medio ambiente, salud, económica, [educación, arte, cultura, religión], etc.,) están vinculados al manejo de información científica y técnica. [debemos saber de qué hablamos cuando hablamos]. Desde este punto de vista es fundamental introducir mayor densidad científica en la educación general obligatoria y, al mismo tiempo, mayor dimensión ética y ciudadana en la formación de nuestros científicos y técnicos (Tedesco, 2014, p. 2).

Como podemos ver, el proceso educativo es mucho más complejo de lo que parece, no solo porque está en constante cambio sino porque en esos cambios está en un dar y recibir que lo mantiene implacable.

Por lo que, en un esquema más amplio, el acto educativo sería más bien como un tornado que a su paso absorbe o atrae dentro de él tanto medios como herramientas y recursos humanos posibles, con el fin de cumplir los objetivos establecidos.

Estamos todos implicados, unos con mayor demanda que otros. Al final la educación no puede aislarse, desprenderse o ignorarse, porque consciente o inconscientemente somos parte

de ella, somos sus modelos y al mismo tiempo somos la obra de arte de la educación, fuimos hechos por y para la educación, es como nacer de ella para seguir con su labor.

En este sentido, parece importante distinguir al menos tres situaciones específicas, las cuales Tedesco organizo de la siguiente manera:

La enseñanza básica, donde el mayor grado de articulación debe establecerse con la familia [por ser nuestro núcleo social].

El proceso de socialización cultural, donde la articulación más importante se establece con los medios de comunicación.

La relación con la empresa [quien básicamente representa la escuela], especialmente desde el punto de vista de la formación para el trabajo.

Con respecto a la familia, las funciones disponibles confirman su significativo papel en la explicación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos resultados indican que la escuela parece diseñada para recibir un alumno dotado de una estructura familiar “normal”, capaz de cumplir con su papel socializador tradicional y con sus funciones de apoyo al proceso de aprendizaje de los hijos (Tedesco, 2014, p. 108).

Es una acción social que podemos llamar *de generación en generación*, es nuestro cultivar y según el cuidado que le demos será el fruto que tendremos.

Estamos viviendo más que en una era tecnológica en el más próximo futuro, donde todo es imparable, tan rápido como encender la luz, en donde las posibilidades de educar son infini-

tas como los algoritmos de las computadoras, donde debemos tener en cuenta todo tipo de conductores de conocimientos. Estos pueden aparecer como si fueran comerciales de plataformas digitales, algunos se quedan ya sea porque funcionan o porque se intenta hacer que funcionen y otros que son desechados por la vigencia.

Conclusiones

Para Tedesco la labor educativa no es sencilla, no lo era y no lo será. Depende de todos y es riesgosa, por lo que el papel que tiene la pedagogía la podemos nombrar de dos maneras diferentes: la primera, no es una labor sencilla y tampoco podremos cambiarla por completo, el cambio no solo implicaría cambiar leyes y políticas educativas, sino también cambiar y avanzar nosotros mismos, tanto como seres sociales y agentes que intervienen en todos los procesos educativos, no basta con hacer cambios a los programas nacionales para la educación, si donde de verdad radica el origen de la educación no cambia también. Segundo, debemos aceptar que ahora hay ideas que son obsoletas y otras que continúan siendo la mejor alternativa para el acto educativo, a veces las soluciones más efectivas suelen ser las más obvias.

Bibliografía

Dussel, I. (2018). Juan Carlos Tedesco y el pensamiento educativo: reflexiones sobre un recorrido intelectual. *IICE*, 43, 39-52. https://www.academia.edu/38120486/Juan_Carlos_Tedesco_y_el_pensamiento_educativo_Reflexiones_sobre_un_recorrido_intelectual

- Observatorio Fiex de las Familias y la Infancia de Extremadura. *Diversidad familiar: los diferentes tipos de familia en Extremadura*. (31 de enero de 2020). <https://observatoriofiex.es/diversidad-familiar-los-diferentes-tipos-de-familia/#:~:text=Tipos%20de%20familia%20actualmente%20I%20Familia%20sin%20hijos,....%207%20Familia%20adoptiva.%20...%208%20Familia%20extensa>
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*.
- Tedesco, J.C. (2010). La educación y una sociedad más justa. *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 28 (16), 89-93. Asociación de Administradores Gubernamentales. <dfaportes/28/11%20-%20Juan%20Carlos%20Tedesco%20-%20La%20educacion%20y%20una%20sociedad%20mas%20justa.pdf>
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina* Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

LA INFLUENCIA DE MONTESSORI EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

Metztli Enríquez Ramírez¹

Resumen

El presente trabajo aborda la influencia que ha tenido la pedagogía Montessori en la construcción del ideal educativo mexicano y la importancia de su aplicación contextualizada en México para contribuir a la construcción de paz.

Desde que se creó la Secretaría de Educación Pública se propuso una educación humanista, y es a partir del Nuevo Modelo Educativo de 2017 que se pretende implementar una educación integral encaminada al desarrollo máximo de las potencialidades del ser humano, fundamentada en la pedagogía Montessori. Sin embargo, en la realidad educativa son muy pocas las escuelas que siguen y aplican esta pedagogía, por lo que se concluye que, ante un país que enfrenta distintos desafíos para la construcción de paz, la pedagogía Montessori puede ser una guía para replantear el ideal educativo de México

¹ Egresada de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Docente de inglés como lengua extranjera en la Universidad Motolinía. Doce años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en preescolar, primaria, secundaria y edad adulta.

y contextualizar la praxis educativa basada en una educación para la autonomía y libertad.

Palabras clave: Montessori, educación mexicana, modelos educativos, educación para la paz, educación humanista.

Abstract

This paper examines the influence of Montessori pedagogy on the construction of the Mexican educational ideal and the importance of its contextualized application in Mexico to contribute to peacebuilding.

Since the creation of the Secretariat of Public Education, a humanistic approach to education has been proposed. With the 2017 New Educational Model, the goal has been to implement a comprehensive education aimed at maximizing human potential, grounded in Montessori pedagogy. However, in the educational reality, very few schools follow and apply this pedagogy. It is concluded, therefore, that in a country facing numerous challenges to building peace, Montessori pedagogy could serve as a guide to reframe Mexico's educational ideal and contextualize educational practice based on autonomy and freedom.

Keywords: Montessori pedagogy, Mexican education, educational models, education for peace, humanistic education.

Desde la llegada de José Vasconcelos como titular de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921, la visión de una educación humanista y nacionalista ha sido parte de la conformación de los modelos pedagógicos en México. A partir del Nuevo Modelo Educativo de 2017 que se propone una educación integral, de calidad, con equidad, para la libertad y creatividad,

también con un enfoque humanista que coloca a la escuela al centro del sistema educativo y al profesional docente como un guía, comprometido con su propio desarrollo profesional, capaz de crear ambientes de aprendizaje incluyentes y contextualizados, que propicien a sus estudiantes, quienes son el centro del proceso educativo, un interés por aprender a aprender y aprender a ser, es decir, que de manera independiente desarrollen un pensamiento crítico que los prepare para la vida en el siglo XXI.

Por otro lado, en el actual marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, se concibe a la educación como

la condición y posibilidad para la mejora, emancipación y felicidad de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país. Esto requiere que el estado garantice las mejores condiciones para que las y los estudiantes aprendan conocimientos y saberes significativos para todos los ámbitos de su vida, en tanto que son derechos que pueden desarrollar todas sus potencialidades de manera individual como colectiva (p. 1).

Ambas propuestas educativas plantean una pedagogía que va más allá de la memorización, o, retomando a Paulo Freire (2013), de una educación bancaria, lo cual implica un aprendizaje significativo, vivencial y activo. Es aquí en donde podemos comenzar a hablar sobre la influencia que tiene y ha tenido la pedagogía Montessori en la construcción del ideal educativo en México.

Si bien es cierto que el modelo pedagógico de María Tecla Artemisia Montessori surge en Italia en la segunda mitad del siglo XX, está inmerso en el proceso de unificación nacional, y con el antecedente del predominio de una pedagogía positivista,

con la necesidad de defender el derecho a la educación y ejercer los derechos humanos, erradicar la inequidad y desigualdad, así como atender necesidades particulares de niños con discapacidades mentales, que en ese tiempo eran excluidos y considerados *anormales*. Montessori (2000) concibe al niño como el “constructor del hombre”, ya que no existe ningún hombre que no se haya formado a partir del niño que fue una vez. Por ese motivo, crea un ambiente atractivo que responde a las necesidades del niño con el fin de que le permita desarrollar cada una de sus inmensas potencialidades de las que está dotado.

Para Montessori (2000) la conquista de la independencia, tanto psíquica como física, es un objetivo en su filosofía que no es estática, sino es una continua conquista. La libertad, la auto perfección y la fuerza se alcanzan por medio de un trabajo continuo. Esto se logra cuando el adulto es un guía y no cuando se presenta como un obstáculo que apaga la fuerza vital del niño y que al hacerlo le quita la alegría y el entusiasmo por vivir.

Dicho esto, es importante preguntarnos qué tan indispensable es analizar, reflexionar y replantear la ruta del sistema educativo mexicano hacia la construcción de una educación y cultura para la paz, autonomía y libertad. Y si esto se pudiera lograr por medio de la implementación de un sistema educativo cuyos fundamentos filosóficos se sustenten en una pedagogía integral que se centre en desarrollar al máximo las potencialidades del ser humano. Y si las escuelas en México brindan las herramientas necesarias y trabajan de manera colectiva con los padres de familia, docentes, y con todo aquel responsable de la educación del niño para lograr una transformación real en la educación. Los niños, niñas y jóvenes tienen necesidades distintas, viven en contextos diferentes. Por ejemplo, durante la pandemia que comenzó en el año 2019 algunos niños se vieron en

la necesidad de cursar la educación preescolar en línea, mientras que, según la UNICEF (2020), alrededor del 70% de los niños en edad preescolar no pudieron acceder a la educación a distancia debido a la falta de programas específicos para este nivel educativo, así como la ausencia de herramientas para lograr el aprendizaje en el hogar. Lo anterior es preocupante desde la experiencia docente, pues al retomar las actividades escolares en primaria de manera presencial, algunos niños que cursaron la etapa preescolar en línea no recibieron un acompañamiento adecuado, presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje, el proceso de la lecto-escritura, la interacción social, la empatía, la autorregulación de emociones, entre muchos otros aspectos que valdría la pena investigar de manera urgente para apoyar a nuestros niños.

Volvamos a la pedagogía Montessori. Para Montessori (2000) los primeros años de vida son fundamentales para el ser humano, ya que se encuentra en una etapa a la cuál llamó *periodo creativo* porque es en ese momento en el que el niño descubre y conoce el mundo que lo rodea.

Al sentirse atraído y enfocar su atención en algo el niño logra su desarrollo mental, por lo tanto, es impensable desatender esa etapa ya que por primera vez explora, se asombra, descubre su entorno, la naturaleza, las personas, los objetos, sonidos, sabores, olores; adquiere, desarrolla su lenguaje y socializa; desarrolla su mente y sus habilidades motrices; se mantiene activo por medio de sus sentidos. Y tanto el movimiento, como la emoción y la pasión por haber descubierto algo, son la clave para su aprendizaje. Es en ese sentido que la pedagogía Montessori forma parte de la narrativa en la construcción de los modelos educativos en México, aunque, como se menciona de manera previa, en la práctica se mantiene cierta distancia.

Es por eso más evidente la necesidad de repensar y replantear los caminos para consolidar un proyecto educativo que parta de la realidad de un mundo en donde la violencia, la falta de empatía, la inequidad, la desigualdad, la discriminación y la intolerancia están presentes. Para comenzar, el maestro tiene un rol principal, y no solo el maestro, sino todo aquel responsable de la vida de un niño, ya que es con quiénes tiene una interacción directa desde sus primeros años de vida. Montessori (2000) señala:

El maestro que creyera poder prepararse para desarrollar su misión, únicamente por la adquisición de conocimiento, se equivocaría [...]. Debemos insistir en la necesidad de que el maestro se prepare interiormente estudiándose a sí mismo con constancia metódica; es preciso que logre suprimir los defectos, intrínsecos en él, que serían un obstáculo en sus relaciones con los niños (pp. 233-234).

Una vez lograda esa introspección por el maestro, o por todo aquel responsable de la educación y formación de un ser humano, se puede pasar al siguiente escalón que permitirá analizar y tener una visión distinta sobre los fines y prácticas educativas, así como la concepción que se tiene del niño, ya que para educar es necesario reeducarse y eso implica un autococonocimiento profundo.

Finalizo este apartado con una reflexión de Montessori (1939) sobre la educación para la paz:

Todo ser humano que trabaja por el bien común está construyendo, aún sin darse cuenta, un mundo nuevo, que ha de ser un mundo de paz. ... Si deseamos hallar un ser puro, sin ideas filosóficas ni ideologías políticas, tan

ajeno a unas como a otras, comprenderemos que este ser neutral es el niño. Y si suponemos que hablar distintos lenguajes hace diferentes a los hombres, encontraremos en el niño a un ser que no habla ningún idioma y está dispuesto a aprender cualquiera. Por eso, debemos concentrarnos en este niño cuando buscamos los caminos de la paz. ¿Por qué no recurrimos a los chicos? ¿Por qué no hacen su aparición bandas triunfales de niños en las reuniones donde se discuten las cuestiones de la paz? Si se presentaran procesiones de niños ante nuestros ojos, deberíamos recibirlos con reverencia y admiración y prosternarnos ante ellos. El niño llegaría como el maestro de la paz, y nosotros tendríamos que formar un círculo alrededor de él para que nos enseñara el misterio de la humanidad, para aprender de él el secreto de la bondad fundamental, tan desdeñado en todos nuestros actos y nuestra vida (p. 59).

Conclusiones

Acercarse a la obra pedagógica de Montessori nos permite analizar desde otro horizonte el discurso de los proyectos educativos implementados en México, y así, poder identificar de qué manera ha aportado e influido en la educación mexicana.

Para lograr desarrollar al máximo las potencialidades del ser humano y lograr una educación para la paz se requiere reconstruir el sistema educativo, crear nuevas propuestas fundamentadas en principios pedagógicos sólidos y contextualizados que lo encaminen a la transformación de la humanidad.

Es importante aclarar que no se pretende aplicar la metodología, en su naturaleza pura, en la educación mexicana porque el contexto en el que vivimos es diferente al que se vivió durante la mitad del siglo XX, es imposible, se trata más bien de analizar y reflexionar sobre lo que nos aporta el método Montessori y la posibilidad de que sea una herramienta y una guía para la futura propuesta educativa y praxis docente ya que propone una educación integral, que fomenta la empatía, el respeto, la independencia, la creatividad, la seguridad en el niño, la convivencia en armonía con la naturaleza y los seres humanos, y se enfoca de manera profunda y detallada en educar con amor al niño y para la libertad.

Bibliografía

- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Montessori, M. (1939). *Educación y Paz*. Montessori-Pier-son Publishing Company. <https://apuntesdemama.com/wp-content/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTESSORI.pdf>
- Montessori, M. (2000). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. The house of childhood, INC. NYC. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc2.ark:/13960/t3dz089it&view=iup&seq=4&skin=2021>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Diario Oficial. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Implicaciones para la Reforma en marcha. *Modelo Educativo 2017*. Instituto Beli-

- sario Domínguez. Dirección General de Investigación Estratégica. Senado de la República. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3479/reporte_43_1705_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Resumen Ejecutivo. *Nuevo Modelo Educativo 2017*. [https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/I.-Resumen Ejecutivo I .pdf](https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/I.-Resumen-Ejecutivo-I.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/I Marco Curricular ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/I_Marco_Curricular_ene2022.pdf)
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (2014). La política educativa de José Vasconcelos. *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. FCE.
- Standing, E. (2013). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI.

EULALIA GUZMÁN: SU VISIÓN AL FUTURO Y SU TRABAJO ARQUEOLÓGICO

Arturo Wingartz Carranza¹

Resumen

Este capítulo habla de la importancia en la historia de la educación en México que tuvo Eulalia Guzmán, quien desempeñó, un papel importante en el inicio y en el desarrollo de la alfabetización en este país. También se aborda su papel en la arqueología mexicana; por último, se habla de su desacreditación debido a diferentes intereses políticos de su época.

Palabras clave: Eulalia Guzmán, alfabetización, arqueología, participación femenina.

Abstract

This chapter discusses the significance of Eulalia Guzmán in the history of education in Mexico, highlighting her important role in the initiation and development of literacy in the country. It also addresses her contributions to Mexican archaeology.

¹ Realizó estudios de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desempeñó el puesto de asesor de Comunidad para la Enseñanza en el sistema MEVYT de la población en rezago educativo de México, al igual que el de asesor censal en el INEGI en México.

Finally, the chapter examines her discrediting due to various political interests of her time.

Keywords: Eulalia Guzmán, literacy, archeology, female participation.

Eulalia Guzmán fue una pionera en la educación y arqueología mexicana. Nació en el estado de Zacatecas, México. Fue una mujer que estuvo en contra de las ideas tradicionales de asignar el rol de la mujer únicamente a las labores de la casa. Estudió en la Benemérita Escuela Normal de Maestros en México obteniendo el título de Maestra normalista en 1910. Destacó en la pedagogía, arqueología y la historiografía; fue la primera jefa del departamento de alfabetización en México. Publicó su libro *La Escuela Nueva*; consiguió ser apoyada para estudiar nuevos sistemas de enseñanza en Estados Unidos y Europa, apoyo otorgado por el gobierno de Venustiano Carranza cuando Valentín Gama, originario de San Luis Potosí, fue nombrado rector de la Universidad Nacional.

Eulalia estuvo presente en los movimientos progresistas en México en las seis décadas iniciales del siglo XX, siendo durante toda su vida una vanguardista en los derechos de la mujer para su emancipación. Fue una mujer muy radical, trabajadora, luchadora; con una gran convicción para la mejora de los grupos marginados en sus condiciones sociales.

En 1941, a su regreso de Europa, Eulalia publica un interesante libro llamado *Lo que vi y oí*, donde expone de manera clara y certera la manipulación masiva de la población y las formas represivas que el Partido Nacional Socialista de Alemania realizaba en el continente europeo. Hacia 1942 se involucró en un proyecto de alfabetización con Walter Elías Disney. De acuerdo a

Ortiz Garza y Zamorano Rojas (2023), el experimento de Disney que llevo a cabo con Eulalia Guzmán en Fortín de las Flores en el estado de Veracruz, estaba soportado por la Oficina de Coordinación de Asuntos Interamericanos de los Estados Unidos (OCAIA). Se crearon, entre muchos materiales, cintas que tenían el propósito de alfabetizar a la población sin utilizar a los maestros. La prueba piloto en México se llevó a cabo con Gabriel Figueroa y Eulalia Guzmán expertos en alfabetización. Eulalia Guzmán estaba convencida de la importancia de los complementos pedagógicos basados en materiales visuales y sonoros.

Walt Disney asistió junto con los campesinos a presenciar el método para el aprendizaje del lenguaje. Desafortunadamente, las diferencias de conceptos y entornos culturales entre EEUU y México no permitieron que el proyecto siguiera adelante, ya que se consideraron los materiales estadounidenses como propagandísticos.

En 1906 se sumó al movimiento Admiradoras de Juárez, de Hermila Galindo, a fin de luchar por la emancipación política de la mujer a través de la obtención de su derecho al sufragio. Al cursar el posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Facultad de Filosofía y Letras, hacia el año 1929 fundó la Asociación Mexicana de Universitarias, entre sus integrantes se encontraban Rosario Castellanos y Amalia Castillo Ledón; la asociación tenía fines pacifistas y en vísperas de la Primera Guerra Mundial logró para la asociación FEMU el reconocimiento de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias por la hoy Graduate Women International (Museo de la Mujer, 2021). Fundó el Partido Popular Socialista, actualmente desaparecido, que jugó un papel importante en la política mexicana en el siglo XX.

Eulalia estudió antropología, arte, filosofía y ciencias tanto en México como en Estados Unidos y Europa. Alcanzó un grado de especialización muy grande en la historia mexicana. Para la época, era una punta de lanza para las mujeres en un mundo académico mayoritariamente compuesto por hombres.

Se encargó del estudio de las cartas de relación de Hernán Cortés y reinterpreto la historia en torno a este personaje al exhibir su verdadera historia. Esta visión causó incomodidad y molestias a los españoles en México y la península ibérica, provocando que no se publicaran los resultados por los intereses políticos que afectaba. Se difundieron en forma particular sus estudios, razón por la cual los historiadores llegaron a conocer la secreta historia de Hernán Cortés.

Al analizar textos publicados, Eulalia se da cuenta de que casi todos los nombres indígenas de Anáhuac, propios de personas o lugares geográficos, han sido alterados en la interpretación al castellano y que es muy difícil reconocer el verdadero y original. Eulalia menciona en este material varios ejemplos, como una población de Xico ubicada entre Tláhuac y Chalco, donde el nombre correcto es Sienchimalen en lugar de Xicochimalco. Debido a lo anterior, Eulalia Guzmán hace acopio de sus conocimientos y escribe una serie de notas donde nos muestra el nombre correcto de la época del Anáhuac, el nombre correcto de la persona o la ubicación espacial en caso de lugares.

Menciona que Bernal Díaz del Castillo, en su obra la *Conquista de la Nueva España*, utiliza las descripciones verbales corruptas que se habían hecho de uso común en su época.

Menciona que hubo cinco cartas de relación, de acuerdo con el investigador Gayangos, quien hizo la publicación de estas en Viena, en el siglo XVIII; las cuales fueron examinadas y analizadas cuidadosamente por Guzmán.

En el aspecto arqueológico, fue una investigadora de gran calidad y muy controversial. En 1933, de la mano de Alfonso Caso, participó en la excavación de la tumba 7 de Monte Albán, ubicación arqueológica descubierta en esa década; también participó en la excavación de la Mixteca Alta. Participó en los proyectos arqueológicos de Izapa y Chalcatzingo, donde se develaron descubrimientos de suma importancia para la arqueología mexicana. En 1939 representó a México en diversos congresos de ciencias antropológicas y etnográficas en El Cairo, Copenhague y Berlín.

Entre 1940 se dedicó a recopilar la mayor cantidad de documentos y archivos sobre el México antiguo, disponibles en museos y librerías de Estados Unidos y Europa. Fue la encargada de los archivos históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en donde creó el primer archivo nacional histórico de México. Dirigió exploraciones en sitios arqueológicos de Oaxaca, Guerrero y Chiapas. Se encargó del estudio de piezas arqueológicas sacadas de México ilegalmente y llevadas a museos de Austria, Alemania, Dinamarca, Bélgica, Inglaterra, Italia y Estados Unidos.

Fue la encargada de examinar los documentos que establecían el lugar exacto donde estaba enterrado Cuauhtémoc; este descubrimiento fue desacreditado, por razones que parecieron políticas y que tenían que ver con el hecho de ser mujer, lo que produjo una serie de controversias en la antropología mexicana durante treinta años. Mientras tanto, Eulalia se dedicó a realizar varios estudios y publicaciones que avalaban la legitimidad de su descubrimiento.

En 1976, se formó una cuarta comisión para dirimir el asunto, que concluyó que no correspondían a los restos de Cuauhtémoc. El descubrimiento tan trascendente en la historia oficial

hecho por una mujer era como una afrenta a la estructura política y religiosa en el México del siglo XX. Algunos ilustrados de esa época pensaban como lo expone Moreno Toscano en su obra *Los hallazgos de Ichcateopan* en 1980. Toda esta situación controversial en torno al tema de Ichcateopan tenía como fuente las desavenencias políticas entre hispanistas e indigenistas, al ser Eulalia una transgresora desde el punto de vista de los arqueólogos de la década de los cuarenta del siglo XXI, debido a que Eulalia cambió la manera de hacer arqueología en México, ya que se tenían lineamientos heredados del siglo anterior que tenían como base el patrimonialismo, estructurando la producción del conocimiento a manera de pirámide, afectando los resultados producidos.

La metodología seguida por la maestra Guzmán Barrón se considera un trabajo excepcional a pesar de las conclusiones negativas hacia su trabajo. Barrón marcó pauta y en la actualidad suele utilizarse en las ciencias sociales en México.

Antes de su fallecimiento, Guzmán trabajó e investigó sobre la historiografía mexicana y sus culturas prehispánicas, uno de sus últimos trabajos en la década de los sesenta fue la publicación de *México, sus antiguos pobladores*.

Conclusiones

Este gran personaje fue uno de los más importantes y puntales para lograr un México más alfabetizado y, por lo tanto, una población mejor preparada para la vida, asimismo, fue una gran activista en pro de los derechos de las mujeres mexicanas.

Eulalia Guzmán fue una mujer adelantada a su época y parte importante en el desarrollo educativo, cultural y arqueo-

lógico en México, por lo que me pareció importante destacar su trayectoria y así invitar a los lectores a adentrarse en su legado.

Bibliografía

- Academia Mexicana de Ciencias, Secretaría de Educación Pública y Gómez Vázquez. (2005). *Biografías de personajes ilustres. Ciencia y tecnología en México*, ESTE PAÍS, 169.
- Acuerdo 154 Honorable Sexagésima Tercera Legislatura del Estado Libre y Soberano de Zacatecas. (2019). *Homenaje a Eulalia Guzmán Barrón*, pp. 1-5.
- Conkey, M. y Spector J. (1984). Archaeology and the Study of Gender. *Archaeological Method and Theory*, (7), 1-39.
- Museo de Historia de la Ciencia de San Luis Potosí. (2015). Eulalia Guzmán Barrón, mujer ejemplar: Galería. *El Hijo de El Cronopio*, 1(1385/2006).
- Museo de la Mujer [@museodelamujer] (12 02 2021) 12 de febrero de 1890. México <https://x.com/museodelamujer/status/1360273257107238913?lang=es>
- Serra Puche M. C. y de la Torre Mendoza M. *Eulalia Guzmán Barrón*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM https://www.uam.mx/e_libros/biografias/GUZMAN.pdf
- Ruiz Martínez, A. (2008). Eulalia Guzmán y la imposibilidad de excavar en suelo nacional. *Cuicuilco*, 15(43), 137-157. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Soi85-16592008000200006&lng=es&tlng=es
- Ortiz Garza, J. L. y Zamorano Rojas, A. D. (2017). Los medios audiovisuales como instrumento de enseñanza y alfabetización: El experimento de Walt Disney en México (1943-1946). Ramirez Leyva, E.M. *La enseñanza de la lectura en la universidad*. 173-188. UNAM. Instituto de Investigaciones

Bibliotecológicas y de la Información. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI UNAM/CL79](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL79)

EDUCAR PARA LA EMANCIPACIÓN: LA PROPUESTA ALFABETIZADORA DEL CUBANO RAFAEL SERRA MONTALVO

María Eugenia Chedrese¹

Resumen

En el siguiente trabajo planteo analizar la propuesta educativa del cubano Rafael Serra Montalvo a través de las obras publicadas durante su exilio en Nueva York. En tal sentido, pretendo rescatar aquellas inquietudes por la alfabetización de un sector de la población cubana (trabajadores principalmente afrodescendientes), que a fines del siglo XIX no accedían a la misma, reconociendo en esta carencia una gran marca de injusticia y desigualdad para la formación de ciudadanos libres con derechos comunes.

Así, intentaré recomponer la perspectiva de Serra en cuanto al despliegue de la educación del sujeto trabajador como herramienta de transformación, teniendo en cuenta el contexto atravesado por los ideales libertarios cubanos. También es

¹ Licenciada y profesora en Historia en la Universidad Nacional del Sur-Argentina. Docente e investigadora en el Departamento de Humanidades del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre nuestra América: José Martí (CEINA). Integrante del Proyecto de Investigación (PGI) dirigido por Adriana Rodríguez y Hugo Biagini desde 2004.

importante considerar de qué manera la educación y sus formas de implementación formaron parte del proyecto de Rafael Serra sobre la liberación interior de los sujetos capaces de desarrollar una resistencia revolucionaria. En consecuencia, se pondera un concepto totalizador sintetizado en la dupla *educación emancipatoria* incluyendo un tipo de análisis anclado en la posibilidad de realizar aportes desde un campo histórico y de pensamiento situado.

Palabras clave: alfabetización, emancipación, derechos, pensamiento martiano.

Abstract

In the following work, I propose to analyze the educational proposal of the Cuban Rafael Serra Montalvo through the works published during his exile in New York. In this context, I aim to highlight his concerns regarding the literacy of a segment of the Cuban population (primarily Afro-descendant workers) who, at the end of the 19th century, did not have access to education. This lack of access is recognized as a significant mark of injustice and inequality in the formation of free citizens with common rights.

Thus, I will attempt to reconstruct Serra's perspective on the education of the working subject as a tool for transformation, considering the context shaped by Cuban libertarian ideals. It is also important to examine how education and its modes of implementation were integral to Rafael Serra's project for the inner liberation of individuals capable of developing revolutionary resistance. Consequently, I will evaluate a comprehensive concept synthesized in the dual notion of emancipatory education, including an analysis rooted in the potential to con-

tribute from a situated historical and intellectual perspective.

Keywords: literacy, emancipation, rights, Martí's thought.

En 1858, una década antes del inicio de la Guerra de los Diez Años librada por la emancipación de Cuba, nació en La Habana José Rafael Simón Agapito Serra y Montalvo. En el seno de una familia de origen afrodescendiente y de condición libre, observaba de manera consciente y crítica las desigualdades sociales que imponía el régimen colonial respecto al color de piel que profundizaba las estructuras sociales tradicionales basadas en la pigmentocracia. Ante el fallecimiento de su padre, el joven Rafael comenzó su experiencia laboral como aprendiz en una tabaquería, actividad productiva que sustentaba junto con la explotación azucarera la economía de la región.

Si bien es posible que, durante el tiempo en que Serra se desempeñó dentro de los establecimientos tabaqueros, desarrollase alguna actividad relacionada a la alfabetización de los trabajadores, por ejemplo, realizar lecturas para un colectivo de obreros analfabetos. En tal sentido se puede presumir su interés por la desigualdad en términos de instrucción educativa que se manifestaba en el sector de los trabajadores. Respalda esta idea la fundación de una escuela en su casa, ubicada en la calle Daóiz 1871 en la provincia de Matanzas, Cuba, en el año 1879. La misma se conoció como Sociedad de Instrucción y Recreo: La Armonía y con las siguientes palabras lo recordaba Joaquín Granados en una carta: "Tú eras el maestro sin desatender tu mesa de tabaquería. Yo estaba en el taller y en la escuela. Fundamos un periódico. Concurrimos a la existencia de otro. Yo pertenecía a un club revolucionario '54', tú a otro..." (Serra, 1896, p. 16). Esta institución de Matanzas, al occidente de

Cuba, cumplía un doble propósito: en instancias de jornada de trabajo el taller se dedicaba a la producción tabaquera, en este caso el aprendizaje ocurría de manera diferida a través de la experiencia en el oficio. En el transcurso del turno de la noche los jóvenes jornaleros accedían a un proceso alfabetizador primario de difícil acceso en las escuelas de Cuba.

Las investigaciones realizadas sobre la vida y obra de Rafael Serra y Montalvo giran en torno a dos temáticas vinculadas con el racismo y la desigualdad social que afectaba a los cubanos afrodescendientes en su tiempo. Estos estudios han sido abordados de manera independiente, por autores como González Veranes (1959) y Pedro Deschapams (1974) y más recientemente Oscar Montero (2014); quienes aportaron muy valiosos informes sobre el tema. De estos estudios se desprende la estrecha relación entre educación y cuestión social que el mismo Rafael Serra vinculó en sus escritos y que ha servido de insumo a los distintos abordajes señalados.

Dado que en este trabajo planteo analizar y profundizar sobre la propuesta educativa del cubano Rafael Serra Montalvo a través de las obras publicadas durante su exilio en Nueva York, tomaré como fuente principal los textos que contienen los discursos referidos a la educación. Serán estudiados como fuentes los *Ensayos de política y educación* de 1890 y *Ensayos políticos. Primera serie*, donde se encuentra la Guía de “La Liga” *Sociedad protectora de Instrucción consagrada al auxilio de la clase de color*. Con el fin de rescatar el pensamiento y la obra de este tabaquero con ropajes de pedagogo y en consonancia con los actores que incluyó en el proceso de alfabetización, las formas que instauró y los agentes con los que interactuó. Será considerada la corres-

pondencia que mantuvo con José Martí, líder de la emancipación cubana, durante los años 1880 a 1895, momentos claves de coincidencias políticas e ideológicas.

Salida de Cuba, tránsito y asentamiento en Nueva York: acumulación de experiencias políticas y proyecciones para una educación emancipatoria

La actividad política de Rafael Serra surgió desde un compromiso social previamente asumido. Su trabajo como instructor en la escuela: La Armonía, el compromiso con el sector de los trabajadores y, especialmente, la insistencia por *armonizar* las condiciones sociales de aquellos cubanos frente a las desigualdades impuestas por el colonialismo español lo exponen como actor político emergente en el marco del proceso emancipatorio de Cuba. Esta acción de resistencia al sistema tuvo como ejemplo las primeras expresiones críticas hacia el Gobierno expuestas en la prensa, tal como sucedió en el año 1879 en el periódico *La Fraternidad*, junto a Juan Gualberto Gómez. Un ejemplo más para demostrar su posicionamiento antiespañol fue la negativa al alistamiento en el ejército en el marco de la Guerra Chiquita, motivos por los cuales emprendió el exilio a Estados Unidos en 1880.

Aquí se torna necesario considerar la presencia temprana de cubanos en el sur estadounidense como un factor facilitador de los movimientos migratorios provenientes de la isla. Un detallado trabajo realizado por Paul Estrade (1998) aporta valiosas referencias sobre estos aspectos y considera determinante el rol central que adquirieron los emigrados en todo el proceso de la guerra por la independencia cubana (1868-1898). Según sostiene este autor, por lo trascendental del conflicto la temática

sobre la emigración patriótica cubana debe ser considerada y tratada de manera particular, apartada del resto de las acontecidas durante el siglo XIX. Estrade (1998), señala que, hasta la década de 1850, Estados Unidos, en específico todo Nueva York, recibió inmigración cubana proveniente de los sectores más ricos, quienes buscaban vivir allí, ya sea porque admiraban al país o deseaban organizar expediciones a Cuba. En 1865 se constituyó en dicha ciudad la Junta Central Republicana de Cuba y Puerto Rico; esta organización con fines independentistas se comportaba como centro informativo, organizador y auxiliador de la República de Cuba Libre, aumentando el flujo migratorio al país que por razones políticas se desplazaron durante el periodo de la guerra en 1868-1878. Mientras que la emigración de índole económica también fue importante, aunque menos numerosa, pues según indica este autor hacia el año 1831, los primeros cubanos torcedores de tabaco se instalaron en Cayo Hueso al oeste de la Florida, para prosperar en la fabricación de cigarrillos conocidos como *habanos*. Estos pioneros se instalaron en un punto geográfico equidistante entre la península y la isla, garantizándose así, la cercanía con su territorio natal.

Tal como lo señala Paul Estrade (1998), en 1890 Estados Unidos tomó medidas concretas que afectaron directamente a la economía de Cuba estableciendo aranceles que gravaban su manufactura. Esta acción limitó la posibilidad de exportar productos elaborados, convirtiendo a la isla en fuente de materias primas de azúcar y tabaco que vendían sin procesar. Como resultado de esta crisis se produjo el cierre de talleres de tabaquería y la emigración a los centros más cercanos de fácil y económico acceso, debido al uso del transporte marítimo: Cayo Hueso y Tampa en Florida, fueron dos grandes epicentros receptores de cubanos.

Por lo tanto, la Florida recogió a la masa cubana más modesta que abandonó la isla en las diferentes fases señaladas. Allí se instaló, no para olvidar su tierra y rehacer su vida (como los inmigrantes europeos), sino para estar lo más cerca posible de su tierra querida y poder volver a pisarla tan pronto como mejoren las condiciones y esté libre Cuba, la emigración económica y política no tenía medios ni ganas de irse lejos. Los vapores norteamericanos, frecuentes y baratos, se llevaron a Cayo Hueso y Tampa a esa gente. Como desde allí resultaba más cómodo viajar a La Habana —no había prohibición— que al interior de la península floridana aún bastante inhóspita o que, a otros puertos de la Unión, los tabaqueros cubanos de la Florida no estaban desvinculados de sus compañeros de La Habana ni de sus familiares a quienes visitaban de vez en cuando (Estrade, 1998, p. 89).

Bajo estas posibilidades económicas que alentaba la salida de cubanos para radicarse en Estados Unidos, y por razones políticas fundadas en el rechazo al dominio español que presionaba sobre los hombres para unirse al ejército, fue que Rafael Serra optó por radicarse en Cayo Hueso. Allí lo recibió una importante comunidad de emigrados cubanos que se acogían en el Club San Carlos: espacio de reuniones para el debate y la transmisión de las ideas independentistas, celebraciones, actos y banquetes de exiliados cubanos.

Posteriormente se instaló en la ciudad de Nueva York, donde conoció a José Martí, el líder revolucionario y organizador de la guerra desde el exilio. Un hito de importante trascendencia durante los primeros años como exiliado fue su participación en la acción política directa al incorporarse a la lucha armada trazada en la conspiración de Antonio Maceo y Máximo Gómez. El fracaso de este plan provocó una nueva salida de Serra, esta vez des-

de Estados Unidos hacia Jamaica en donde publicó su primera obra de ensayos: *Ecos del alma. Ensayo literario*, en Kingston, 1885.

Hasta aquí se presentaron unas breves líneas biográficas que dan cuenta del derrotero de Rafael Serra, buscando explorar sobre aquellas experiencias adquiridas durante el inicio de su exilio, así como las preocupaciones y las prácticas políticas que lo posicionaron como un actor revolucionario dentro la comunidad de cubanos de Nueva York. Este recorrido permite diseñar el plano de posibilidades y desafíos encontrados para avanzar sobre un nuevo proyecto de alfabetización encarnado en la escuela-taller de *La Liga*.

La Liga: Una sociedad que eduque en defensa de derechos y en clave emancipadora

Instalado nuevamente en Nueva York, Rafael Serra comenzó una nueva etapa caracterizada por la militancia activa en la preparación de la guerra. Su vida en la diáspora cubana oscilaba entre conspiraciones, recaudación de dinero para los preparativos de la Guerra Necesaria de 1895, su trabajo como tabaquero y maestro de lectura. En el año de 1888 fundó un centro donde se desarrollaba la enseñanza y la cultura cubana. El principal objetivo era que los cubanos afrodescendientes —también puertorriqueños— accedieran a la enseñanza de la lecto-escritura. La percepción que Serra tenía respecto a dicha carencia en sus compatriotas se asociaba, fundamentalmente, al desconocimiento de sus derechos civiles y por consecuencia, a la vulneración de los mismos. Según su mirada la defensa de estos derechos vendría de la mano de la educación, una herramienta eficaz para lograr la Independencia. El primer paso consistiría en alcanzar la emancipación del hombre a través de

la educación, aportando al conocimiento de sus derechos comunes, la defensa de sus libertades cívicas, el acceso a la cultura y la oportunidad de desarrollo personal e intelectual. Esta posibilidad consistía en dar el primer y fundamental paso que consolidaría la marcha hacia la emancipación de la nación; nación de hombres libres, alfabetizados, íntegros y conocedores de sus virtudes, con capacidades adquiridas para establecer un gobierno independiente en la futura República de Cuba.

En el año 1890 Serra publicó en Nueva York, y bajo el sello de la imprenta: El Porvenir, una segunda obra que tituló: *Discursos sobre política y educación*. Pronunciados en ocasiones patrióticas y en la inauguración de las Sociedades *La Liga* y *La Fraternidad*. El texto consta de 24 páginas que recopilan cinco discursos de Rafael Serra localizados en tiempos y espacios concretos, también los motivos por los que fueron realizados. Cabe aclarar que la mayoría de estos discursos tuvieron como interlocutores a la comunidad de cubanos en el exilio en Nueva York, principalmente convocados para conmemorar festividades y momentos claves en el proceso de independencia cubana. Los oradores que se reunían para tales ocasiones conformaban un nicho ideológico donde se manifestaba el intercambio y los planes de acción, así como también se promovían diversas actividades propuestas en el exilio.

En ocasión de una celebración patriótica en Nueva York, Serra se expresaba respecto a las carencias de sus hermanos cubanos, de la siguiente manera:

Hay, señoras y señores, una raza noble, hay una raza laboriosa y sin odio, que se arrancó del África y se trajo muy lejos de ella, a la que se encadenó y se encadena todavía puesto que se le niega la caridad, puesto que se le proscri-

ben sus derechos, se le aniquila la existencia, se le priva de los estímulos de la cultura, que es lazo de paz y armonía entre las sociedades y la cordialidad entre los hombres (1890, p. 16).

En esta enunciación Serra describía la desigual y desventajosa situación que atravesaban los cubanos afrodescendientes y detallaba la falta de derechos y posibilidades. Este déficit, según la perspectiva del discurso, era la llave que proscribía los demás derechos generando mayores desigualdades de exclusión económica, social y cultural. Según este criterio la reparación de esta situación vendría de la mano de la educación. En este contexto entonces, surge en la ciudad de Nueva York *La Liga: Sociedad de Instrucción con fines patrióticos*. Dicho espacio fue ideado por Rafael Serra tal como lo dio conocer en el discurso de inauguración ante sus compatriotas, nacía a partir de la búsqueda por armonizar las desigualdades sociales y culturales que observaba en su patria. Se recoge de este mismo discurso la narración del momento en que se gestaba el proyecto de formar la institución:

Era una noche tenebrosa, triste, una de esas noches de pesar en que más acentuado el dolor patrio, lacera al corazón, cuando lo buscaba en mi aturdida mente un *Pensamiento* sano, un *Pensamiento* generoso, un *Pensamiento* puro, que sin rasgos especialmente políticos, llevase al seno mismo de la patria, donde nuestros atrasadísimos hermanos, la idea única y salvadora, la idea suprema, la idea de facilitar por nuestro propio esfuerzo, la educación más posible y completa a nuestros jóvenes de esperanzas,

organizando para el caso una protectora institución. De aquí, *La Liga* (Serra, 1890, p. 17).

Cabe destacar, que el autor reconocía en sus escritos el desafío que el proyecto de establecer *La Liga* acarrearía. El relato que narraba este episodio adquiriría características fundantes, pues se pueden identificar ideas y conceptos claves que dan marco a la propuesta, tales como: el *pensamiento*, que parece expresarse como constructor de un ideal latente capaz de reunir a una nueva generación de *jóvenes depositarios de esperanzas*.

Y tal como si fuera un nacimiento, un evento social de importancia, Serra comunicaba a sus interlocutores la gestación de *La Liga* como espacio de instrucción. Con tono de agradecimiento recordó a todos aquellos compatriotas que hicieron posible con su apoyo –ya sea a través de la colaboración material o intelectual– la puesta en marcha de la misma. A través de esta mención, se reconocen algunos de los integrantes de la diáspora cubana en Nueva York: como los hermanos Bonilla, Enrique Trujillo, Gonzalo Quesada, Adriano Portuondo, entre otros. Reconocía, muy especialmente, la ayuda visionaria que recibía de José Martí, lo que dejaba en evidencia, los vínculos solidarios que sostenían las comunidades de exiliados cubanos. Las referencias a Martí se establecían como un gran articulador político, un organizador práctico y al mismo tiempo portador de divinidad:

Y mientras permanecíamos así, como sin tierra bajo los pies, con los ojos elevados en el globo, un hombre luminoso, un hombre exhausto de materia, pero exuberante en espíritu y virtudes, de súbito cayó sobre nosotros,

abrió sus blancas y divinas alas, y en ellas nos llevó bajo cuidados, hasta ponernos en plena salvación.

Ese hombre, señores, era un arcángel del cielo de la patria: era José Martí (Serra, 1890, p. 19).

Estas palabras que Serra expresaba demuestran el reconocimiento que la comunidad de exiliados le profesaba a Martí no solo como líder político y revolucionario, sino también como organizador social, articulador de redes y contactos tanto en Nueva York como en Cuba. La participación de Martí en *La Liga* posicionaba a la institución bajo la protección del líder revolucionario, lo que además le proporcionaba mayores posibilidades de crecimiento y expansión del proyecto educativo ante la posibilidad de ser conocido en otros centros organizadores de la revolución. En tal sentido, aseveraba: “Hoy, bien podemos levantarnos en ademán de triunfo, porque ya en otros lugares de este país, como en la misma Cuba, se organizan algunas colectividades con nuestras tendencias y programa” (Serra, 1890, p. 19).

Cabe destacar que la presencia de José Martí en *La Liga* se realizó desde los momentos iniciales y fue de suma importancia para Serra. Su colaboración con la escuela se manifestó de manera permanente a través de la enseñanza directa asistiendo a los encuentros semanales con los jóvenes de la institución. Estas prácticas fueron reforzando los vínculos entre ambos a tal punto que se demostraban amistad, respeto, admiración y familiaridad visible en la correspondencia. Durante el periodo de marzo 1889 a enero de 1895 se intercambiaron misivas que aludían, entre otros temas, a la importancia de sostener el centro de instrucción. El epistolario recogido en el volumen 21 de *Las obras completas de José Martí* preparadas por el Centro de Estudios Martianos, indica que las fechas de las cartas

enviadas a Rafael Serra corresponden a marzo de 1889, julio de 1889, agosto de 1890, septiembre de 1890, enero de 1891, marzo de 1891, y de 1892, febrero de 1893, y la última data del 30 enero de 1895; meses antes de su muerte en la guerra en mayo de 1895. Las mismas también fueron publicadas por Rafael Serra en su libro de *Ensayos políticos: segunda serie* en 1896. En la gran mayoría de las cartas se refería a *La Liga*. En marzo de 1889, Martí expresaba su aliento y apoyo para la conformación y puesta en marcha de la misma, deseándole “éxito” y su “establecimiento inmediato”. Asimismo, reforzaba la idea de que el Centro de alfabetización se constituyera como un espacio instructivo, educacional y no meramente como Sociedad de Recreo, ya que era común en las comunidades de exiliados que se generaran estos encuentros como mecanismo de conservación y sostenimiento de la cultura cubana. De esta manera, en *La Liga* la actividad central reposaba en la instrucción educativa por sobre las costumbres, hábitos y encuentros sociales. En sus cartas a Serra, Martí se ofrecía a colaborar y propagar, de “manera sincera”, como “amigo sincero que ayude a buscar la verdad”, creando “conferencias sobre asuntos prácticos, de asunto actual y lenguaje llano”:

Yo vería con júbilo que Uds. pudiesen realizar *La Liga*, con su tanto de recreo lícito, si es indispensable, y si con una concesión en lo menor puede lograrse lo más; pero con la práctica y tendencia educacional y ennoblecadora con que Ud. la desea. [...] Sí: establézcanla y den lección de igualdad y generosidad. [...] Yo, que nada solicito, tendría a honor solicitar serles útil, útil de veras en su *Sociedad de La Liga*, o cualquiera otra, de hombres o mujeres, donde no les venga mal un amigo sincero que les ayude a bus-

car la verdad, o un compañero que contribuya a propagarla. ¿Por qué no crean una serie de conferencias sobre asuntos prácticos, de asunto actual y lenguaje llano, sin pretensiones por parte de los conferenciantes, ni mucha obligación por parte del auditorio? (Serra, 1896, p. 62).

El fragmento citado nos aporta una valiosa síntesis en torno a la preparación y la puesta en práctica de *La Liga*. Se evidencian los desafíos que representaba la instalación de un espacio de educación basado en un proyecto que, en dicho contexto, se mostraba alternativo al considerar la alfabetización en clave de emancipación para trabajadores afrodescendientes. Las lecciones de igualdad y generosidad alentadas por Martí eran radicales si consideramos que la mayoría de estos espacios se consideraban necesarios para la conservación y reproducción cultural. El mensaje de Martí exponía el cabal apoyo que le brindaba a *La Liga*, nada más ni nada menos que el líder de la emancipación cubana en el exilio.

En 1890 ya establecida *La Liga*, Martí le escribía a Serra, sobre el funcionamiento, el plan, las enseñanzas y su propia participación, programadas para los jueves. Se observa en esta referencia a la institución, una mirada complacida y satisfecha al considerar a la institución como un espacio virtuoso y a la vez cercano: “estamos levantando una magnífica familia”, expresaba Martí a Serra. También le comunicaba que era muy feliz de saber que los jóvenes de *La Liga* esperaban su presencia; según redactaba en carta, esta actitud demostraba las ganas de aprender. Asimismo, proponía como plan de clases:

Y si no entramos en la costumbre de preguntarnos cosas de interés inmediato y aplicación general; yo añadiré a

estas pláticas, o pondré en lugar de ellas, unas conferencias sencillas, —aunque no para el que las ha de hacer— dando una a cada ciencia, de modo que se diga de ella lo universal y perfectamente adquirido. Un día seremos astrónomos y otro geólogos y botánicos, y otro día, químicos. Eso no es por supuesto, para enseñar nada que valga la pena, sino para ir inspirando el hábito del orden en los estudios y despertando el genio del que lo tenga oculto, por una u otra rama de ellos (Serra, 1896, p. 48).

Según la carta de Martí a Serra el conocimiento científico, pretendido universal, serviría como excusa para la aplicación de los saberes prácticos y cotidianos; aquellos conocimientos que la actualidad requería para alcanzar la autonomía de pensamiento, las libertades de elección de acuerdo con los intereses y las cualidades personales de cada estudiante.

La amistad y la reciprocidad entre ambos también quedó sellada con la participación de Serra en la publicación *Patria*, fundada en 1892 como órgano de prensa político. Allí se encuentran numerosos artículos sobre la personalidad de Rafael Serra y su labor en *La Liga*. La gran mayoría de ellos fueron escritos por Martí y aparecen con títulos como: *Los lunes de La Liga*; *La liga, las clases, las reuniones familiares de los lunes*. Con fecha del 3 de marzo de 1892 aparece en *Patria* un texto titulado, “Rafael Serra para un libro”, en donde Martí describía específicamente el trabajo en la institución. En esta ocasión lo destacaba y definía como obrero y educador.

Esta unión entre los dos cubanos permanecerá después del fallecimiento del líder revolucionario el 19 de mayo de 1895. Como síntesis de dicha comunión Serra fundó en 1896 el

periódico *La Doctrina de Martí*, publicación comprometida con la trascendencia del ideario martiano.

Maestro, manos en la obra

En la obra *Ensayos políticos: primera serie*, Rafael Serra anexaba la guía de procedimiento que servía a la organización de *La Liga* titulado *La Liga: Sociedad protectora de instrucción consagrada al auxilio de la clase de color. Guía* (Serra, s.f. p. 124), en la misma se establecía como un Centro cuyo establecimiento buscaba “el adelanto intelectual y la elevación del carácter de los hombres de color nacidos en Cuba y Puerto Rico” basado en medios prácticos y fundados en la solidaridad. No podemos dejar de destacar la presencia de este ideal que trasciende como fundamento a las nuevas generaciones y sería transmitido como fuente de estos saberes prácticos.

Este reglamento expresaba la necesidad de facilitar recursos a los jóvenes para que pudieran desarrollar de manera integral los estudios básicos. Para tal efecto, contaba con un salón educacional que bien puede entenderse como un aula o auditorio pero que también podía ser utilizado para eventuales reuniones familiares, con el fin de sostener la cultura: “crear ocasiones de reunión, amenas y decorosas para las familias de los socios, que ayuden a su mejor conocimiento mutuo o aprovechen en general a su cultura” (Serra, s.f., p. 124). Esta última consideración, si bien parece una contradicción respecto a lo que se declaraba originalmente en las misivas intercambiadas entre Serra y Martí, parece reforzar la idea de que la instalación de un *centro de instrucción educativa* encontraba cierta resistencia o, pocas posibilidades de viabilidad, si se le despojaba del aspecto cultural-recreativo-social.

En el programa de la institución, aparecía resuelta esta discriminación de objetivos y de funciones en una síntesis de ambas estructuras socioculturales bajo una misma lógica: el conocimiento; sea este de saberes prácticos, contenidos integrales, relaciones sociales e interacción familiar, *la magnífica familia* en palabras de Martí.

En este salón, durante el horario de clases, regía un reglamento que entraba en vigor durante el tiempo que durase la práctica educativa y ofrecía, además, la lectura de los textos que conformaban su “modesta biblioteca compuesta por libros donados o prestados por los socios o los amigos de la Sociedad” (Serra, s. f., p. 126).

Nuevamente se pone de manifiesto la importancia de la reciprocidad, valor que se manifestaba como forma de organización social e institucional —en este caso, *la Liga*— desde las acciones cotidianas como por ejemplo el préstamo o donación de un libro (Serra, s. f., p. 126).

La posibilidad de difundir la labor de *La Liga* hacia otras regiones, especialmente a las Antillas, estaba planificado en la creación de un fondo de propaganda compuesto con la contribución fija de los socios. La opción de la colaboración a través de la cuota permitía el acceso a mayores beneficios dentro del Centro. En virtud de solventar económicamente el trabajo en *La Liga*, se estimulaba el aporte solidario o voluntario ante situaciones concretas o de caridad. De esta manera se distinguía entre los socios *regulares* —aquellos que aportaban un valor mensual al sostén del Centro y que disfrutaban de mayores beneficios como estímulos, premios o becas de estudio— y los *irregulares*, es decir los socios que oportunamente lo hacían.

A los propósitos de difundir la labor de *La Liga* se sumaba la propuesta de fundar un periódico de carácter mensual

donde los socios y el público lector en general fueran informados respecto de los movimientos de la institución:

Fundará un periódico mensual; tanto para adelantar la propaganda como para presentar al público contribuyente el estado constante y movimiento de este Centro.

El periódico será de índole moral, ocupándose, además, de los niños de color que aquí como en Cuba y Puerto Rico, asisten regularmente a los colegios, y de su grado de instrucción para cuyo estímulo consagrará *la Liga*, algunos premios a su debido tiempo (Serra, s. f., p. 126).

Cabe destacar la importancia que le otorgaban a la regulación de la institución en términos legales, dado que se procuraba su legitimación a través de la acción estatal: “tan pronto esta Sociedad llene los requisitos de la ley, será incorporada al Estado; siendo este acto valiosa garantía para efectuar colectas públicas y privadas, dentro y fuera del país, con el fin humanitario que *La Liga* se propone” (Serra, s. f., p. 126).

Dicho fin humanitario se refuerza con la posibilidad de establecer una *protección* en términos económicos, ante la aplicación de becas de estudios para quienes cumplieran con los siguientes requisitos y condiciones:

Tendrán derecho a protección todo hijo o hija de socios y no socios que este en aptitud, que hable nuestro idioma y que se incline a nuestras costumbres; pues el objeto único y capital de esta organización es preparar hombres y mujeres útiles para la prosperidad de Cuba y Puerto Rico (Serra, s. f., p. 126).

Sobre el final del documento se expone la composición y los mecanismos de elección de los directivos. Bajo denominación de la Directiva, esta comisión era integrada por cargos de un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario, un Vicesecretario, un Tesorero, tres Vocales y un Inspector, con funciones específicas. Los miembros accedían a la dirección mediante un mecanismo democrático de elecciones anuales, acto al que también eran convocados a votar los socios irregulares, es decir, aquellos que aportaban su contribución de manera esporádica. Se exigía, además, que la aceptación de los miembros regulares de *La Liga* fuera consensuada y todos ellos aceptados por la mayoría pudiendo: “presentar pruebas de honestidad, demostrar generosidad y desinterés para las grandes misiones y poca vanidad” (Serra, s. f., p. 126).

Desde la perspectiva de Serra una posible *Currículo* para educar a los hermanos cubanos y puertorriqueños en clave de emancipación podría ser sintetizado bajo los siguientes ejes transversales a la educación: *Armonía social* a través de la lucha por generar accesos y posibilidades para los hermanos desfavorecidos: *Aportes solidarios*. Mostrando el poder de la organización que lograba obtener donaciones, préstamos de libros, protección y becas de estudio. *Democracia*: demostrada en la selección de las autoridades de *La Liga*. *Difusión e información*: que permitiera alcanzar a todos quienes carecían de la palabra, de la lectura, de la ciencia y la cultura. *Igualdad* entre hombres y mujeres, niños y niñas, hijos e hijas, con el fin de formar hombres y mujeres *libres, honestos y generosos*, hábilmente capacitados para dirigir el rumbo de la patria cubana.

Conclusiones

En este trabajo se presentó la experiencia alfabetizadora de Rafael Serra Montalvo como una construcción educativa contra hegemónica, propuesta en el marco de la lucha por la Independencia cubana. En consonancia con el contexto de emergencia y focalizando en la crítica al sistema político, social y cultural vigente en la isla, se analizaron los textos de un obrero tabaquero alfabetizador y autodidacta. De su lectura y análisis se logró definir, en primer lugar, el rol central que le asignó a la educación como primera instancia emancipadora: la del hombre afrodescendiente excluido del sistema colonial. Esta etapa superadora dejaría establecidas las condiciones morales e intelectuales para emprender la lucha por la emancipación política de Cuba con la garantía de ser sostenida sobre los pilares de la honestidad, el patriotismo, la solidaridad y la igualdad.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las condiciones de emergencia de esta propuesta pedagógica, es decir, las posibilidades que generaron dentro de la comunidad diaspórica de Nueva York. En este sentido fundó una institución que abordó la enseñanza de los cubanos y puertorriqueños conocida como *La Liga: Sociedad Protectora de instrucción en auxilio de la gente de color*. Se profundizó sobre el origen, formación y objetivos de la Sociedad de Instrucción, develando de esta forma la iniciativa y puesta en marcha de un proyecto educativo que se manifestaba novedoso al incluir a una parte de la sociedad que permanecía ajena de este derecho. Pero también, dicha propuesta se mostró disruptiva al considerar el aprendizaje básico sostenido en la ciencia universal como vehículo —o quizás, como excusa— de la incorporación de otras enseñanzas; aquellas que permitirían la libertad de los hombres.

Finalmente, del programa de alfabetización de Rafael Serra se desprenden tópicos interlineales que dan cuenta de una propuesta educativa integral sostenida por los pilares de la solidaridad y la reciprocidad propia de la tradición martiana.

Bibliografía

- Cabrera Peña, M. Alma Fundadora. Rafael Serra y Montalvo *Revista Islas*, Ensayo. 21-33, <https://www.angelfire.com/planet/islas/Spanish/v3n9-pdf/21.pdf>
- Estrade, P. (1998). El papel de la emigración patriótica en las guerras de independencia cubana (1868-1898) *Tebeto. Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura* , II. 83-102 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2230281>, DIANET.
- Montero, O. (2014). La raza y el racismo en la república imposible de Rafael Serra. *América sin nombre*, 43-52.
- Serra, R. (1885). *Ecos del Alma*. Kingston.
- Serra, R. (1890). *Discursos sobre Política y Educación*. Imprenta El Porvenir.
- Serra, R. (1896). *Ensayos Políticos. Segunda Serie*. Imprenta de P. J. Díaz.
- Serra, R. (s. f.). *Ensayos Políticos. Primera Serie*.

**CUARTA PARTE:
PEDAGOGÍA COMO HERRAMIENTA DE LIBERACIÓN
Y FORMACIÓN CIUDADANA**

PEDAGOGÍA COMO HERRAMIENTA DE LIBERACIÓN POLÍTICA DEL YUGO DE LA CRISIS MODERNA

Sebastián Castro Monzón¹

Resumen

A inicios del siglo XIX, el filósofo Auguste Comte creó la filosofía positivista, doctrina que afirma la validez única del conocimiento positivo, de ahí que he pretendido averiguar las consecuencias que la implementación que dicha doctrina ha tenido, encontrando una relación directa entre esta y la “crisis de la modernidad” retratada en el libro de Carlo Altini, *La fábrica de la soberanía*. Por último, he intentado encontrar una respuesta a dicha problemática a través de una educación inspirada en los textos de Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

Palabras clave: positivismo, educación, opresión, liberación, Auguste Comte, Paulo Freire.

¹ Cursó la licenciatura en Música con especialidad en piano en la Facultad de Música de la UNAM. Profesor de piano independiente, así como parte de distintos proyectos, entre los cuales se encuentran el programa SALUDARTE de la Secretaría de Educación Pública. Ha participado como pianista en la Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de la delegación de Tlalpan y en distintos foros de filosofía como el XII Coloquio Internacional de Filosofía Política y el V Congreso Iberoamericano de Filosofía Práctica. Actualmente se encuentra estudiando la licenciatura en Filosofía en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Abstract

In the early 19th century, the philosopher Auguste Comte developed positivist philosophy, a doctrine that asserts the exclusive validity of positive knowledge. In this context, I have sought to investigate the consequences that the implementation of this doctrine has had, finding a direct relationship between it and the “crisis of modernity” portrayed in Carlo Altini’s book *La fábrica de la soberanía*. Finally, I have attempted to find a response to this issue through an education inspired by the works of Paulo Freire, specifically *La educación como práctica de la libertad* and *Pedagogía del oprimido*.

Keywords: positivism, education, oppression, liberation, Auguste Comte, Paulo Freire.

Fue a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX que distintos filósofos latinoamericanos advirtieron de las graves consecuencias de la llegada de la filosofía positivista, que, según ellos, a través de la racionalización, tecnificación y masificación, podría resultar en la supresión de la espiritualidad de los pueblos de Latinoamérica disgregando las distintas culturas que la conforman. Sus ominosas advertencias hacen eco en la actualidad a través de lo que Carlo Altini describe como la crisis de la modernidad. Ante estas problemáticas resulta necesario cuestionar el rol de la pedagogía como agente liberador, capaz de generar una unidad, identidad y cohesión, así como su capacidad de proveer a la población de herramientas políticas que la dignifiquen.

Para ello, será necesario realizar un análisis a la doctrina positivista que nos permita entender sus orígenes y planteamientos, así como las críticas que ha enfrentado.

De ahí que he decidido abordar el libro *Curso de filosofía positiva* (1844) del filósofo francés Auguste Comte, creador de dicha filosofía. En él expuso una perspectiva epistemológica y política que impactaría a todas las áreas del conocimiento.

Para Comte, la filosofía positiva es un sistema ordenado de saberes que afirma la validez única del conocimiento de los hechos observables que ocupa el escaño más alto del saber estableciendo una clara jerarquía del conocimiento. De este modo pretendió liberar al hombre del pensamiento mágico e intuitivo. Para lograrlo, sugirió primero realizar una división progresiva de la historia del conocimiento en tres etapas: teológica o ficticia, metafísica o abstracta y científica o positiva.

La etapa teológica se caracteriza por la búsqueda de causas primeras y finales de las cosas, encontrando su origen en la acción de agentes sobrenaturales que intervienen de manera arbitraria con la realidad.

En la etapa metafísica, que para Comte representa más bien un paso intermedio, dichos agentes sobrenaturales son sustituidos por fuerzas abstractas o abstracciones personificadas capaces de generar por sí mismas todos los fenómenos observados.

Por último, en la etapa positiva, el hombre reconoce su incapacidad de comprensión de entes sobrenaturales y abstracciones personificadas, hecho que le obliga a renunciar a su entendimiento, aproximándose ahora a una investigación racional sobre las leyes naturales que rigen la realidad y por lo tanto abandonando su búsqueda de *causas primeras* o *finales*.

En lo anterior, se observa de manera clara la perspectiva comtiana respecto al desarrollo y progreso del conocimiento, que coloca el saber metafísico e incluso desde cierta perspectiva al filosófico, como obsoletos, hecho sobre el cual Comte (2004) escribió:

La razón humana es ya lo bastante madura como para entregarse a laboriosas búsquedas científicas sin tener en mente ningún motivo ajeno a la ciencia que sea capaz de actuar con fuerza sobre la imaginación, como los que se propusieron en su tiempo, por ejemplo, los astrólogos o los alquimistas (p. 28).

De acuerdo con él, esto no demerita el valor de las disciplinas previas al saber positivo, pero sí les recluye a un espacio histórico, por ejemplo, la decepción de la alquimia llevó como consecuencia natural la creación de la química, del mismo modo, la incapacidad de la metafísica para producir conocimiento certero y demostrable llevó a la creación de las ciencias positivas. Una vez descubiertas estas últimas sus predecesores deberán ser considerados como superados y por lo tanto habrán terminado su labor.

Es notoria una implicación en el trabajo de Comte: la afirmación de la existencia de un progreso intelectual y material a través de la historia. Esta postura requeriría de un mayor escrutinio, como escribió Altini (2005):

Pretender juzgar el pasado desde el punto de vista del presente es ya presumir que el presente ofrece un punto de vista mejor que el pasado. El verdadero pensador debe mantener abierta la posibilidad de vivir en una edad que es inferior al pasado (p. 22).

No es la intención del presente profundizar en dicho cuestionamiento, sino abordar el impacto de la importación e influencia de la filosofía positivista desde una perspectiva política e histórica, así como sus implicaciones pedagógicas. Para ello me dirigiré

a los planteamientos de distintos filósofos y pensadores latinoamericanos de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

Uno de los primeros en abordar dicha temática fue Juan Bautista Alberdi, jurista y pensador argentino, quien influenciado por el racionalismo filosófico se abocó a la búsqueda de una filosofía de carácter político que aborde las problemáticas y necesidades del continente americano. Su búsqueda se enfocó en encontrar una filosofía que emancipara a América del yugo colonialista, así como del fanatismo religioso, influencias que observó como raíz del atraso económico del continente, por ello propuso su industrialización, adoptando la filosofía positivista vigente en Europa y Estados Unidos.

Sin embargo, no todos los filósofos y pensadores de la región compartieron su visión, entre ellos se encontraron los fundadores del grupo conocido como el Ateneo de la Juventud, integrado primeramente por José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes, Diego Rivera, entre otros.

Dicho grupo llevó a cabo una lucha en contra de los ideales positivistas, a los que tacharon de burgueses y cuya importación, según ellos, llevaría a la supresión de la identidad nacional y en consecuencia a la desaparición del carácter espiritual y humano de sus naciones, llevándolas a una subyugación, al dominio de lo técnico que no corresponde a su espíritu. Más que una crítica a las filosofemas que componen a la doctrina positiva, realizó una crítica al carácter político que la acompañaba.

Dicha postura fue rechazada tajantemente por positivistas, como Jaime Torres Bodet, para quienes el positivismo debía ser dividido en dos partes: un positivismo teórico y un positivismo práctico o político, que no deben ni pueden ser juzgadas bajo una misma lente, pues uno es positivismo como ente abstracto constituido por una serie de filosofemas, y otro

que se observa como un actuar político que poco o nada tiene que ver con el primero.

Con el propósito de resolver el conflicto entre las posturas de los integrantes del Ateneo de la Juventud y los pensadores positivistas de inicios del siglo XX, Leopoldo Zea (1993) en su libro *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia* analizó dichas posturas y siendo profundamente crítico de la postura de los positivistas, menciona:

Lo que Torres y los positivistas que como él piensan hacen, es tratar de escapar por la tangente. Decir: una cosa es el positivismo teórico y otra es el positivismo práctico, implica una falta de responsabilidad intelectual muy característica de nuestro siglo. Es tanto como tirar la piedra y esconder la mano. Toda teoría pretende realizarse en una determinada práctica; de la práctica, de los efectos prácticos de la teoría tiene que ser responsable la misma. O mejor aún: toda teoría es teoría de un determinado hombre o grupo de hombres encaminada a transformar la circunstancia de este hombre o grupo de hombres (p. 36).

Partiendo de esta postura, resulta imposible hablar una doctrina filosófica ajena al contexto en el que se desarrolla y de las consecuencias factuales que esta suscita, para Zea, las ideas no son por sí mismas sino en relación con aquello que las genera y hacia aquello que generan.

Esto ha permitido justificar un acercamiento al positivismo que no procede de un entendimiento puramente intelectual correspondiente a la búsqueda de máximas universales, o de un análisis de sus filosofemas, sino del análisis de su contexto, sus implicaciones, conflictos políticos y pedagógicos que tuvo y tiene,

partiendo de la conclusión de que toda teoría filosófica pretende realizarse a través de una *praxis* determinada, por ello, sería miope no abordar la teoría y la *praxis* positivista como una misma.

En su texto, Zea se inspira en el trabajo de Karl Mannheim en su libro *Ideología y Utopía* para afirmar que toda filosofía es siempre representación de los intereses de una clase social en específico. Existen entonces filosofías que representan los intereses del proletariado, de la monarquía o de otros grupos sociales. Zea, enriqueció su enfoque teórico con el análisis presentado por Max Scheler en su obra *Sociología del saber*. En él, Scheler dividió las filosofías en dos categorías distintas: aquellas que buscan mantener el *status quo* de las clases privilegiadas, a las cuales llamó: *estáticas*, y aquellas que reflejan las necesidades de las clases marginadas, a las que denominó: *dinámicas*, siendo estas últimas inherentemente revolucionarias.

Entonces, cuál es el carácter intrínseco del positivismo filosófico. La respuesta es clara: el positivismo se inscribe en la categoría: *estática*. Esto se encuentra arraigado en la famosa afirmación de Comte: “no hay orden sin progreso ni progreso sin orden” (Comte, 2004).

Para Zea, el positivismo no solo refleja una perspectiva filosófica, sino también un matiz político originado en la cuna misma de su creador. Representa los intereses de la burguesía francesa, una clase que se alzó contra el dominio monárquico en búsqueda de libertad, igualdad y fraternidad, pero que una vez asegurada su posición privilegiada consideró estos ideales como amenazas a su estatus.

Abogan por los estados monárquicos. Según Comte, estas filosofías al ser incapaces de adaptarse al progreso humano están destinadas a colapsar inevitablemente.

Por otro lado, la postura metafísica se convirtió en la representante de las filosofías de carácter revolucionario y anárquico. Y, aunque estas filosofías encarnan ideales necesarios para la humanidad, se ven limitadas por su carácter negativo, modo en el que Comte describe a aquellas doctrinas que solo poseen la capacidad de destruir sin la habilidad de construir.

Ante esta dicotomía, sugirió la necesidad de una escuela política que se posicione en el escaño superior, que encarne pues, la postura positiva. Esta perspectiva sostiene el orden como una negación del carácter de las políticas negativas y el progreso como una oposición al enfoque de las políticas teológicas.

De este modo la doctrina positiva une dos elementos que pudieran lucir como opuestos, el progreso, que suele estar asociado a las luchas sociales; y el orden que es característico de los regímenes jerárquicos teológicos o monárquicos.

Habrá que ahondar respecto al modo en que se vincula la doctrina positivista con la actualidad globalizada, donde los ecos del anticlericalismo, materialismo y la disolución de los saberes ajenos a la ciencia positiva han conducido a lo que Carlo Altini en su libro *La fábrica de la soberanía* llamó *la crisis de la modernidad*, que retrata el desmantelamiento de la concepción de la soberanía del Estado.

En él, plasma como la distribución del poder en la modernidad posee un carácter oligárquico, en donde empresas transnacionales e instituciones financieras, con poco o nulo control democrático, dictan de manera velada las políticas a las que están sujetas las naciones.

La incapacidad de las ciencias positivas de otorgar legitimidad al concepto de soberanía y por lo tanto de establecer a quién debería corresponderle este, sea un ente gubernamental, ciudadano, empresa o institución; ha resultado en la creación

de organizaciones que no ostentan el poder a través de una legitimación popular o intelectual, sino a través de su capacidad de influencia, una especie de darwinismo político donde se enfatiza la supervivencia del más apto.

Estos hechos han desarticulado la materia de trabajo de la filosofía política, como lo son los conceptos de soberanía, representación, constitución, autoridad, entre otros.

El hombre como individuo, se transforma en un sujeto abrumado por los múltiples instrumentos de dominación que le rodean, refugiándose en su labor como medio de liberación, incapaz de observar que en dicho acto reproduce los instrumentos de su dominación, a ello, Altini (2005) nos dice:

Hay un sentimiento de radical extrañeza entre la *praxis* edificadora de “máquinas artificiales” y el ámbito de la vida. En la modernidad, no se verifica, por tanto, solo un desarraigo científico (entendido como abstracción de los elementos cualitativos de la física y como distinción entre orden de los “hechos” y el orden de los “valores”, esto es, entre el orden natural y el ámbito de la objetividad por un lado, y el orden humano y el ámbito de la subjetividad del otro) sino también y sobre todo un desarraigo *cultural* (entendido como “desvalorización” de la naturaleza, fomentadora de la inclinación racionalista y constructivista del pensamiento moderno, ajeno por completo a los nexos ontológicos de la idea de “mundo moral”) (p. 8).

Ante tal problemática, resulta obligatorio para el pensador contemporáneo realizar la búsqueda de una filosofía que parta desde el ámbito de lo político y lo ético, que conduzca a una nueva *praxis* capaz de fusionar el quehacer técnico y científico

con los elementos humanos que constituyen a las culturas de cada nación latinoamericana; una filosofía capaz de integrar la historia de cada una de las naciones que la conforman y su realidad, que cuestione el orden *estático* heredado del positivismo, rechazando su autoproclamación como una filosofía final.

Sin embargo, hay que reconocer que el profundo enraizamiento de los sistemas de pensamiento que han conducido a la crisis de la modernidad, posee un firme agarre sobre las instituciones políticas, así como del ideario cultural vigente, de ahí que la tarea de su transformación o reorientación resulte sumamente compleja, requiriendo una multiplicidad de enfoques para su reordenación.

Este hecho conduce a que cualquier procedimiento que se emplee para dicho efecto sea concebible únicamente a través de un periodo largo de tiempo, sin embargo, a pesar de que esto pudiese parecer una noticia desalentadora, existen motivos para mantener el optimismo puesto que los periodos de tiempo amplios incrementan el número de herramientas para la consecución de los objetivos deseados.

De estas herramientas la que mayor extensión temporal y mayor alcance posee es la educación, que por su enorme capacidad de transformación social es idónea para la búsqueda de la emancipación del hombre.

Por ello se pretende recuperar el trabajo de Paulo Freire, filósofo y pedagogo brasileño, quien en su libro *Pedagogía del oprimido* profundizó en la necesidad de una rehumanización y emancipación del individuo. Para él, el hombre es un ser inserto en un mundo cuya realidad es objetiva, separada de él, pero que a través de su relación con este debe reconocerse no únicamente como un individuo en el mundo sino con el mundo, un ente partícipe de forma holística con su entorno, distanciándose

de un carácter pasivo donde interactúa únicamente a través de sus impulsos más primitivos o biológicos.

La búsqueda del hombre pretende trascender dichos impulsos para desarrollar el dominio que le es propio, el de la historia y la cultura. Sin embargo, alcanzar dicha meta exige una libertad que se difumina cada vez más debido a las estructuras opresivas que restringen su corporalidad y conocimiento, una opresión disfrazada de liberación dirigida por una élite que a través de una publicidad organizada e ideológica le invita a renunciar a su espíritu crítico, otorgándole una serie de prescripciones que le hundan en un anonimato domesticado, transformándolo en objeto y herramienta.

Dicha situación convierte al individuo en un ente ajeno a los choques sociales vigentes que pretenden dinamizar a la sociedad y transformar sus valores, revelando una sinonimia con la valoración de Scheler; mencionada anteriormente sobre las filosofías *estáticas* y *dinámicas*, pues, el individuo sujeto a las prescripciones dictadas por su opresor adquiere un carácter estático, ausente en las transformaciones sociales, que renuncia a su carácter revolucionario y no bajo un entendimiento de revolución como levantamiento armado, sino de revolución como una captación crítica de los retos de su lugar y periodo que conducen necesariamente a la acción disidente.

Es por ello por lo que la educación adquiere una obligación con la sociedad en su conjunto: integrar a los individuos al carácter dinámico a través del desarrollo de aptitudes críticas que le permitan contextualizar su situación y le otorguen las herramientas necesarias para buscar su emancipación.

La pedagogía de Freire sugiere un ideal que se opone a ciertos elementos de la doctrina positivista y de otras doctrinas filosóficas de carácter *estático*, es decir, a la concepción de orden y

su asimilación con el progreso, puesto que dicho ideal reconoce que el cambio y el progreso poseen necesariamente un carácter revolucionario y conflictivo.

El orden que promulgan dichas doctrinas filosóficas es únicamente a conveniencia de la clase dominante, a ello, Freire escribió:

Desde un punto de vista puramente ético, por ejemplo, no hubo orden en la sociedad “cerrada” de donde partimos, ya que se basaba en la explotación de muchos por parte de unos pocos. Históricamente, había “orden” en aquella sociedad, resultante del equilibrio de las fuerzas que la mantenían. Sin embargo, un “orden” que un cristiano rechazaría (Freire, 2002, p. 48).

Ante tales doctrinas que cuestionan la noción preestablecida de orden, han surgido corrientes allegadas al poder cuyo carácter asistencialista promulga una paz sustentada con la venia del capital y que rechazan la participación de la población en su emancipación, transfiriendo dicha responsabilidad a instituciones de asistencia de modo que suprima la voluntad de los individuos, de ahí que surja una especie de paternalismo intencional que defiende una democracia *sui generis*, en la que el pueblo es un enfermo al cual se le debe aplicar remedios, ¿la enfermedad? tener voz y participación.

De este modo se ha pretendido instaurar un nuevo orden sustentado en la filantropía, en el que se categoriza a quienes rechazan esta postura como subversivos que amenazan el orden y la bondad del *status quo*. Es en tal proceso que las élites se apropian de la significación del término *violencia* y lo utilizan a conveniencia, como Freire describe:

Generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor... Se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla ... No será a sí mismo a quién llamará violento. En verdad, la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en fondo, lo que recibió del opresor (Freire, 2002, p. 42).

Es por ello que Freire se opone a las soluciones asistencialistas, puesto que para él privan al individuo de ser sujeto, convirtiéndolo en un objeto pasivo sin agencia en su propia recuperación y emancipación, robando las condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma, la responsabilidad.

Para Freire, es a través de la toma de decisiones respecto a los distintos conflictos que afectan los intereses propios y ajenos que el hombre adquiere un compromiso que le otorga un lugar en la sociedad.

La responsabilidad bajo este entendimiento se transforma en un hecho existencial, pues no puede existir encerrada en el intelecto, sino que se reproduce necesariamente en el acto inseparable de un quehacer democrático que tienda a disolver las inequidades sociales presentes.

Conclusiones

La educación, como herramienta de liberación política del yugo de la crisis de la modernidad, tiene la obligación de ser el resultado de una pedagogía del oprimido, que escape y

destruya la dinámica establecida por el opresor, rechazando el autorretrato que este ha presentado al mundo que lo muestra como el modelo de hombre a seguir.

Deberá ser una educación que otorgue al individuo herramientas que le permitan renovar los modelos de hombre y transitar voluntariamente al espacio que tanto le había sido negado, pero al que también había renunciado: la autonomía, que se concibe como liberación de la estructura dominante, que está insertada en la *psique* social y que forma parte de la orientación de las acciones individuales, así como del modo de las relaciones sociales. Dicha liberación representa una tarea titánica, que exige a sus sujetos convertirse en actores en vez de observadores, como Freire describió:

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo —ni opresor ni oprimido— sino un hombre liberándose (Freire, 2002, p. 45).

La educación tiene la obligación de inclinar a sus sujetos a un espíritu crítico y disidente, que presente una voluntad capaz de enfrentar las problemáticas del proceso histórico de sus naciones de manera activa, conduciendo a la concientización de los retos que le corresponden, hecho que le atribuye un rol activo en la luchas sociales vigentes y por lo tanto una responsabilidad sobre el destino de los individuos y su entorno político y social. Todo lo anterior, es entonces concebido dentro del

enorme esfuerzo multidisciplinario que se requiere para afrontar la actual crisis de la modernidad y que deberá ser unificado a través de la constitución de una filosofía liberadora.

Bibliografía

- Altini, C. (2005). *La fábrica de la soberanía; Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos*.
- Comte, A. (2004). *Curso de filosofía positiva, lecciones I y II*. Ediciones Libertador.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI editores.
- Gracia, J. y Jaksic, I. (1892). *Filosofía e identidad cultural en América Latina*. 1988. Monte Ávila editores.
- Mannheim, K. (1941). *Ideología y utopía*. Fondo de Cultura Económica.
- Scheler, M. (1935). *Sociología del Saber*. Revista de occidente.
- Zea, L. (1993). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.

VASCONCELOS Y LA RAZA CÓSMICA

Araceli Barrio Paredes¹

Resumen

En México la educación escolar ha estado impregnada, desde siempre, de formas de enseñanza que conducen a los alumnos a tener sentimientos de rechazo hacia el pueblo conquistador español, y de supuesta empatía hacia los pueblos originarios que en aquel entonces habitaban el altiplano, hecho que ha provocado en los mexicanos una aversión generalizada hacia uno o ambos antepasados. Esto redundaría en una situación problemática en el desarrollo integral de cada individuo, sobre todo en la formación de su personalidad e identidad y en la manera en cómo se relaciona socialmente con sus connacionales. Para esto retomo como base la teoría de la “Raza cósmica” de José Vasconcelos.

Palabras clave: Raza cósmica, antepasados, introyecto, multicultural, toma de conciencia.

¹ Maestra de jardín de niños, licenciada en Educación Preescolar, maestra en Pedagogía, orientadora humanista, psicoterapeuta Gestalt con especialidad en sueños, símbolos y metáforas, doctora en Educación y escritora de *Mañana será poesía*, *Solo para educadoras*, *Para vivir plenamente*, *Cuentos y poemas para una noche de insomnio*, y artículos académicos en revistas como *Memoria del IV Coloquio Interno* y *Entre maestros*, ambas de la UPN y *Figura Fondo* de IHPG.

Abstrac

In Mexico, formal education has always been imbued with teaching methods that lead students to feel rejection toward the Spanish conquistadors while fostering a supposed empathy for the indigenous peoples who inhabited the highlands at that time. This has resulted in a widespread aversion among Mexicans toward one or both of these ancestral lineages. Such a situation poses significant challenges to the integral development of each individual, particularly in shaping their personality and identity, as well as in how they socially interact with their fellow citizens. To address this, I draw upon José Vasconcelos's theory of the "Raza cósmica".

Keywords: Cosmic race, ancestors, introject, multicultural, awareness.

Invito a los lectores a imaginar, por un instante, cómo serían los mexicanos de hoy y cómo funcionarían las relaciones sociales en este país, si la educación básica de México hubiera seguido la ruta de los principios filosóficos que proponía José Vasconcelos.

Como primer paso, asomémonos brevemente al personaje que nos ocupa, José María Albino Vasconcelos Calderón, nacido en Oaxaca a finales del siglo XIX. Fue filósofo, educador, abogado, escritor y político. Entre las tareas que realizó, mencionaremos que fue miembro del Ateneo de la Juventud, en donde inició su oposición al régimen porfirista; lideró un cambio estructural en la Escuela Nacional Preparatoria; fungió como Rector de la Universidad Nacional; fue director de la Biblioteca Nacional; promovió las *embajadas culturales*, que fueron un programa educativo y cultural que buscaba el intercambio de estudiantes

brillantes de la época con sus pares de otras naciones americanas; buscó que los indígenas participaran activamente en la vida escolar, ya que pensaba que lo mejor para todos era incluirlos en el sistema educativo nacional, para lo cual se dedicó a impulsar la educación indígena, rural y urbana, creando misiones culturales, escuelas normales y las llamadas casas de pueblo, proyecto que unía el esfuerzo de la comunidad y el Gobierno, cuyo objetivo era unificar culturalmente al país a través de la educación de los mexicanos de todos los estratos sociales; finalmente en 1921 se desempeñó como el primer ministro de la Secretaría de Educación Pública en México, sentando las bases de la educación como proyecto federal (Vasconcelos, 2020, pp. 1-18).

Con este esbozo biográfico, centremos nuestra atención en una de las aportaciones filosóficas de Vasconcelos que nos dará luz para poder contestar la pregunta inicial; se trata de su teoría sobre la *Raza Cósmica* que afirma el surgimiento en América de una *quinta raza*, resultado de la unión de todas las otras y que, estos hombres nuevos, estarían a cargo de la construcción de una nueva civilización (Rolingstone, 2013, p. 4).

Vasconcelos en su libro la *Raza Cósmica*, publicado en 1925, expone que los conceptos de raza² y nacionalidad trascenderían en nombre del destino común de la humanidad, y esta raza nacida en Latinoamérica consumaría la unidad por el triunfo del amor fecundo y erigiría una civilización universal, la “Universópolis” (Vasconcelos, 2020, p. 23).

² El término *raza* fue usado por Vasconcelos de acuerdo a su contexto histórico, para expresar una visión de unidad y mezcla de diversos grupos étnicos. Pero es importante reconocer que el concepto de *raza* ha evolucionado y, en la actualidad, se considera más adecuado hablar de *identidad étnica*. Las perspectivas contemporáneas en ciencias sociales y humanidades tienden a rechazar el uso del término *raza* en favor de enfoques que promuevan una comprensión más matizada y respetuosa de la diversidad humana.

Su pasión por enfatizar la palabra *mestizaje*, un concepto que era reconocido legalmente por el derecho, como una fusión interracial, quedó plasmado en el diseño del Escudo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho escudo se realizó durante su rectorado y en él; tanto el águila mexicana como el cóndor andino, (cual ave bicéfala), protegen el despliegue del mapa de América Latina expresando así la unificación de los Iberoamericanos (Bueno, 2004, p. 4). Circundando el mapa se puede leer el lema que anima, distingue y une a los integrantes de la máxima casa de estudios de nuestro país, que invoca: *por mi raza hablará el espíritu*, revelando la vocación humanista con la que fue concebida y la convicción de que la nueva raza americana “elaboraría una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y libérrima” (2004, p. 5).

El proyecto educativo de Vasconcelos es intrépido, perspicaz e idealista, pero lo más significativo es que creyó en el poderío de la educación como factor de paridad social. Congruente con sus ideas, procuró impulsar la formación de un nuevo mexicano que asumiera la esencia de la patria, que conociera *sus raíces hispanas e indígenas* y que a partir de esta toma de conciencia se pronunciara todo lo humano en distintas maneras de superación (Vasconcelos, 2020, p. 16).

En Vasconcelos encontramos a un funcionario público que habla de la mexicanidad como la conjunción de razas afirmando la existencia de un nuevo y valioso mestizaje; por eso se le considera uno de los personajes más conocidos y debatidos en el avance del México moderno; su filosofía sobre la *Raza Cósmica, quinta raza o raza de bronce*, desarrolla un argumento para la mezcla de razas como una dirección natural y deseable para la humanidad (Vasconcelos, 2020, p. 27). Aseguraba que los españoles a diferencia de los sajones que cometieron el pecado de

destruir a las razas indias, las habían asimilado, lo cual nos daba derechos nuevos y esperanzas de una misión sin precedente en la historia (Hurtado, 2011, p. 38).

Lo cierto es que esta idea quedó a la deriva, situación que eliminó la seguridad de iniciar y continuar la educación pública por el sendero que consideraba al mestizaje y la multiculturalidad como tesoros que se irían incrementando con el tiempo y en su lugar *se impuso a los mexicanos una forma de percibir sus raíces que conduce al desarrollo de sentimientos negativos hacia sus antepasados*. Resultaría interesante conocer por qué no se siguió la ruta sobre la concepción de la mexicanidad que proponía Vasconcelos en la educación primaria y secundaria del país, esta interrogante abre la posibilidad a nuevas investigaciones que analicen a profundidad las repercusiones que sufre el individuo al tener que desarrollarse en un ambiente donde se denigran sus raíces biológicas, así como las consecuencias que marcan a la sociedad donde ese estudiante se forma.

Instalados en una organización de enseñanza gubernamental, coincidimos con Fullat (1992) en que “un sistema educativo pensado al margen de la axiología es casi imposible” (p. 55), porque los valores humanos son un bien que responde a sus propias necesidades, considerados como un criterio que permite evaluar la bondad de las acciones como bien dice Castillo (2014, p. 80).

Sabemos que toda empresa educativa formal tiene un modelo de hombre hacia el cual dirige sus esfuerzos, en México, el ideal de ser humano está *expresado* en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus artículos expresan las obligaciones del Estado para que se logren los derechos ciudadanos en libertad, valor, dignidad y garantías, precisado en su artículo 3º: toda persona tiene derecho a una educación que

apoye la formación universal, inclusiva, pública, obligatoria gratuita, laica armónica e integral de los alumnos para que se desenvuelvan en una cultura de paz, solidaridad, justicia, soberanía e independencia (Constitución Política, artículo 3º, pp. 5-9).

Cómo, entonces, se enlazan las finalidades educativas expresadas en la carta magna con las formas en que se llevan a cabo y qué tipo de axiología difama el valor de uno o ambos ancestros del alumno y pretende estar proveyendo una educación inclusiva, armónica e integral.

Revisando los libros de texto gratuitos, que desde 1960 se han usado como recurso didáctico para la enseñanza de la historia de la conquista de la Gran Tenochtitlán, resulta fácil darse cuenta de que la información que en ellos se ha vertido ha variado con el tiempo, sin embargo, a pesar de los cambios sigue conteniendo errores, veladas apreciaciones y deducciones que ocasionan que el lector se sienta identificado con los indígenas de aquel tiempo y vaya acumulando sentimientos hostiles hacia los conquistadores, hacia las personas que sometieron a un pueblo con el cual se reconoce y solidariza, tal vez, sin caer en cuenta de que ese personaje en igual medida que su antepasado conquistador, son parte de su propia historia y antecedente de su existencia (Barrio, 2020, p. 39).

Por otro lado, existe un hecho muy difundido en la enseñanza de la clase de historia de México, generalmente los profesores la narran afirmando: “lo que *nos* vinieron a hacer los españoles es muy malo”, “*nos* conquistaron”, “*nos* mancillaron”, “*nos* sojuzgaron” “*nos* maltrataron”, “*nos* violaron”, “*nos* esclavizaron”; “*nos* robaron” y en su discurso, parecen creer que ellos mismos forman parte de los pueblos originarios del Altiplano de aquella época (Barrio, 2020, p. 40).

Llevar al aula esta táctica de enseñanza propicia que el alumno crea que el daño provocado durante la conquista es personal, directo y llevado a cabo en el presente, no a sus ancestros. Queremos aclarar que no estamos proponiendo decir mentiras a la hora de enseñar, las guerras siempre son crueles; lo que proponemos es evitar inculcar sentimientos de odio hacia el linaje del mexicano, evitando expresar emociones negativas hacia alguno de los personajes que intervinieron en el suceso histórico.

Esta forma de aprender sobre los orígenes del mexicano actual se extiende hacia la vida del adulto, quien parece odiar, o por lo menos rechazar la fuente de su nacionalidad, porque en el siglo XXI ser mexicano es una suerte multicultural de factores que se entrelazan y establecen una identidad multirracial, no indígena, no española, sino un ser nuevo con características heterogéneas y cualidades diversas, esto es ser mexicano.

Estamos seguros, que en cuestiones educativas en general y particularmente en nuestro país, no se trata únicamente de analizar una materia o la estrategia didáctica para enseñarla porque su perspectiva es más amplia, pero no hay que olvidar que ya sea por decisiones políticas, ideológicas, culturales o de otra índole; la educación se vuelca hacia la formación del hombre, así que la manera de abordar cada tema siempre trae consecuencias, positivas o negativas, en y para la vida de las personas, en este caso, para los estudiantes mexicanos (Barrio, 2020, p. 27).

Cada teoría educativa tiene su propio modelo antropológico al cual se dirige, es necesario recordar “que el intento de unificación con ganas de alcanzar una unidad educativa resulta siempre un presumible intento de dictadura” (Fullat, 1992, p. 219), pero es terriblemente contradictorio cuando se preci-

sa un ideal humano en la teoría y en la práctica se conduce al alumno por senderos opuestos.

La respuesta a la pregunta sobre qué es el hombre ha sido la piedra angular en la construcción de un concepto antropológico que muchas veces resulta un anhelo, una pretensión, por lo que es necesario delimitar el terreno donde la educación se verifica en nuestro país, tanto en la parte especulativa como en la parte transformadora de la realidad, porque “cuando se educa, siempre se educa a alguien, para algo” (Fullat, 1992, p. 113). Martín Buber (1985) afirma que

una antropología filosófica legítima tiene que saber no solo que existe un género humano, sino también pueblos, no solo un alma humana, sino también edades de la vida: solo abarcando sistemáticamente estas y las demás diferencias, solo conociendo la dinámica que rige dentro de cada particularidad y solo mostrando constantemente la presencia de lo uno en lo vario, podrá tener ante sus ojos la totalidad del hombre (p. 18).

Como bien conocemos, existen “diversas concepciones de hombre, ninguna de ellas puede presumir ser científicamente verdadera; cada concepción inerva una teoría y una praxis educativa” (Fullat, 1992, p. 219), ya desde los griegos se buscaba el desarrollo integral, unitario y armónico en conformidad con un hombre ideal así. Platón consideraba que la finalidad de la tarea educante era organizar la intimidad de cada ciudadano, de tal suerte que en ella predominara la virtud *areté*, buscando que el alma racional fuera la señora de las almas concupiscible e irascible (1992, p. 227). Tal como lo explica en su mito del *Mito del carro alado* (Vasconcelos, 1947). Aquí concebimos al hombre

como el ser que puede elegir su puesto en el universo y cuya naturaleza es la libertad, que es autor y responsable de su propia historia y fuente de sentido de todas las cosas. Podemos asegurar que la forma en cómo se le inyecta al mexicano la idea de odiar sus orígenes acaba con las posibilidades del y para ser.

¿Cuándo se olvidó que el mexicano es una *raza nueva*, el fruto del mestizaje de por lo menos dos culturas antiguas, valiosas a la par? ¿qué hizo que no se continuara la idea de considerar que el mexicano es un *mestizo multicultural* a la hora de apoyarlo en su propia construcción?

Si en México se han retomado las ideas de los antiguos griegos referentes a que la educación coadyuva en la formación de seres integrales y armónicos, cómo es que se ha seguido un camino que provoca que el mexicano considere a uno de sus ancestros como un *malvado conquistador* y por eso le llama *gachupín*, igual que los criollos llamaban a los peninsulares en la época de la Colonia, resentidos por no tener los mismos privilegios; y al segundo ancestro lo considera un ser derrotado, idea verificable cuando un mexicano insulta a alguien más, al tratar de ofender llamándole *indio*, perpetuando el racismo al considerarlo como un ser humano de poco valor. Al parecer, estas dos posturas incongruentes permiten definir a sus *abuelos* como un ser criminal, o bien, como un ser infrahumano (Barrio, 2020, p. 6).

Nuestra reflexión se centra en cómo influye en el ser humano esta manera de percibir la historia de su pueblo, introduciendo en el pensamiento y en el alma del pequeño niño mexicano la idea de que uno o ambos ancestros, fueron indignos. De cierto, el no respetar los orígenes de sí mismo causa efectos que promueven la inseguridad y el poco aprecio personal, lo que nos permite encontrar la concordancia entre al-

gunas características conductuales del mexicano con la transmisión de ideas de rechazo hacia los abuelos a una edad en la cual él ser mismo se está consolidando, además persuadido por sus maestros, que son sus modelos a seguir. Es perfectamente conocido que una situación como la que estamos tratando, ocasiona que en el ser humano se produzcan efectos psicológicos que le llevan a la inseguridad y la desconfianza en los demás; causa también poca estimación de sí mismo, al afectar el desarrollo óptimo de su personalidad entendida no solo por las facultades que hacen que se distinga de otro, no se trata de individualidad cuando se acuña el término *personalidad*, se abre un panorama inmenso que abarca, además de los aspectos psicofísicos, un sinnúmero de características personales como las actitudes, hábitos, decisiones, disposiciones, voluntad o formas de entender y enfrentar al mundo. Cuando se menciona a la personalidad, se trata de personas, y esto incluye hablar de autenticidad, apertura, trascendencia, del sí mismo y de su participación en el otro y con lo otro (Barrio, 2005, p. 11).

Concordamos con Fullat (1992) cuando nos dice que “ser hombre es un indesmayable querer serlo. No nacemos hombres; queremos ser hombres” (p. 210). Para nosotros, el ser humano aprende el mundo y se desarrolla en él, en una elaboración continua y permanente; su pensamiento se crea, fluye y se transforma siempre con base en ciertos referentes que van determinándose de acuerdo con la naturaleza humana, cuya característica esencial es la libertad, pero esta libertad está condicionada por la configuración de creencias que va introduciendo el individuo en su ser, muchas de ellas introyectadas de manera inconsciente.

Otro aspecto que se trastoca al inculcar conceptos negativos sobre sus antepasados es la identidad. Distinguiremos dos tipos de identidades: la personal y la social o colectiva. La primera

está constituida por el conjunto de características de un individuo a través de las cuales puede reconocerse y diferenciarse de los demás, su formación inicia en la infancia, a partir de que el niño tiene conciencia de sí, continúa reafirmandose durante la adolescencia para consolidarse en la adultez y su ingrediente de equilibrio es siempre la autoestima.

La identidad personal determina la forma de ser de una persona, es decir, la percepción que cada uno tiene de sí mismo, moldea su conducta y la manera como se relaciona con los demás. Siguiendo a Perls (1957), es *autoconciencia*, la cual abarca las emociones, sensaciones, sentimientos, necesidades e intereses que mueven a una persona, los cuales están en relación directa con el entorno (p. 23).

La identidad social colectiva se manifiesta cuando la persona siente pertenecer a grupos sociales específicos, ya sean laborales, deportivos, espirituales, nacionales, etcétera; en ella, las personas asumen los atributos propios de dicho conjunto. De hecho, cada individuo tiene derecho a conocer sus orígenes biológicos, su pasado, procedencia natural y social; solo así podrá establecer una auténtica identidad y no ser simplemente un seguidor de la tendencia grupal. Si el individuo devalúa una parte de su ser querrá borrarla y no podrá tener armonía en la apreciación de sí mismo ni del grupo al que pertenece. Por lo tanto, es pertinente preguntarnos: ¿qué tipo de libertad, autovaloración y relación con los demás puede alcanzar un niño o un joven que es educado para entender de manera negativa los eventos pasados relacionados con su ascendencia? ¿Cómo impacta en su percepción el sentir estos eventos como si fueran parte de su propia existencia en el presente continuo? Sin embargo, sostenemos que esos sentimientos de rechazo a los ancestros del mexicano pueden ser cambiados por el adulto

reflexivo en beneficio propio y de la sociedad en que vive, ya que se implantaron en su mente de manera inconsciente; si concordamos con Fritz Perls que “la introyección es el mecanismo neurótico mediante el cual incorporamos dentro de nosotros patrones, actitudes, modos de actuar y pensar que no son auténticamente nuestros” (Sans, 2020, p. 1).

El introyecto es un mecanismo que propicia que el niño haga suyas ciertas ideas, normas y conceptos que observa o le dicen las personas más significativas para él como son los padres, abuelos, cuidadores o maestros, la identificación con esas ideas es tan intensa que incluso en la edad adulta se ignora que no son propias, sino que fueron enseñadas en la vulnerable etapa de la infancia, de manera que aceptar los introyectos como lo que realmente son, así como aprender alternativas diferentes y opuestas a lo que estos propician puede romper una cadena de transmisión que a veces data de generaciones (Sarrió, 2022, pp. 10-11).

Conscientes de que la sociedad humana está compuesta en un alto grado por mestizos, personas que son resultado del cruzamiento de diferentes razas, podría afirmarse que el mestizaje es inevitable. Sabemos también que existen diferentes formas de apreciar este fenómeno, sin embargo, hablando desde la genética, está comprobado científicamente que la exogamia y el mestizaje, refuerzan y revitalizan las posibilidades de mejoramiento de los individuos (París, 2016, p. 187).

Se puede afirmar a priori, que el mexicano se comporta de manera solidaria en eventos que requieren la participación voluntaria y desinteresada, ayuda a sus semejantes en casos de crisis, como dan cuenta los terremotos de 1985 y de 2017 en donde

la participación y colaboración del mexicano, de todas las edades, se manifestó en cadenas diversificadas de ayuda humanitaria, en cambio, en la cotidianidad esa disposición de apoyo asistencial o cooperativo hacia el connacional, generalmente no existe, tanto así que hasta se hacen bromas sobre esta peculiar manera de comportarse (Barrio, 2020, p. 6). Entonces qué tanto influye el tipo de educación que se brinda al mexicano en esta particular forma de ser: ayudar al desvalido y no identificarse con sus conciudadanos.

Podría decirse desde la parte histórica que desencadena una significación fundamental al leer como agravios personales los eventos ocurridos en la conquista de los pueblos que en aquel entonces habitaban el territorio que actualmente es conocido como Ciudad de México, y fundados en la premisa de que, sin lugar a dudas, el mexicano es producto del choque y conjunción de dos o más etnias diferentes, si aceptamos que ser mexicano es ser un *mestizo multicultural*, tal apreciación podría influir en nuestra visión individual y social como personas y como pueblo, sería quizás posible que a través de la educación pudiéramos permitirnos apreciar las ventajas que dichas culturas otorgaron al mexicano.

Como seres humanos, nos dolemos ante la conducta injusta, prepotente, abusiva, dominante, y despótica que realiza un individuo a otro; por lo que es natural que los actos vandálicos despierten en nosotros sentimientos de coraje hacia el agresor y de empatía hacia el oprimido, esto habla de calidad humana, habla del ser humano que, muchas veces, despierta sintiéndose impotente, sin embargo, la idea de creer que las ofensas y actos bélicos que se produjeron en el pasado, en un tiempo en el cual aún no existíamos y que traspasan nuestro cuerpo y nuestra alma de manera física hace que sigamos dolidos de haber

perdido la oportunidad de continuar siendo indígenas, y es algo que se ubica solo en el imaginario colectivo, es querer vivir en un mundo que no existe, es estar en contra de lo que nos toca vivir, nos hace perder la oportunidad de enfrentarlo y aprovecharlo (Barrio, 2020, p. 28), luchar por nuestros sueños actuales, sin la sombra de lo que le pasó a uno de nuestros antepasados, por culpa de otro de nuestros ancestros, a los que repudiamos, es establecer una lucha interior con nosotros mismos. Una cosa es vivir resentido por lo que les sucedió a los pueblos originarios de nuestra tierra y otra muy distinta es luchar por que los indígenas que actualmente viven en este país, para que tengan las mismas oportunidades de progreso individual e integración social en el México que existe en el siglo XXI.

Conclusiones

Desde luego habrá quien piense que lo que José Vasconcelos propone es una utopía, a pesar de concederle importancia intelectual y espiritual; habrá quien piense que la *Raza Cósmica* es un ensayo plantado en un terreno infértil, un idealismo donde las cosas se adecúan a la prioridad ontológica del sujeto que las piensa, sin embargo, encontrarse con el otro para reencontrarse con uno mismo siempre es una prioridad humana en el sentido de humanizarse para poder desarrollarse integralmente.

Recurrimos a la teoría de Vasconcelos sobre la *quinta raza* como un paradigma lanzado hace casi un siglo, porque estamos seguros, que puesto en práctica podría ayudar al ser humano en muchos sentidos.

Tener acceso a nuestro *sistema de creencias*, entre las cuales podemos encontrar algunas que realmente no son nuestras, y de acuerdo con los avances científicos, dañan nuestra posibili-

dad de ser y de crecer mejor y merece la pena ponerles atención. Por lo tanto, invito a reflexionar sobre las ideas que cada quien tiene de sus antepasados, si son realmente tuyas, son una convicción personal o es una opinión que fue sembrada en su ser desde temprana edad.

Dejo estos pensamientos en el aire, con la confianza de que una ventisca favorable abra la puerta de la sensatez que conduzca a la aceptación de la realidad intangible, poderosa fuerza que conduce a la realidad concreta.

La pregunta con la cual iniciamos este artículo y cuya respuesta posible tendría que concertar muchos factores para su resolución tendría que replantearse: qué pasaría si dejáramos de leer los eventos ocurridos en la conquista como agravios personales. Este cambio de perspectiva podría beneficiar a cada individuo y a la sociedad, al resaltar y apreciar los privilegios que otorga la participación de diferentes culturas en la evolución de un solo pueblo.

Para terminar, diremos que la más importante finalidad de este artículo es *tomar conciencia* sobre la importancia que tiene que los mexicanos, nos sintamos orgullosos de ser el resultado de la unión de hechos pasados y meditar también sobre las secuelas que produce el vivir desdeñando las raíces del árbol de la vida que nos sostiene.

Bibliografía

- Barrio, P. A. (2020). *Implicaciones de las interpretaciones históricas y su relevancia en la personalidad del mexicano*. Tesis de doctorado en educación. Universidad Iexpro, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Barrio, P. A. (2005). *Solo para educadoras. Hacia una educación integral del niño preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Buber, M. (1981). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, G. (2004). José Vasconcelos Calderón 1882-1959: Filosofía. Org. <http://www.filosofia.org>
- Castillo, C., Gonzáles, E., Ruiz, G., y Díaz, A. (2014). Filosofía e investigación. *Diálogos del postdoctorado*, 1(1). Serie de Libros Arbitrados por el Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado UBA. <https://bibliotecadigital.uba.edu.ve/public/publicacionesuba/revistaselectronicas/revistaspdf/Filosofia%20e%20investigacion.pdf>
- Editores de Personajes Históricos. (27 de marzo 2020). Vasconcelos, José: Biografía, obras, frases, aportes y más. *Personajes Históricos*. <https://personajeshistoricos.com/c-politicos/jose-vasconcelos/>
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación. Paideia*. Hurtado Gálvez, J. M. (12 de mayo de 2011). Una revisión sobre el concepto de identidad del mexicano. *Amerika*, 4. <https://doi.org/10.4000/amerika.2067>
- Vasconcelos, J. (1947). *El mito del carro alado*. Porrúa.
- París, A. S., y Comins, M. I. (2016). La interculturalidad en diálogos. *Estudios. Thémata*. <https://www.researchgate.net/publication/>
- Perls, F. (1957). *Finding Self Through Gestalt Therapy*. <https://gestalttheory.com/persons/fritzperls/publications/finding-self-through-gestalt-therapy/>
- Rolingstone, M. (2013). José Vasconcelos: Biografía, filosofía, aportes y obras. Liferder. <https://www.liferder.com/jose-vasconcelos/>
- Sans, M. (11 de junio de 2020). *Los introyectos en terapia Gestalt*. <https://espaiPERTU.com/los-introyectosenterapiagestalt/#:~:text=Fritz%20Perls%20define%20el%20concepto,que%20no%20son%20aut%C3%A9nticamente%20nuestros%E2%80%9D%20>

Sarrió, C., (febrero 2022). *Terapia Gestalt*. <https://www.gestalt-terapia.es>
Secretaría de Gobernación. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

REFLEXIONES DE MANUEL GONZÁLEZ PRADA SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ DEL SIGLO XIX

María Flores Gutiérrez¹

Resumen

El presente trabajo muestra las reflexiones sobre la educación expuesta por uno de los pensadores peruanos más influyentes del Perú de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, don Manuel González Prada. Considerado el pionero del pensamiento autónomo en el Perú y América Latina, desplegó una crítica demoledora a los partidos políticos, los poderes del Estado, la Iglesia, al sistema capitalista y a los rezagos del feudalismo.

Respecto a la educación, afirma que después de más de siete décadas de independencia, aún estaba empantanada en la Edad Media, con la venia del Estado continuaba bajo la dirección del clero. Este escrito es resultado del análisis de dos obras importantes de González Prada, *Páginas libres* y *Horas de lucha*, en las cuales aborda temas de política, ética y educación.

¹ Profesora en el área de Filosofía en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Magíster y doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Políticas educativas y Desarrollo regional, por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del World Philosophical Forum, Socratic Philosophical School y de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica. Ha participado y escrito en diferentes eventos nacionales e internacionales sobre el pensamiento andino y la filosofía intercultural.

En primer lugar, se hace una pequeña biografía de González Prada, y a continuación, se presentan los rasgos que ostenta la educación en el Perú del siglo XIX, luego se presenta su pensamiento crítico sobre la educación de su época, así como su pensamiento sobre la educación de los desheredados, como denomina a los indígenas. Por último, se expone que a González Prada se le valora por exaltar el saber científico como una condición necesaria para el desarrollo de sociedades autónomas de América Latina.

Palabras clave: González Prada, educación, instrucción católica, clero, educación en el Perú.

Abstract

This work presents reflections on education as expressed by one of Peru's most influential thinkers of the late 19th and early 20th centuries, Don Manuel González Prada. Considered the pioneer of independent thought in Peru and Latin America, González Prada launched a scathing critique against political parties, the powers of the State, the Church, the capitalist system, and remnants of feudalism.

Regarding education, he argued that, even after more than seven decades of independence, it remained stuck in the Middle Ages, with the State's approval allowing it to remain under the clergy's direction. This paper results from an analysis of two significant works by González Prada, *Páginas libres* and *Horas de lucha*, which address themes of politics, ethics, and education. It begins with a brief biography of González Prada, followed by an exploration of the characteristics of 19th-century Peruvian education. Next, it delves into his critical perspective on the education of his time, including his thoughts

on the education of the marginalized, whom he referred to as the “disinherited,” particularly indigenous peoples. Finally, the work highlights how González Prada is valued for championing scientific knowledge as a necessary condition for the development of autonomous Latin American societies.

Keywords: González Prada, education, Catholic instruction, clergy, education in Peru.

Introducción

El pensamiento de don Manuel González Prada despierta el interés de quienes se aproximan a él, como dijera José Carlos Mariátegui (2016), revela una noble y fuerte rebeldía digna de imitar, a través de la pluma luchó contra los desaciertos y la inmoralidad de los gobernantes y los rezagos del feudalismo que impidieron, e impiden, que el Perú se consolide como una sociedad moderna. Su pensamiento sirvió de insumo para la formación ideológica de los trabajadores manuales e intelectuales identificados con la situación de los excluidos del bienestar económico, social y cultural, y para pensar en la posibilidad de una sociedad justa donde el ser humano sea hermano del otro.

González Prada es muy conocido y estudiado por su pensamiento político y ético, pero su pensamiento sobre la educación en el Perú de su época no es menos importante; por tanto, merece ser estudiado y difundido, tarea que asume el presente trabajo para hacer visible la crítica y la denuncia efectuada por el autor de *Páginas libres* respecto al quehacer educativo, implementado tanto en las instituciones públicas y privadas que, después de más de medio siglo de independencia, seguían bajo la dirección de congregaciones religiosas expandidas en toda la República; en consecuencia, continuaba su carácter dogmático,

domesticador, elitista, metafísico, estéril y acientífico. Una de las consecuencias más lamentables del desentendimiento de la educación con la ciencia, fue el fracaso en la Guerra con Chile, debido a su ignorancia científica las decisiones de los gobernantes fueron desacertadas.

Para entender el pensamiento pedagógico de González Prada es necesario conocer la personalidad del autor de *Horas de lucha* y las características que exhibe la educación en el Perú del siglo XIX, propósito que se cumple en el primer y segundo punto del trabajo, en tercer lugar, se expone el pensamiento pedagógico de González Prada y las soluciones que propone para superar la precariedad educativa; finalmente, se examina la posición del referido autor respecto a la situación económica, social y cultural de los indígenas a quienes los considera los verdaderos pobladores del Perú.

El artículo es el resultado del análisis de *Páginas libres* y *Horas de lucha*, publicadas en 1894 y 1908 respectivamente, las dos obras más importantes de González Prada en las que aborda, entre otros temas, el problema de la educación. Del mismo modo, se analizaron otros trabajos académicos sobre el tema. Se concluye que las reflexiones de González Prada constituyen una contribución valiosa para una historia de la educación emancipadora en el Perú y América Latina.

Manuel González Prada

Ensayista, periodista, poeta y pensador; conocido por frases enunciadas en González Prada (2005) “¡Los viejos a la tumba, los jóvenes a la obra!” (p. 57). “Hoy el Perú es un organismo enfermo: donde se aplica el dedo brota pus” (p. 116). “Congreso, Poder Judicial i Gobierno, todo fermenta i despidе un enervan-

te olor a mediocridad” (p. 119). Criticó las ideas imperantes de su época y a la clase aristocrática que había conducido los destinos del país hasta entonces; por eso, Salazar (1965) le considera como “un rebelde, un combatiente social y un hombre de pensamiento” (p. 10). Nació en Lima el 5 de enero de 1844, fue bautizado con un nombre que evidenciaba la posición católica y aristócrata de su familia: José Manuel de los Reyes Gonzales de Prada y Ulloa; sin embargo, no se sintió identificado con aquella herencia familiar y optó por mantener una postura republicana y anticlerical, debido a esta decisión muchas veces firmó solo como Manuel G. Prada.

González Prada utilizó el ensayo y la poesía para expresar su anticlericalismo, su anticolonialismo y sus cuestionamientos a la clase dirigente que era proclive a abrazar causas extranjeras y ser los protagonistas y causantes del fracaso en la Guerra del Pacífico; así como a la oligarquía feudal por ser la responsable de la postergación de los peruanos. También utilizó estos medios para expresar su espíritu nacionalista, su liberalismo y optimismo en la ciencia, su anarquismo, la reivindicación de los indígenas, los obreros y las mujeres. Asimismo, para exponer su esperanza en la derrota del conservadurismo, la muerte del capitalismo y la consolidación de una sociedad ideal en la que el ser humano “mire en cada hombre un hermano; pero no un hermano inferior y desvalido a quien otorga caridad, sino un hermano igual a quien debe justicia, protección y defensa” (González Prada, 2020, pp. 16-17).

Entre sus producciones intelectuales están: *Páginas libres* (París, 1894; Madrid: 1915), *La anarquía* (1907), *Horas de lucha* (1908), *Bajo el oprobio* (1933), *Anarquía* (1936), *Nuevas Páginas Libres* (1937), *Figuras y figurones* (1938), *Propaganda y ataque* (1939), *Prosa menuda* (1941), *El tonel de Diógenes* (1945), *Minúsculas* (Lima 1901 y 1909),

Presbiterianas (Lima, 1909), *Exótica* (1911), *Trozos de vida* (1933), *Baladas peruanas* (1935), *Grafitos* (1937), *Libertarias* (1938), *Baladas* (1939).

Por su actitud combativa, Chacón (2019) afirma, con el propósito de contribuir a la construcción de la historia del pensamiento político Iberoamericano, que González Prada es una de las figuras más representativas del pensamiento político progresista del siglo XIX en el Perú e Iberoamérica, su trabajo es valioso porque devela con autenticidad y agudeza los rasgos monstruosos, oníricos, casi increíbles de la clase gobernante, los miembros de los poderes del Estado, las instituciones como la Iglesia, la prensa y la Policía Nacional; acciones por las que fue perseguido y censurado, pero no lo acallaron. Por sus méritos se le considera como un “referente indiscutible de las letras y del pensamiento político iberoamericano del tránsito entre los siglos XIX y XX” (Chacón, 2019, p. 203).

La educación en el Perú del siglo XIX

Para comprender el pensamiento de González Prada respecto a la educación en el Perú del siglo XIX, es necesario tener conocimiento de la situación en la que se encontraba la educación en el Perú después de la independencia (1821). Según Zapata (2022), el Perú como estado republicano nació pobre y maltrecho; la fragilidad económica y política se mantuvo en las décadas posteriores por los conflictos externos, debido a la indefinición de sus fronteras y por conflictos internos entre los defensores de los realistas y los patriotas, y entre los caudillos que se enfrascaron en guerras innecesarias debido a ambiciones personales.

La educación en el Perú de los inicios de la vida republicana estaba organizada en tres niveles (igual que en la actualidad):

primaria, básica o de primeras letras; secundaria o intermedia y la universitaria o superior. Solo la primera tenía carácter un universal que en la práctica no se cumplía. Al respecto, Espinoza (2007) da cuenta que en la capital del Perú, en 1875, asistían a la escuela primaria alrededor del 47% de los niños; esta cifra asciende en 1908 a un poco más del 69%. Si esto sucedía en la capital supone que en el interior del país los porcentajes eran más preocupantes, la situación en las zonas rurales sería más precaria, peor aún si se trataba de los niños indígenas. Respecto al carácter clasista y elitista de la educación peruana, Béjar (2021) dice lo siguiente: “La educación llegaba solamente a las clases altas de la capital y las provincias. La población indígena, el 80% del Perú, era mantenida en el analfabetismo” (p. 42).

En 1822, por orden del libertador José de San Martín, algunos conventos se convirtieron en escuelas y los sacerdotes en preceptores, esto hizo que la educación estuviera bajo la dirección de la Iglesia, la consecuencia fue la continuidad del carácter clerical en la educación que se refleja en la obligatoriedad del curso de religión en los diferentes niveles educativos y en la intervención de los sacerdotes como maestros o funcionarios públicos; esto no era nuevo como refiere Espinoza, 2007:

Desde la época colonial, los maestros de primeras letras enseñaban a los niños a leer utilizando textos de contenido religioso. Así, la instrucción cumplía dos objetivos paralelos: ejercitar a los niños en la lectura e inculcarles los principios de la doctrina cristiana (p. 141).

Los cursos que se impartían fueron “lectura, escritura, aritmética, religión y gramática. A las mujeres: lectura, escritura, religión y costura” (Béjar, 2021, p. 41). Hasta 1855 en la primaria

elemental no se enseñaba historia ni geografía, recién con “la emisión del reglamento de instrucción pública en 1855 se incorporó catecismo político, historia y geografía” (Espinoza, 2007, p. 143). Por el predominio de la religión católica en la educación, González Prada (2005) afirma que la Iglesia católica en Lima no solo estaba monopolizando la educación de las mujeres sino que igualmente se estaba apoderando de los niños; esto sucedía también en el interior del país.

De la capital, las congregaciones se irradian a toda la República: reinan en Arequipa, dominan en Cajamarca, invaden Huánuco, amenazan Puno, y terminan por adueñarse de las últimas rancherías y pagos. Todo con la tolerancia de congresos, anuencia de gobiernos y beneplácito de municipalidades y beneficencias (González Prada, 2005, p. 83).

Sobre el carácter elitista de la educación, Espinoza (2007) da a conocer que, en Lima, en 1845, existían cincuenta y nueve instituciones de educación primaria, de los cuales cincuenta y dos eran privadas, seis eran públicas y gratuitas, y una pertenecía a la Sociedad de Beneficencia de Lima. También existía diferencia en la cantidad de materias ofrecidas, en las escuelas privadas la cantidad de materias era mayor respecto a las instituciones públicas.

Al carácter preponderantemente clerical, clasista y elitista de la educación en el Perú del siglo XIX, se suma el carácter adscriptivo que consistía en la educación de niños y niñas para cumplir un determinado rol de acuerdo a su clase y género. Estos rasgos cuestionados por González Prada se replican en todo el país.

González Prada ante la educación en el Perú del siglo XIX

En las reflexiones de González Prada, “el primer instante lúcido de la conciencia del Perú” (Mariátegui, 2016, p. 57), no estuvo ausente lo que acontecía con la educación en el Perú de su tiempo, problema que analiza principalmente en su ensayo “Instrucción católica” que forma parte de su obra *Páginas libres*. Afirma que en setenta años de vida republicana la educación no cambió sustancialmente respecto a la época colonial; que las consecuencias negativas de la educación conducida por las congregaciones religiosas en complicidad con el gobierno de los encastados (clase dominante que vive, ya sea en la capital o en las provincias) también se observa en otros espacios. “Si salimos del Perú, observamos alrededor de nosotros el mismo fenómeno. Las brutales y grotescas dictaduras de América española son un producto genuino del catolicismo y de la educación clerical” (González Prada, 2005, p. 96).

González Prada afirma que, por la injerencia directa de la religión católica en los asuntos del Estado, así como en la conciencia de la población a través de la educación oficial y libre en sus diferentes niveles, la acción educativa no tuvo como horizontes el logro de la libertad y felicidad de los hombres, sino que justificó la dominación, la tiranía y la resignación, razones por las que considera apremiante la emancipación económica, política y cultural.

La religión sirve como poderoso instrumento de servidumbre: con la resignación encadena el espíritu de rebeldía, con la esperanza de un bien póstumo adormece el presente dolor de los desheredados, (...). No siendo la religión católica fuente de saber, código de honor, vínculo

entre los hombres, ni siquiera necesidad del individuo; siendo por el contrario elemento de dominación y tiranía, ¿Por qué debe basarse en ella todo el edificio pedagógico? (González Prada, 2005, p. 100).

El autor de *Horas de lucha* manifestó su disconformidad con la educación impartida por el clero a nivel nacional no solo por ser dogmática, anticientífica, domesticadora y autoritaria, sino por su esterilidad, superficialidad y práctica de la doble moral: por ello, afirma que ni siquiera sirvió de correctivo para las acciones abominables privadas y públicas. En consecuencia, considera que es un error que el Estado deje en manos del clero la formación de los futuros ciudadanos porque los sacerdotes, debido a su autocomprensión de personas próximos al cielo, desconocen los acontecimientos humanos y por tanto carecen de requisitos para conducir la educación de los futuros ciudadanos.

La esterilidad de la educación conducida por los religiosos se evidencia en la formación de los varones “con más disposición para libertino y tirano doméstico que para hombre, marido y padre” (González Prada, 2005, p. 92). Esta infecundidad de la educación también se refleja en la formación de las mujeres, “las jóvenes educadas por las monjas salen eximias bordadoras de esterlín: bordan zapatillas para el papá que no las usa, relojas para el hermano que no tiene reloj” (González Prada, 2005, p. 84), por este carácter humillante y servil de la educación que subvalora e invisibiliza a las mujeres, dice: “Nadie tanto como la mujer debería rechazar una religión que la deprime hasta mantenerla en perdurable infancia y tutela indefinida” (González Prada, 1978, p. 178).

González Prada afirma que el descuido del Gobierno respecto a la educación también se observa en la educación

superior porque permitió que la Escuela de Arte y Oficio fuese convertida en cuartel, el Instituto de Agricultura en hacienda de panllevar, que las universidades formen abogados con una moral basada en la interpretación elástica de la ley, sin escrúpulos ni remordimientos. Considera que es una educación de la que nacen cerebros defectuosos y mutilados, por ello dice: “Al peruano que termina su instrucción le queda dos trabajos, si quiere vivir intelectualmente con su siglo: olvidar lo aprendido y aprender de nuevo. Hay que ser auto pedagogo” (González Prada, 2005, p. 87).

Frente a la precariedad en la educación por la injerencia de la Iglesia, el autor de *Páginas libres* propone suprimir el carácter obligatorio de la religión como asignatura, tanto en las escuelas como en los liceos nacionales; porque hace que los niños deformen la realidad, se conviertan en seres pasivos y abandonen toda curiosidad y creatividad que le son propias por naturaleza; por tanto urge la separación entre las instituciones educativas y la iglesia: “La ciencia en la escuela, la instrucción religiosa en el templo” (González Prada, 2005, p. 102).

Hasta la fecha, la propuesta de suprimir el carácter obligatorio de la asignatura de religión en los diferentes niveles de educación no se hizo realidad, debido al convenio firmado en el año 1980 entre la Santa Sede y el Estado peruano en el que se acuerda continuar con la enseñanza de la religión católica en la Educación Básica pública, que incluye Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. El Estado peruano prefirió eliminar las asignaturas de Filosofía y Economía Política de la Educación Básica y mantener la asignatura de Religión.

Desde la óptica de González Prada, la consecuencia negativa de la educación religiosa también se hizo evidente en el fracaso del Perú en la Guerra del Pacífico, pues los gober-

nantes por falta de una formación científica no supieron tomar decisiones pertinentes; esta ignorancia también afectaba a los profesionales y los funcionarios que dirigían el destino del país que debido a esta carencia estaban inmersos en la mediocridad y la improvisación; situación que exigía la implementación de una educación que se fundamente en los saberes científicos conquistados hasta entonces:

Si la ignorancia de los gobernantes y la servidumbre de los gobernados fueron nuestros vencedores, acudamos a la ciencia, ese redentor que nos enseña a suavizar la naturaleza (...). No hablo, señores de la ciencia modificada que va reduciéndose a polvo en nuestras universidades retrógradas: hablo de la ciencia robustecida con la sangre del siglo, (...), de la ciencia positiva que solo en un siglo de aplicaciones industriales produjo más bienes a la humanidad que milenios enteros de teología y metafísica (González Prada, 2005, p. 56).

González Prada concebía que la ciencia era “el instrumento del porvenir del hombre, el verdadero motor del perfeccionamiento ilimitado de los individuos y las naciones (Salazar, 1965, p. 12), bondades por las que la educación clerical debía ser sustituida por una educación laica y científica; esta transición significaría el triunfo de la razón, el inicio de la libertad del hombre, la recuperación de la dignidad humana, el desarrollo de su creatividad, condiciones necesarias para que su contribución a la construcción de un mundo en el que el ser humano vea al otro como un hermano sea valiosa.

Erradiquemos de nuestras entrañas los prejuicios tradicionales, cerremos nuestros oídos a la voz de los miedos atávicos, rechacemos la imposición de toda autoridad humana o divina, en pocas frases creemos un ambiente laico donde no llegue las nebulosidades religiosas, donde solo reinen los esplendores de la Razón y de la Ciencia. Procediendo así viviremos tranquilos, orgullosos, respetados por nosotros mismos (González Prada, 1987, p. 147).

La educación de los desheredados (los indígenas)

El autor de *Horas de lucha*, denunció que la situación de los originarios no mejoró ni con la Independencia del Perú, continuaron dominados y excluidos del bienestar económico, político, social y cultural, “le conservamos en la ignorancia y la servidumbre, le envilecemos en el cuartel, le embrutecemos con alcohol, le lanzamos a destrozarse en las guerras civiles, de tiempo en tiempo organizamos cacerías y matanzas” (González Prada, 1987, pp. 71-72).

Esta situación de injusticia, explotación e inequidad no mejoró a pesar de la existencia de algunas normas que reconocían sus derechos, “leyes, decretos, notas y delegaciones se reducen a jeremiada hipócritas, a palabras sin eco, a expedientes manoseados” (González Prada, 1987, p. 70), simplemente quedaron en papeles o buenas intenciones y no se revirtió la condición de ser considerados entes con deberes pero sin derechos; por eso sus quejas personales fueron consideradas como insubordinación y sus reclamos colectivos como sublevación.

El autor de *Páginas libres*, consideraba que “la cuestión del indio, más que pedagógica, es económica y social” (González

Prada, 1987, p. 77), la mejora de su condición debe conquistar no con humildad ni resignación sino con orgullo y rebeldía; para ello, era necesario que los originarios superaran su analfabetismo mediante una educación emancipadora que vaya acompañada de mejoras en sus condiciones de vida, “Al que diga escuela, respóndasele: la escuela y el pan” (González Prada, 1987, p. 77), expresión que revela su proximidad al marxismo, que concebía que el hombre para realizar el trabajo manual o intelectual con pertinencia previamente tiene que satisfacer sus necesidades básicas.

González Prada concibe que la educación que necesitan los indígenas, además de enseñarles a leer y escribir, debe redimir su espíritu hacia la virtud y la libertad, reactivar en ellos los valores y las cualidades humanas que fueron perdiendo como consecuencia del dominio y la servidumbre a la que fueron obligados desde la invasión española.

Trescientos años que el indio rastrea en las capas inferiores de la civilización, (...) enseñadle siquiera a leer y escribir, y veréis si en un cuarto de siglo se levanta o no a la dignidad de hombre, A vosotros maestros de escuela, toca galvanizar una raza que se adormece bajo la tiranía embrutecedora del indio (González Prada, 2005, pp. 56-57).

Los maestros que se harían cargo de la conducción de esa educación laica, científica y pública en todos los niveles y para todas las clases sociales, serían aquellos que hicieron y hacen del magisterio un apostolado, los verdaderos maestros que, a pesar del desinterés y el injusto reconocimiento a su trabajo por parte del Gobierno, realizan una labor meritoria y muchas veces invisibilizada. “Poseemos maestros, hábiles, ilustrados y

de tanta elevación moral, que llevan el desinterés hasta el sacrificio; pero ese obrero labora silenciosa y oscuramente como la savia en el interior del árbol” (González Prada, 2005, p. 86). Por tanto, la educación no debe estar bajo la dirección de aquellos que ven esta tarea formativa con fines utilitarios y mercantiles “Hay hombres que optan por el magisterio cómo elegirían un trabajo manual, que fundan liceos como establecería una agencia de domésticos” (González Prada, 2005, p. 87). Lamentablemente su propuesta no fue tomada en cuenta porque hasta en la actualidad aún persisten esos rasgos que criticó, con algunos cambios nada sustanciales.

Se puede afirmar que las reflexiones de González Prada sentaron las bases para el posterior desarrollo del pensamiento crítico en el Perú, por el ataque frontal que despliega a las diferentes instituciones que estaban inmersas en la corrupción, la mediocridad, la esterilidad, el instrumentalismo y el utilitarismo; y al sistema educativo por no haberse emancipado de las influencias de la religión católica para constituirse en una herramienta valiosa para fundar una nación cohesionada con auténticos valores de libertad y progreso; a la religión por obstruir el desarrollo de la ciencia; a los rezagos del colonialismo y la feudalidad que mantenían en la invisibilidad, la postergación y la subordinación a los originarios, a las mujeres y a los ciudadanos. Además, sus reflexiones pedagógicas son una contribución a la historia de la educación emancipadora en el Perú y América Latina.

Conclusiones

González Prada, una de las figuras más representativas del pensamiento político progresista del siglo XIX en el Perú e Iberoamérica

asumió una crítica demoledora a las ideas imperantes de su época, a la herencia colonial y a la clase política que se había encargado de conducir al país después de la independencia, que, por su mediocridad, su improvisación y la corrupción en la que estaban empantanadas no lograron que el Perú se consolidara en una sociedad moderna.

La educación en el Perú del siglo XIX, después de más de medio siglo de independencia, continuaba siendo clasista, elitista, adscriptiva, preponderantemente clerical, dogmática, anticientífica, domesticadora y autoritaria; no tuvo como horizontes el logro de la libertad y felicidad de los hombres, sino que justificaba la dominación, la tiranía y la resignación.

Las reflexiones de González Prada sobre la educación en el Perú de su época se caracterizaron por su anticlericalismo, anticolonialismo y nacionalismo que se evidenció en la denuncia y el ataque a las características y las consecuencias nocivas y multidimensionales de la educación bajo la dirección del clero.

En oposición de la educación empantanada en los rezagos coloniales, promueve una educación laica, científica y pública para todos, que tenga como horizonte construir un país en el que, el ser humano vea al otro como su hermano.

También asumió la defensa de los indígenas que continuaban excluidos del bienestar económico, social, político y cultural. Evidencia de ello es que el 80% de los originarios eran analfabetos; para revertir esta situación propone una educación emancipadora que vaya acompañada de mejores condiciones de vida, que además de enseñarles a leer y escribir, reactive en ellos los valores, las cualidades humanas y su espíritu de libertad.

González Prada estuvo convencido de que la emancipación económica y política debe ir acompañada de la emancipación cultural, horizonte que demanda la implementación de una

educación laica, científica y pública para todos; así se constituiría en una herramienta valiosa para fundar una nación cohesionada con auténticos valores de libertad y progreso.

Bibliografía

- Béjar, H. (2021). ¿Puede la educación formarnos para una sociedad mejor? *Solaris*, (6), 37-50.
- Chacón, P. (2019). Una figura clave para construir la historia del pensamiento político iberoamericano. *Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, (8), 199-203. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Ariadna/article/view/21176>
- Espinoza, G. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Histórica*, 31(1), 135-170. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/234>
- González Prada, M. (1987). *Horas de lucha*. Mercurio.
- González Prada, M. (2005). *Páginas libres*. El Comercio.
- González Prada, M. (2020). *Anarquía*. Anacrítica.
- Mariátegui, J. (2016). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ediciones Culturales Peruana.
- Salazar Bondy, A. (1965). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo. El proceso del pensamiento filosófico*. Francisco Moncloa, Editores.
- Zapata, A. (2022). *Lucha política y crisis social en el Perú Republicano 1821-2021*. Fondo Editorial PUCP.

LA SOCIOFORMACIÓN Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DE SERGIO TOBÓN

David González Campillo¹

Resumen

En este trabajo hablaremos de la implementación del enfoque socioformativo de Sergio Tobón en el Centro Comunitario de la Escuela de Estudios Superiores de Yauatepec en el Estado de Morelos. La socioformación busca que evolucionemos a una sociedad de la información donde los ciudadanos trabajen de manera colaborativa en la resolución de los problemas en el contexto local con una visión global. Esto tiene como base el constructivismo y socioconstructivismo, que generan un replanteamiento de la concepción del aprendizaje, al considerar los cambios sociales, el humanismo y los procesos del caos desde una cosmovisión latinoamericana. La socioformación busca un desarrollo integral para los miembros de la comunidad, esto se logra a través

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), maestro en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y doctor en Educación por el Instituto Nacional de Estudios por Competencias (INAEC). Es docente de licenciatura y posgrado en distintas instituciones de educación superior y actualmente se desempeña como secretario de docencia de la Escuela de Estudios Superiores de Yauatepec de la UAEM.

de proyectos socioformativos con una visión ética, de reflexión y usando como medio a las tecnologías de la información.

Palabras clave: socioformación, educación superior, centro comunitario, Sergio Tobón.

Abstract

This paper discusses the implementation of Sergio Tobón's socioformative approach at the Community Center of the School of Higher Studies in Yautepec, located in the State of Morelos.

Socioformation aims to progress toward an information society where citizens work collaboratively to solve local issues with a global perspective. This approach is rooted in constructivism and socioconstructivism, rethinking the concept of learning by considering social changes, humanism, and the processes of chaos through a Latin American worldview. Socioformation seeks the integral development of community members, achieved through socioformative projects guided by ethical reflection and leveraging information technologies as a means of transformation.

Keywords: socioformation, higher education, community center, Sergio Tobón.

En la actualidad, una de las propuestas pedagógicas emergentes busca que evolucionemos a una sociedad de la información que tiene como objetivo "...que los ciudadanos trabajen de manera colaborativa en la resolución de los problemas en el contexto local con una visión global, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con sentido crítico y trabajo colaborativo" (Tobón,

González, Nambo, Vázquez, 2015, p. 8). Desde esta perspectiva se busca que las tecnologías de la información y la comunicación sean un medio para el aprendizaje y no el fin; además, tienen como base el constructivismo y socioconstructivismo que generan un replanteamiento de la concepción del aprendizaje al considerar los cambios sociales, el humanismo y los procesos del caos desde una cosmovisión con raíces latinoamericanas.

Dentro de la socioformación se busca un desarrollo integral para los miembros de la comunidad, esto se logra a través de proyectos socioformativos con una visión ética, de reflexión y usando como medio a las tecnologías de la información, lo que permite que se pueda aplicar dentro de la realidad, abordando problemas reales del contexto y teniendo la capacidad de utilizarse en las instituciones educativas, empresas, comunidad, y en distintos contextos de acuerdo a su naturaleza (Ambrosio, 2018).

Por esta razón, el enfoque socioformativo atiende a la vinculación, entendimiento y resolución de necesidades del contexto con un sentido ético y con la finalidad de generar propuestas a partir de miradas conjugadas y la aplicabilidad de las competencias específicas y profesionales de aquellos miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

La educación superior en México

Hacia la búsqueda de una calidad en la educación y de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su Declaración para la modernización de la educación superior en el año de 1989, se establece como parte de las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, investigación y la difusión cultural. Para alcanzar el logro de la calidad del sistema de educación superior cada

institución está condicionada a sus referentes contextuales: político, económico y sociocultural (ANUIES, 1989).

En la actualidad, atendiendo a una sociedad globalizada, cambiante y tendiente a la inestabilidad, a nivel social, político y económico, las Instituciones de Educación Superior (IES), deben responder acrecentando su capacidad adaptativa y creativa. Es por esto, que la ANUIES en su visión y acción 2030, establece como objetivos los siguientes: O3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades y O4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Asimismo, se establece el tránsito de la cobertura de la Educación Superior Universal, la cual tendría que abarcar a más del 50% de la población. Un ejemplo de ello es que en América Latina y el Caribe se ha observado una ampliación de la cobertura de educación superior, pasando del de 22.4% en 2000 a 48.4% en 2016. Este proceso de expansión, hace énfasis en necesidades específicas de los contextos, que lleva a que las IES realicen reformas en sus modelos educativos, filosóficos y pedagógicos, al igual que las competencias docentes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

La tendencia de la ruptura y modificación de los modelos educativos atiende al mundo cambiante y la necesidad adaptativa, la rápida obsolescencia de los saberes, el abordaje flexible e interdisciplinario de los fenómenos, a la creación de entornos sociales y productivos con un enfoque global dirigido a la formación de las competencias necesarias para el siglo XXI en donde la investigación se convertirá, cada vez más, en el soporte de la formación profesional (ANUIES, 2018).

El enfoque socioformativo de Sergio Tobón

La socioformación, se entiende como una de las propuestas pedagógicas emergentes, que busca que evolucionemos a una sociedad de la información en donde los ciudadanos sean capaces de trabajar de manera colaborativa, teniendo la capacidad de gestionar su conocimiento en diferentes fuentes y con un sentido crítico.

La base que sostiene este modelo es el constructivismo y el socioconstructivismo, pero replantea la concepción del aprendizaje al considerar a los cambios sociales, el humanismo y los procesos de caos desde una cosmovisión con raíces latinoamericanas (Tobón, González, Nambo, Vázquez, 2015). La socioformación busca que cada miembro de la sociedad logre adquirir herramientas y las aplique tanto en instituciones educativas, como en empresas y en la comunidad, abordando la problemática de acuerdo a su propia naturaleza (Ambrosio, 2018).

De esta manera, la socioformación atiende a la vinculación, entendimiento y resolución de necesidades del contexto con un sentido ético y con la finalidad de generar propuestas a partir de miradas conjugadas, y la aplicabilidad de las competencias específicas y profesionales de aquellos miembros de la comunidad universitaria y la sociedad en general.

La socioformación busca que los estudiantes desarrollen su talento a través de la capacidad de resolución de problemas con base en sus vivencias y seleccionando áreas concretas de acción, retomando fundamentos teóricos, el conocimiento de metodologías disciplinares, la adaptación y construcción de nuevas propuestas que respondan a las condiciones locales y específicas de la población y su contexto. Uno de los ejes rectores brinda el sentido crítico a través de la puesta en marcha

de sus herramientas metacognitivas, consolidando las competencias establecidas en los perfiles profesionales de los egresados de nivel superior. La socioformación plantea los siguientes cambios (Tobón *et al.*, 2015, pp. 13-14):

1. De la educación centrada en el aprendizaje a la educación centrada en la formación integral a partir del proyecto ético de vida.
2. Del énfasis en el aula al énfasis en los entornos sociales, organizacionales y comunitarios, sin dejar de lado la institución educativa. No se deja de lado el aula, pero esta se convierte en una micro sociedad o micro organización.
3. De las asignaturas a los proyectos buscando el abordaje de problemas con transversalidad.
4. De ocuparse exclusivamente de los estudiantes a centrarse en la formación integral de todos los actores sociales: estudiantes, docentes, directivos, investigadores, políticos, líderes sociales, padres, deportistas, artistas, entre otros.
5. Del aprendizaje como un proceso de logro de metas individuales a la formación como un proceso de logro de metas tanto personales (realización individual) como sociales (convivencia y desarrollo socioeconómico) y ambientales (disminución de la contaminación y aseguramiento de la sustentabilidad).

6. Del aprendizaje como un proceso que se da en la mente de un individuo, a la formación que implica al individuo, pero también a los demás y a los equipos tecnológicos. Por lo tanto, se trascienden los procesos mentales del constructivismo y socioconstructivismo.
7. Del aprendizaje por temas a la formación centrada en resolver problemas potencialmente significativos para los estudiantes, gestionando y cocreando el saber a partir de diferentes fuentes.
8. De la evaluación con pruebas escritas y trabajos de consulta de información a la evaluación orientada a la formación del talento mediante evidencias, fruto de la resolución de problemas del contexto de diferentes niveles de complejidad y aplicando la metacognición.

Como resultado de la implementación de este enfoque, se busca el desarrollo de competencias que son entendidas como acciones integrales para la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas de un contexto de forma idónea, ética y en búsqueda de un mejoramiento continuo; la articulación de saberes que se establecen como los pilares de la educación y que contribuyan al desarrollo de una convivencia pacífica, la inclusión, el empleo, la sustentabilidad ambiental, el desarrollo socioeconómico y la calidad de vida con la capacidad de aplicar el conocimiento (Flores, Galicia y Sánchez, citado en Tobón *et al.*, 2018).

La aplicabilidad del enfoque socioformativo en la educación superior

Articulando las políticas educativas establecidas para el sector educativo, y en específico para la educación superior, las universidades comienzan a atender a la actualización de sus funciones sustantivas. En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que es una Institución de Educación Superior (IES), de carácter Público Estatal (UPE); define que sus funciones son: 1. Formación, 2. Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento y Producción Cultural (GAIC+PC), 3. Vinculación y Comunicación con la Sociedad (VCS) y 4. Gestión Universitaria (UAEM, 2022).

A través de la GAIC+PC se busca organizar institucionalmente a las disciplinas académicas, con un sentido plural e incluyente. Para el Modelo Universitario (MU) se entiende que la producción del conocimiento se hace en diferentes niveles, algunas de las formas reconocidas son: la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplina, atendiendo a las necesidades de la sociedad en el siglo actual, dimensionando las nuevas formas de producir conocimiento. En la VCS se define los medios, las formas y fines con los que la universidad genera su relación con el entorno buscando beneficios mutuos, con la intención de ponerse al servicio de la población, haciendo énfasis en los sectores en condiciones más vulnerables de vida, cultura, ciencia y tecnología. Las características son la apertura a la diversidad y la flexibilidad, generadoras de conocimientos y comprometida con el desarrollo sostenible (UAEM, 2022).

En el marco de las funciones sustantivas que se establecen para las IES en México, la UAEM, adopta un enfoque humanista en su MU, con líneas medulares: formación, generación y aplicación

innovadora del conocimiento y de producción cultural y la vinculación y comunicación con la sociedad. El enfoque socioformativo de Sergio Tobón, contempla estos elementos en su propuesta y deben aterrizar en el diseño curricular, la mediación y evaluación de los aprendizajes y las experiencias formativas en contextos reales.

La socioformación en el contexto de la Educación Superior en Yautepec, Morelos

Tras la realización del diagnóstico municipal, en el año 2015 se detectaron algunas de las principales problemáticas que caracterizan a la población del municipio de Yautepec, como son: detección en el incremento de embarazos adolescentes en menores de 19 años, volviéndose madres de familia que en ocasiones se encargan de la crianza exclusiva de sus hijos; población vulnerable por carencias sociales tales como la dificultad de acceso a la seguridad social; poca calidad y espacio de la vivienda; escasos servicios básicos; pobre alimentación; además se observa un rezago educativo en la población de edad escolar en los diferentes niveles educativos que oferta la comunidad (CONEVAL, 2015).

También se observa, derivado de la marginación social, el incremento en la presencia de conductas delictivas en algunos miembros de la sociedad. Ante estas problemáticas, en 2016, se dio la pauta para la apertura de la Escuela de Estudios Superiores de Yautepec (EES Yautepec), Unidad Académica dependiente de la UAEM, que oferta programas educativos pertinentes que buscan a través de sus estudiantes y egresados tener un impacto en la comunidad, sus problemáticas y diversas necesidades.

En 2017 el diagnóstico municipal ratifica el índice elevado de maternidad adolescente, 22% en mujeres menores de 19 años, también se establece que el 28% de los hogares tenían una jefatura femenina. El diagnóstico muestra que el 28.1% de la población de municipio de Yautepec es vulnerable por carencias sociales por razón de presentar “rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a los servicios de seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación” (CONEVAL, 2017, p. 25).

Asimismo, el 21.1% de la población tiene un ingreso menor a la línea de bienestar, la cual equivale al valor de la canasta alimentaria por persona al mes. El reporte presenta índices de pobreza y marginación que indican la insuficiencia y rezagos de derechos para el desarrollo social. A nivel educativo presenta casi un 10% de rezago educativo, siendo la población más afectada, educación preescolar y primaria. El 28.11% de la población es considerada población indígena de acuerdo con su cultura, historia y tradiciones, pero el 2.07% niega esas raíces. Finalmente, se identifican treinta colonias con alto grado de riesgo social, donde se necesitan acciones de prevención social de la violencia y la delincuencia de manera integral.

Por estos motivos, en septiembre de 2022 se crea el Centro Comunitario Multidisciplinar de Yautepec con un enfoque socioformativo que tiene como objetivo brindar servicios de atención para promover el desarrollo integral de la población del municipio a través de metodologías disciplinarias de intervención profesional. Se busca enseñar metodologías que permitan la identificación de las principales problemáticas de la comunidad, generación de propuestas desde enfoques multi y transdisciplinarios con un sentido ético.

Algunos ejemplos son: la cátedra del adulto mayor; el programa de recuperación de conocimientos ancestrales y de la comunidad y el programa de derechos humanos y grupos vulnerables. En la siguiente tabla se muestran más detenidamente estas propuestas:

Tabla I.

Propuesta de programas y proyectos para el desarrollo socioformativo en estudiantes de nivel superior en Yautepec, Morelos.

ANUIES	UAEM	EES YAUTEPEC
<p>O3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades</p>	<p>Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento y Producción Cultural (GAIC+PC) Vinculación y Comunicación con la Sociedad (VCS)</p>	<p>Programa de Apoyo a la Comunidad: Proyectos de atención psicológica y legal. Proyecto de prevención y atención a las adicciones. Proyecto de autocuidado en estudiantes de educación básica, media superior y superior. Proyecto de género. Programa de recuperación de conocimientos ancestrales y de la comunidad: Proyecto de Escuela para adultos mayores.</p>

<p>04: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.</p>	<p>Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento y Producción Cultural (GAIC+PC) Vinculación y Comunicación con la Sociedad (VCS)</p>	<p>Programa de Apoyo a la Comunidad: Proyectos de atención psicológica. Proyecto de prevención y atención a las adicciones. Proyecto de autocuidado en estudiantes de educación básica, media superior y superior. Proyecto de género. Programa de recuperación de conocimientos ancestrales y de la comunidad: Proyecto de recuperación de conocimientos ancestrales. Proyecto de Escuela para adultos mayores.</p>
---	---	---

Los programas tienen como finalidad atender a las necesidades identificadas en la población; están guiadas por docentes responsables en cada área para brindar bases teóricas y metodológicas para la resolución de las problemáticas, aportan atención psicológica y jurídica en apoyo a grupos vulnerados e implementan el desarrollo de competencias para el autocuidado.

Con lo que respecta a los estudiantes de educación básica, media superior y superior se implementa la atención a los problemas de adicciones tanto de tratamiento como de prevención. Y en cuanto a los adultos mayores también se fomentan

programas de terapia ocupacional. Por lo tanto, cada programa y proyecto busca la resolución de los problemas reales de la comunidad, con la finalidad de contribuir al desarrollo económico, político y social de la región. Sobre el establecimiento de las propuestas socioformativas en nivel superior, se busca que se desarrollen proyectos que puedan atender tanto las problemáticas internas, como las externas, que corresponden a la comunidad, centrándose principalmente, en las identificadas dentro de los grupos en situación de vulnerabilidad. El poder generar estas propuestas, permite que los estudiantes apliquen sus conocimientos disciplinares e integren conocimientos de frontera para poder entender y abordar cada situación específica. De esta forma, se logrará que se desarrollen herramientas multi, inter y transdisciplinariamente que aborden y resuelvan los principales focos rojos identificados en la población, contribuyendo de esta manera, a generar mejores condiciones de vida y bienestar personal y social.

Conclusiones

La atención a los retos de la Educación Superior en México da pie a la ruptura paradigmática de los modelos pedagógicos tradicionalistas que permeaban en una realidad fragmentada de manera unidisciplinar. Los cambios sociales, culturales y medioambientales generan la necesidad de crear propuestas que atiendan a las situaciones emergentes en una sociedad del conocimiento, cambiante y con brechas enormes en las diferentes esferas que lo integran. Es prioridad construir propuestas que incluyan diversas miradas para comprender la complejidad de la realidad social, generando propuestas pertinentes a cada situación y dejando atrás la fragmentación disciplinar.

El enfoque socioformativo, que establece Sergio Tobón (2015), es una propuesta que busca atender a las necesidades reales del contexto, buscando la mejora de las condiciones de su entorno o su resolución de las problemáticas detectadas en su contexto. Los proyectos socioformativos se construyen a través de propuestas multidisciplinarias que tengan un sustento científico, metodológico y con un sentido ético. Este tipo de experiencias contribuyen al desarrollo de competencias profesionales debido a que permiten que se demuestre con evidencias la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes aplicados en contextos reales. Cada experiencia, además de brindar aprendizajes significativos y contextualizados contribuyen al desarrollo de su entorno. La socioformación como propuesta generada por Tobón (2015) contribuye al cumplimiento de las funciones sustantivas establecidas para las Instituciones de Educación Superior en México. Los proyectos socioformativos aplicados a través de la mediación del aprendizaje, la formación en contexto y la vinculación con la sociedad, son herramientas fundamentales que permiten a cada sujeto reconocer su entorno, identificar problemáticas y generar propuestas de solución que contribuyan a una mejoría en la calidad de vida de sus habitantes, siempre con un sentido ético.

El desarrollo de propuestas como el Centro Comunitario de la Escuela de Estudios Superiores de Yautepec permiten atender a través de proyectos socioformativos, que tienen un enfoque multidisciplinar e integral, las principales problemáticas detectadas en la comunidad, abordándolos con un sentido ético. Estas experiencias socioformativas permiten que los estudiantes puedan adquirir, desarrollar y crear esquemas metodológicos

para la atención de problemáticas reales o situaciones emergentes que competan a su perfil profesional o interés formacional.

Bibliografía

- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>
- ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*. ANUIES.
- Flores Garza A. (2015). Diagnóstico Municipal 2015 Yautepec. CONEVAL, Morelos. <https://www.coneval.org.mx/sitios/RIEF/Documents/morelos-diagnosticomunicipalyautepec-2015.pdf>
- Villarreal Gasca J. A. J. (2017). Diagnóstico Municipal 2017, Yautepec, CONEVAL, Morelos. https://www.hacienda.morelos.gob.mx/images/docu_planeacion/planea_estragica/diagnosticos_municipales/2017-2/YAUTEPEC2017.pdf
- Tobón, Sergio, González, Lourdes, Salvador Nambo, Juan, y Vázquez Antonio, José Manuel. (2015). La Socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma*, 36 (1), 7-29. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002&lng=es&tlng=es
- UAEM (2022). *Modelo Universitario*. México: UAEM. https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez_Samara_No_128c.pdf
- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EXPANDIDA?

Carmen de Lucia Parrilla Escalera¹

Resumen

En este escrito se retoman las teorías filosóficas de *La modernidad líquida* de Zygmunt Bauman, así como el concepto *rizoma* de Gilles Deleuze y Félix Guattari, para después explicar cómo estas teorías soportan la visibilidad de una *educación expandida*, es decir una educación *fuera de lugar*; posterior a ello se habla brevemente de algunas de las características de las prácticas educativas que se consideran *expandidas* y finalmente se señalan dos propuestas que utilizan el arte y las prácticas expandidas en su hacer pedagógico.

Palabras clave: educación expandida, modernidad líquida, rizoma, fuera de lugar, educación, arte.

¹ Licenciada en Arte por la Universidad del Claustro de Sor Juana. Maestra en Docencia en Artes y Diseño por la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Ha sido docente en Historia del Arte en el Instituto Científico, Técnico y Educativo (ICTE). Ha trabajado en la Fundación Cultural Antonio Haghgenbeck y de la Lama en el área educativa.

Abstract

This paper revisits the philosophical theories of Liquid Modernity by Zygmunt Bauman, as well as the concept of the rhizome by Gilles Deleuze and Félix Guattari, to explain how these theories support the visibility of expanded education—that is, education “out of place.” Following this, there is a brief discussion of some characteristics of educational practices considered to be expanded, and finally, two proposals are highlighted that incorporate art and expanded practices into their pedagogical approach.

Keywords: expanded education, liquid modernity, rizoma, out of place, education, art.

El concepto *educación expandida* está relacionado con varias filosofías acerca de lo que es la postmodernidad; dos de ellas, que retomo en este texto, son: *La modernidad líquida* de Zygmunt Bauman y el concepto de *rizoma* de Deleuze y Guattari.

En *La modernidad líquida*, Zygmunt Bauman explica que el mundo se mueve en torno a ciertas dinámicas fluctuantes que consisten en que actualmente los objetos al igual que los vínculos humanos, se disuelven fácilmente. Para Bauman la modernidad líquida no es una modernidad ni una postmodernidad, sino una extensión de la modernidad o una modernidad tardía. Dicho lo anterior, él concibe dos fases de la modernidad: la fase sólida y la fase líquida.

La fase sólida se concibió en gran parte de la historia a partir de los ideales del siglo XX, en donde se esperaba que el mundo fuera duradero, ya que se creía que la humanidad había logrado superar todas las proezas del pasado. En esta fase

sólida es cuando se forman los imperios; se inspeccionó, se exploró y se invadió todo lo explorable. Al mismo tiempo se hizo una cartografía del mundo, que otorgó a la humanidad una certeza y confiabilidad basada en lo tangible, tales como son: creencias religiosas uniformes, sistemas económicos exitosos; como el capitalismo, sistemas sociales como el trabajo por medio de jerarquías, entre otras. Durante esa fase sólida hubo una clara distinción entre lo que es correcto y lo que no, los valores pretendían ser estables. Esto aludía a un fin progresista que exaltaba al capitalismo como el medio para lograrlo. El sentido de lo hecho por el hombre hasta el momento se imponía hacia un conductismo en donde quienes seguían el camino eran recompensados y quienes no, eran castigados.

Por otro lado, a la fase líquida se le llama así, concibiendo una semejanza con la forma del agua, es decir, como un estado material que se derrama, se derrite, se resbala, que no se sostiene por sí solo, es una etapa fluctuante, inestable, que va y viene, que es incierta, impredecible e imprecisa. Un ejemplo de ello lo podemos observar con mucha claridad en la moda², ya que esta nos sumerge en un ritmo acelerado de consumo, produce una necesidad ansiosa de adquirir objetos de fácil uso y desecho que brinda un sentido de pertenencia, irónicamente instantáneo. Para Bauman esto mismo ocurre con los vínculos y con las dinámicas que estructuran nuestro mundo y nuestra forma de ser y actuar: en el amor, en la amistad, en lo laboral, e incluso en el desarrollo de nuestra propia identidad; ya que casi

² Se retoma en este texto a la moda como un reflejo de identidad, pero también como el impulso hacia la adquisición constante de bienes y servicios que resuelven esta necesidad de reconocimiento, por lo tanto, la moda no solo se trata de vestir sino también de participar en un ciclo continuo de compra y reemplazo. A través de estrategias de marketing que destacan la novedad y la exclusividad.

ninguna de estas dinámicas es inmutable y no se conservan intactas, ni en un lugar, ni en un tiempo suficiente para garantizar que es confiable por lo tanto, ocurre el desencanto de la incertidumbre. Para Bauman (2011).

cualquier promesa de lealtad, todo compromiso a largo plazo (y ya no digamos si es limitado), augura un futuro cargado de obligaciones que limitan la libertad de movimiento y reducen la capacidad de aprovechar otras oportunidades todavía desconocidas, que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de soportar una cosa o un vínculo indisoluble durante el resto de la vida resulta repulsiva y aterradora (p. 106).

Estas dinámicas fluctuantes han producido que, en cuanto a educación se refiere, sea difícil convencerse de que la institución tenga alguna utilidad, nada garantiza que lo que se aprende ahí adentro sea valioso, ni para el mundo laboral ni en nuestra vida y mucho menos que si se logra, se obtendrá un buen futuro con los conocimientos adquiridos en ella, sino todo lo contrario, Bauman señala

En nuestro mundo volátil del cambio instantáneo e imprevisible, los objetivos últimos de la educación ortodoxa, como las costumbres arraigadas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias de valores estables, se convierten en impedimentos (p. III).

Para la modernidad líquida en el presente, los conocimientos que adquirimos, ese frente de información certera e irrefutable de la modernidad se vio disuelto, los datos se van

actualizando por lo tanto, tampoco se tiene certeza de ellos, entonces, si creemos conocer algo y priorizamos nuestra memoria lo volvemos estático y esto puede ser un impedimento para renovarnos, es decir, nos incapacita a seguir interactuando en este mundo.

La información ya no nos habla de certezas, sino que busca esos huecos de lo inexplorado y de lo desconocido. Es tan vasta que se vuelve imponderable. Bauman nos hace imaginarnos un concurso de televisión donde lo mismo da saber el artista del hit del momento a conocer el nombre del último premio Nobel.

Ante este panorama, según Bauman lo mejor que podemos hacer es no permanecer, avanzar y caminar; para él, una posible solución (si es que es esto posible y necesario), está en la originalidad, en ser uno mismo y en que puedan existir consejeros que nos ayuden a ponderar nuestra propia premura de conocimientos, así como que existan personas que nos ayuden a encontrar un camino en este mundo oscilante, aunque desde el comienzo sepamos que eso no será permanente.

Otra filosofía valiosa para la *educación expandida* es el concepto de *rizoma* de Deleuze y Guattari, en el que describen diferencias entre modernidad y postmodernidad. A la modernidad se le confiere como una analogía de una forma sostenida con principio y fin, como si fuese un tronco fuerte y conciso con ramificaciones que van de lo mayor a menor y que indican tamaños y jerarquías. En cambio, a la postmodernidad la conciben como un rizoma. Un rizoma en biología describe un tallo que crece horizontalmente y genera raíces de donde brotan fascículos indefinidamente sin una forma ni principio determinado y que cuando se rompen pueden volver a brotar como si de algo espontáneo se tratara. Un ejemplo de ellos son los tubérculos como el jengibre o la papa.

Para Deleuze y Guattari (1966) la analogía del rizoma remite a la sabiduría de las plantas para señalar que todo lo que ocurre y existe en el mundo se interconecta, no hay puntos de inflexión, ni líneas lógicas a seguir, las plantas siempre tienen un afuera con el que hacen rizoma; “con el viento, con un animal, con el hombre (y también un aspecto por el cual los animales hacen rizoma, y los hombres, etc.)” (Deleuze y Guattari, 1966, p. 20.).

Como ocurre con las plantas, en un rizoma las dinámicas de la humanidad se interconectan; existen interconexiones entre cuestiones políticas, económicas, artísticas, científicas, de las luchas sociales, psicológicas, naturales, corporales; todo se une en una multiplicidad. La multiplicidad para estos filósofos es algo que no tiene cuerpo, ni objeto, ni sujeto determinado, no pertenecen a un territorio delimitado, no hay forma visible que lo determine; son trayectorias que se cortan, se brincan de una a otra y luego se continúan.

Esta forma del rizoma en términos filosóficos también ayuda a describir cómo se comporta el pensamiento humano, Deleuze y Guattari mencionan el término de *esquizoanálisis*, como una diferencia importante frente al psicoanálisis. En el psicoanálisis existe un método, hay puntos de reconocimiento delimitados, una tiranía del inconsciente, un ser condicionado a su familia, a su genética, a su yo social; en cambio en el *esquizoanálisis* el comportamiento y el yo del ser se olvidan de uno mismo y se pierden en las diferentes dimensiones del mundo, es decir el sujeto se produce en y con el mundo.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estas dos teorías con la educación expandida? Podemos comenzar a hablar de lo que entendemos como *expandido*. Algo expandido se puede concebir como una materialidad que se diluye, se infla, se desparra- ma y se extiende, una cualidad semejante a la del agua y más

parecida a una masa o un gas que no tiene fin y que lucha por escapar mediante cualquier abertura que encuentre.

Luego podemos hablar un poco del espacio donde ocurre o pensamos que comúnmente ocurre la educación, conocido como *la escuela*. La escuela consiste en un espacio y un tiempo en donde se llevan a cabo las actividades propias del lugar: hay una hora de entrada y una hora de salida; en ese lapso también existen tiempos determinados para ciertas asignaturas y estas se organizan en contenidos. En una escuela como la hemos vivido no debe haber sorpresas, no hay imprevistos, existen límites de tiempo, límites de comportamiento y figuras de autoridad.

Pero habrá que preguntarnos si en la escuela necesariamente ocurre la educación. ¿Qué hay después de estos muros de concreto con este horario establecido?, ¿qué hay en la vida diaria, en el cotidiano y en nuestros pensamientos? Una respuesta a la primera pregunta es que posiblemente en la escuela no necesariamente ocurre la educación. Para las preguntas subsecuentes una observación podría ser que en estos lugares transitorios lo que más sucede es el caos, pero, si observamos detenidamente en ese caos, también pueden ocurrir eventos que nos aporten conocimientos importantes y significativos. Es por esto por lo que la práctica de la *educación expandida* parte de que la educación sale de la institución, de los muros, de los horarios establecidos, de las asignaturas, de las materias escolares y que por diversas razones; quizá sociales, políticas o culturales, este fenómeno no es del todo visible. La modalidad expandida entiende que los hechos circunstanciales que ocurren en nuestra vida diaria, los lugares en donde vivimos, nuestras comunidades, los museos, nuestros lugares de producción, los bancos, las redes sociales, tecnología, moda, música, artes y hasta en los espacios de transición,

son una oportunidad de intercambiar conocimientos capaces de abrirse a los espacios educativos.

Dentro de los antecedentes de esta práctica expandida, el término se retoma por el colectivo Zemos98 en 2009 de un libro titulado: *Expanded Cinema* (1970) que describe como el video es capaz de desbordarse entre la pantalla y la realidad. Antes de este momento se le conocía como educación *informal*, pero después al reconocerse este tipo de educación de manera importante se le comienza a llamar *No Formal* (Magro, 2016).

Otros términos acuñados a esta práctica son: educación mediática, edupunk, aprendizaje invisible, p2pedagogy. Todos estos movimientos aluden a las prácticas educativas llamadas *fuera de lugar*; por consiguiente, una escuela o un aula expandida es un espacio donde se pueden amalgamar “prácticas, ideas o metodologías” llamadas “fuera de lugar” (Díaz, p. 42). Se usa la expresión “fuera del lugar” para indicar a todos esos comportamientos y verbalizaciones que se salen dentro de las normas comunes o sociales. “Lo fuera del lugar es un espacio extraño, anómalo, imprevisible, “un lugar desparramado”, no acotado ni clasificable, y, en consecuencia, una extensión fuera de control” (Díaz, p. 52).

Esta idea del *fuera del lugar* nos remite inmediatamente al *esquizoanálisis* de Deleuze y Guattari que mencionamos anteriormente que describe: cuando nos expandimos en el afuera de la escuela, donde realmente somos, es en donde las cosas nos suceden y nos fundimos con ellas, es además donde somos creativos para habitar el mundo fluctuante e impermanente. Es ese espacio del que habla Bauman en donde podemos ser nosotros mismos.

Entonces, ¿cuáles son las prácticas de la educación expandida y cómo se inserta en las escuelas? Hay que tener claro que no hay una metodología para implementarla y en el momento en el que se certifique como todo lo que se institucionaliza,

pierde su sentido más profundo y sincero. Por lo tanto, cada institución y cada docente podrá entenderlo a su manera y en consecuencia proceder distinto en su hacer. Sin embargo, a partir de los artículos de Carlos Magro: *Abrir la educación y expandir el aprendizaje* (2016) y *La vida no está organizada en disciplinas* (2017) se enumeran algunas prácticas educativas a tomarse en cuenta para desempeñarse en una educación expandida.

1. El aprendizaje debería ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento: Esto ya se ha explicado, pero vale la pena recordar cuando Ivan Illich nos dice: “Hubo un tiempo en que la educación no competía en tiempo, ni con el trabajo ni con el ocio. Casi toda la educación era compleja, vitalicia y no planificada” (Ivan Illich en Magro, 2016, p. 3).
2. Aprender haciendo: las escuelas se convierten en laboratorios de producción y estos laboratorios también salen de las escuelas y se producen en otros lugares. Es un aprendizaje basado en la experiencia y colaboración, que además busca retomar algunos de los valores ancestrales de la artesanía, esto es: el trabajo manual especializado, habilidades corporales, división del trabajo, creatividad, reflexión sobre los materiales, creación, sentido de pertenencia y de comunidad.
3. Aprendizaje significativo: cuando el estudiante logra comprender sus propios procesos de aprendizaje y los regula, aplicándolos a una resolución de problemas en su vida diaria. Cuando aprende a caminar por sí solo en el mundo transitorio, siendo capaz de elegir cuáles conocimientos útiles ante toda esta vorágine de información.

5. La mediación: para que el estudiante o la persona aprendan a caminar en este mundo fluctuante necesita un mediador que le haga reconocer su poder y su creatividad.

6. Sobre los contenidos: en los planes de estudio de las escuelas existen temarios, unidades o módulos y dentro de estos se encuentran los contenidos. Los contenidos son una especie de caja de saberes, son revisados por la institución y se les otorga un tiempo determinado para aprenderlos. Para la educación expandida no existen los contenidos sino, los *Recursos Educativos Abiertos*, estos son, como su nombre lo indica, abiertos, libres y se puede volver a ellos en cualquier momento. En este aspecto resulta relevante el uso de la tecnología, ya que con todos estos recursos abiertos es muy sencillo comprender y hacer rizoma con el mundo, pero recordemos que no todas las sociedades tienen acceso a estos recursos.

7. Sobre las disciplinas: hay una necesidad de ampliar el currículum escolar y que este se reelabore frente a los intereses de cada persona que busca el aprendizaje. Al aislar los aprendizajes nos dividen como sociedad y nos descontextualiza, es decir, no se nos permite hacer rizoma entre lo social, la ciencia, artes, naturaleza y con la vida en general.

En resumen, de los puntos mencionados, muchas veces a la educación expandida se le entiende como un entorno educativo en donde se prioriza a la tecnología como medio de aprendizaje, pero nada más alejado de la realidad. La tecnología solo es uno más de los recursos disponibles para acceder al

conocimiento, así como también es importante resaltar el uso de las prácticas artesanales, colaborativas, multidisciplinares, mediante el saber compartido, las prácticas no jerárquicas y horizontales, y todo aquello que sea significativo para la comprensión del mundo y para cada individuo.

En este punto me es importante resaltar el papel del arte como recurso, puesto que puede facilitarnos el mirar toda disciplina y actividad humana de una forma integradora, sensible, humana, analítica y creativa; además de que permite salirse de la forma evidente e inobjetable.

Para finalizar daré a conocer algunos ponentes de prácticas expandidas que han utilizado el arte como recurso principal: María Acaso en España y Taniel Morales en México.

María Acaso es una docente dentro del campo de las artes visuales y del arte contemporáneo que actualmente trabaja en el Departamento de Mediación Educativa del Museo Reina Sofía de Madrid. En su libro *reDUvolution: hacer la revolución desde la EDUCACIÓN* (2013) y en varias de sus publicaciones y conferencias retoma la idea de “romper la membrana”. Al igual que el rizoma, en donde no hay jerarquías, pretende disolverlas en sus prácticas educativas ya que la educación es también un ejercicio de poder.

Para la reDUvolution es importante formarse en un pensamiento crítico, que cuestione lo dado por el poder, incluso si ese poder es ejercido por el mismo docente. También aboga por la capacidad de cada estudiante de reconocer sus propios intereses y valores de cada aprendizaje.

Respecto a la práctica educativa, para Acaso, el papel del docente implica creatividad y hacer que cada sesión sea una obra de arte o una experiencia performática. El enseñar implica la dificultad de la incertidumbre, del poder adaptarse y que ninguna

sesión sea igual a la anterior. Consiste en generar experiencias a partir de los conocimientos ya dados y que puedan ser reinterpretados millones de veces, es por esto por lo que ella propone que el docente es un DJ que remixa los recursos educativos.

Por otro lado, en México, Taniel Morales quien estudió matemáticas y después artes visuales, trabaja desde el marco del arte contemporáneo visto desde la intención de una transformación social. Para él existe un binomio entre arte-educación y se ha posicionado desde la educación *No formal*, un lugar en donde ocurren diferentes dimensiones polisémicas, que se relacionan con las prácticas de educación expandidas mencionadas anteriormente.

Una gran parte de su labor la llevó a cabo en la FARO de Oriente. La Red de Fábricas de Artes y Oficios (FAROS) son espacios en la Ciudad de México en donde el público en general puede acceder a talleres de manera aleatoria y libre, estos talleres atañen a las artes y oficios.

La Faro Oriente se encuentra en una zona marginada de la Ciudad de México, por lo tanto, Taniel Morales observa que su labor no fue hablar sobre lo qué es el arte contemporáneo sino dar las herramientas para que detecten sus necesidades bajo el término de *urgentes* y así generar experiencias compartidas y solidarias que se puedan considerar o no como artísticas. Con esto desarrolló proyectos comunitarios como: un temazcal, una moneda solidaria, baños secos, una milpa, hornos de leña, entre otros. De esta forma, para quienes participan en estos talleres, sus intereses comunitarios son legitimados como arte por medio de una institución, dentro de una sociedad que no se los había permitido, lo que les alienta a seguir creyendo en las transformaciones sociales en conjunto con los otros, y de esta forma tener plena convicción de que lo que realizan es importante y valioso (Morales, 2015).

Una de sus prácticas de mayor interés es la mediación, es decir, que las personas sean quienes decidan su propio currículum por lo tanto, son los participantes en los talleres quienes determinan sus propias posibilidades de aprendizaje. Esto tiene que ver con la multidisciplina, puesto que una educación puede ser más creativa cuando se exploran otras posibilidades que se encuentran en el afuera. Taniel Morales también se ocupa de cómo podemos mejorar y concientizar la manera en la que nos relacionamos con los demás y con la naturaleza, más allá de las dinámicas jerárquicas y las instituciones que nos legitiman.

Conclusiones

La *educación expandida* no tiene un camino a seguir, ni reglas, ni tampoco debe ser dogmatizada. Se entiende como una bondadosa travesura en el sistema educativo dentro de las escuelas, justamente pensando en cómo los niños se escabullen a capricho para lograr su voluntad.

Cabe resaltar, por un lado, a Bauman cuando nos dice que una posible solución para sobrevivir a la modernidad líquida es descubrir la originalidad en uno mismo y la importancia que hay en que existan consejeros que nos ayuden a decidir nuestro camino en este mundo oscilante. Por otra parte, del rizoma de Deleuze y Guattari podemos rescatar la idea de romper la membrana y aprender a relacionarnos con el mundo de una manera colectiva, menos jerárquica e incluso se podría decir que más amorosa, ya que permanecemos con el mundo y somos con él.

Ciertamente, en cuanto a llevarlo a una práctica educativa esto es complicado, por el caos, lo desorganizado y la falta de método que esto implica, por más recursos que existan y se dupliquen no siempre serán útiles. Hacer una práctica educativa

como un rizoma muchas veces deviene al fracaso, al tratar de encontrar las múltiples dimensiones de las cosas se puede caer en el error; sin embargo, algo muy importante de entender es que el verdadero aprendizaje se encuentra en el proceso y no en el resultado final.

Entre la teoría pedagógica y la docencia destacan los planos de conexión según su propósito común, se trata de un rizoma constituido por bulbos autónomos que desarrollan su propio crecimiento teórico. El discurso pedagógico corresponde a un rizoma de posibilidades que entrelaza los discursos pedagógicos, educativos, históricos, científicos, artísticos, y filosóficos con la praxis, no solo desde la dualidad sujeto-objeto, sino en términos de un nuevo proyecto sintetizador.

Bibliografía

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la Revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2015). *Esto no es una clase*. Ariel.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. (M. Pino, Trad.). Paidós.
- Centro de estudios contemporáneos. (2019). Entrevista a Taniel Morales. [archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=h8zmeiqY_CU
- Deleuze, G. y Guattari F. (1966). *Rizoma*. Ediciones Coyoacán.
- Díaz, R. (2009). *Educación Expandida*. Zemos98. https://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Magro, C. (30 de abril de 2016). Abrir la educación y expandir el aprendizaje. *Co.Labora.Red*. <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/04/30/abrir-la-educacion-y-expandir-el-aprendizaje/>
- Magro, C. (30 de enero de 2017). *La vida no está organizada en*

disciplinas. Co.Labora.Red. <https://carlosmagro.wordpress.com/2017/01/30/la-vida-no-esta-organizada-en-disciplinas/>
Morales, T. (2015). *Una revolución de baja intensidad*. Scielo. <https://diecisiete.org/wp-content/uploads/2020/02/taniel-morales.pdf>

CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS. UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Liset Núñez Rodríguez¹

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre el compromiso de la escuela colombiana en la construcción de una cultura de paz que permita superar la barbarie de la cultura de la violencia y la guerra presente en la historia republicana de Colombia desde sus inicios hasta nuestros días.

Palabras clave: cultura de paz, cultura de violencia, guerra, escuela, conflicto, derechos humanos.

Abstract

The purpose of this essay is to reflect on the commitment of the Colombian school to building a culture of peace that can help overcome the pervasive violence and warfare that has marked

¹ Licenciada en Ética y Ciencias religiosas por la Fundación Universitaria del Espinal, Colombia. Especialista en Gobierno y Políticas públicas por la Universidad del Cauca, Colombia. Candidata a Magíster en Ética y Filosofía política por la Universidad del Cauca, Colombia. Profesora componente de Formación Integral Socio Humanística, Universidad del Cauca, Colombia.

Colombia's republican history from its beginnings to the present day.

Keywords: peace culture, culture of violence, war, school, conflict, human rights.

“La Paz se construye en los tableros”

La escuela colombiana, al igual que muchas otras instituciones, ha sido permeada por la nefasta realidad del país que ha estado rodeado de un conflicto armado prolongado por más de cincuenta años, además de la pobreza, la injusticia social, el pandillismo, las drogas, la violencia intrafamiliar, la violación de los derechos humanos, las luchas por el poder y el dominio de los territorios, los medios de comunicación que desinforman y una larga lista de factores que arriesgan la vida de la población y atentan cada día contra su dignidad e integridad. En este contexto, el presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre el compromiso de la escuela colombiana en la construcción de una cultura de paz que permita superar la barbarie de la cultura de la violencia y la guerra, presente en la historia republicana de Colombia desde sus inicios hasta nuestros días.

La escuela no ha sido ajena ni distante de los conflictos sociales y políticos que ha vivido y vive la sociedad colombiana, sino que ha sufrido las consecuencias derivadas del mismo reflejadas en el desplazamiento forzado, reclutamiento de jóvenes, descomposición familiar, pérdida de valores, la desintegración del tejido social en las comunidades; además, de los múltiples conflictos de convivencia escolar que se evidencian en las instituciones, la preocupación por los casos de acoso, matoneo, bullying, drogadicción, abuso sexual, discriminación, agresión física, verbal y relacional, a esto se le suma la práctica

de la pedagogía de la violencia; la humillación, el castigo, el conocimiento autoritario practicado por docentes. Violencia, que como dice Rodrigo Parra, está “implícita en la actitud del profesor que escamotea al alumno la incertidumbre que conlleva la aventura del descubrir” (Parra, 2012, p. 17).

Colombia tiene uno de los sistemas educativos más inequitativos del mundo en términos de género, región y estrato social. Una segregación escolar, un sistema educativo excluyente, poco participativo, que está dirigido a transmitir solo informaciones tan insustanciales que no incentivan el pensamiento crítico, ni la capacidad de resolver conflictos; las formas de evaluar están fuera de contexto; el currículo está alejado de las necesidades de los estudiantes, como por ejemplo: 15 asignaturas o disciplinas y cátedras de obligatorio cumplimiento, generando una carga académica excesiva a los estudiantes y profesores.

Entonces, no es desacertado decir que la violencia se vive fuera y dentro de las aulas, partiendo de la dinámica misma que genera la institución. El atraso escolar se ha expresado en la organización social de la escuela misma en donde el poder descansa sobre el maestro, esto por causas variadas como la ausencia de padres de familia, estructuras físicas deplorables, las deserciones hasta, el desánimo de los docentes que aleja cada día más el verdadero fin de la escuela en donde los niños y niñas deben fortalecer su formación personal, tal como lo expresa el numeral I del artículo 5:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Ley 115, 1994, art. 5).

Esto se logra en gran parte a través de la sana convivencia escolar, pues esta representa un papel fundamental en la formación personal del individuo, tal como lo afirma la UNESCO: “la experiencia escolar formativa debe fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente” (UNESCO, 2008, p. 13).

Por esta razón, es de suma importancia analizar qué está haciendo la escuela colombiana para crear escenarios a fin de proponer acciones que promuevan una cultura de paz.

Ya que actualmente en la escuela colombiana se evidencian problemáticas anteriormente nombradas (acoso, agresiones, rechazo y discriminación entre los estudiantes). Ibarrola y Iriarte (2012), menciona: “Mientras no se conciba que lo importante no es que ocurran las dificultades sino cómo se afrontan y cómo se previenen, difícilmente educaremos para la convivencia” (p. 20). Esto expresa, la necesidad de establecer pactos de convivencia eficaces al interior de las instituciones educativas colombianas más allá de requisitos superficiales como, por ejemplo, el corte de cabello o el uso correcto del uniforme. En cambio, se necesitan pactos que ayuden a evitar o regular de la mejor manera situaciones que alteren la armonía, se respete la diversidad y sobre todo se toleren las diferencias.

La escuela colombiana de hoy afronta grandes desafíos frente a la paz, en correspondencia con la transición a una época de post acuerdo; educar para la paz es la tarea para desarrollar competencias en los estudiantes que les sirvan para convivir en sociedad. Por tal razón, el Estado en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional implementa la Catedra de la Paz: “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en

todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura Independiente” (Ley 1732, 2014), siendo esta una iniciativa para generar ambientes más pacíficos en las aulas. Además, agrega en

Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población....

Parágrafo 3°. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en tomo a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Con tres temas fundamentales: cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible (Ley 1732, 2014).

Esta catedra sitúa entonces, como centro del aprendizaje en las escuelas las relaciones interpersonales y sociales, que deben ser promovidas desde una perspectiva positiva fundada en la reconstrucción de relaciones de respeto y la no violencia, es decir, ver el conflicto como mecanismo de desarrollo y fortalecimiento individual y colectivo, como un hecho natural de las relaciones interpersonales, por lo que la solución de los mismos no puede ser a través de la violencia, pues, se estaría asegurando de forma permanente una sociedad violenta; sino que dicha solución se haga mediante la toma de decisiones asertivas y constructivas, “de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo” (Fisas, 1998, p. 18).

Por todo esto, es cuestionable el tipo de paz que se le puede ofrecer a los niños, jóvenes y adolescentes desde las aulas, y cómo se debe o puede educar para la paz en la actual Colombia que a más de dos años de lograrse acuerdos de paz con la guerrilla más antigua del continente, sigue atravesando un río de sangre de maestros que mueren a diario por no limitarse a dictar sus clases y en cambio crear conocimiento, maestros que construyen democracia, eligen el camino para defender sus ideas y sus derechos, renuncian a la violencia y aceptan el diálogo, el debate y la resistencia pasiva como armas eficaces y humanas para construir un mundo más justo.

Con todo esto, da la sensación de que el tema de la paz en Colombia es un tema peligroso. A esto se le pueden sumar los referentes sociales de corrupción, malas prácticas ciudadanas, crisis éticas de las instituciones estatales y privadas y la desinformación de los medios de comunicación.

Es preocupante observar cómo la paz ha sido utilizada de manera fraudulenta e interesada a lo largo de la historia. Muchas personas han considerado el pacifismo como una debilidad del ser humano. Un ejemplo de esta percepción negativa es Adolfo Hitler, quien despreciaba el pacifismo y lo asociaba con características que él consideraba inapropiadas para los hombres, como la homosexualidad.

En la actualidad, el problema persiste, ya que en muchos hogares aún, se incentiva a los niños y niñas a adoptar comportamientos violentos. Expresiones como: *¡no se deje, dele su merecido!* o *si alguien le pega, pegue más duro* fomentan una actitud de violencia como respuesta. Además, se les enseña a mentir, a despreciar y a discriminar a sus semejantes por su color de piel, recursos económicos o creencias. Estas actitudes y enseñanzas llevan a plantear una pregunta fundamental: ¿Está el ser humano

predispuesto a la violencia o a la paz? Kant, uno de los más grandes filósofos de la modernidad ilustrada, tenía el firme convencimiento de que la paz no es lo natural en el hombre.

El estado de paz entre los hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza (*status naturalis*), sino que es más bien un estado de guerra, es decir, un estado en el que, si bien las hostilidades no se han declarado, si existe una constante amenaza. El estado de paz debe, por tanto, ser instaurado” (Kant, 1989, p. 14).

Kant añade que el ser humano tiene un instinto de llevar una vida en comunidad, pero del mismo modo, no desea ni quiere perder su naturaleza individual que quiere conservar a cualquier costo, es a esto a lo que el filósofo ha denominado una “insociable sociabilidad” (Kant, 1989, p. 44).

Aquí vale la pena recordar lo que la propia carta constitutiva de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución A/56/L.5 y Add.I. 5 de la UNESCO (1945) en su preámbulo anotaba: “que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, en adición a esto en la Declaración de Sevilla, se afirmó que la violencia es originada por factores culturales y no biológicos, lo que da aportes científicos para demostrar que la violencia no es un componente genético de la especie humana. A partir de lo anterior hay que preguntarse qué tipo de paz se puede construir desde las aulas escolares. Construir ambientes para la paz es hoy una necesidad para responder al llamado a promover la Cultura de Paz en los espacios de convivencia. Teniendo en cuenta que el incremento y la transformación de la violencia es una de las expresiones más claras a las que ha llegado la crisis

en las poblaciones, no solo latinoamericanas sino a nivel mundial es evidente que la paz debe construirse desde la cultura de los pueblos y en las estructuras sociales y no solo en la mente humana, dando lugar a demandas socioeducativas, orientadas a desarrollar en los ciudadanos sistemas de valores distintos, cambiar el ideal del hombre materialista y construir un nuevo proceso de desarrollo mundial que tome en cuenta la vida de las especies que habitan este mundo y no del dinero. En este marco, la escuela adquiere especial importancia, “la escuela es un espacio privado donde los estudiantes han construido maneras de coexistir, rehuir, adaptarse, generar una cultura. Muchas de las energías empleadas en la gestación de esta cultura se dirigen a sobrevivir la escuela, a encarar los conflictos con ella” (Parra, 1995, p. 154). Es en ella donde se forma al ciudadano del que se demandan mayores niveles de participación y compromiso, además de una capacidad reflexiva y crítica para ejercer la tarea de la nueva conformación de los espacios relacionales (Parra, 2012).

El desafío es pensar la escuela como una institución con las puertas abiertas, para que edifique, propicie y ofrezca recintos verdaderos de paz, diálogo, aprendizaje y participación. La escuela en conjunto con la comunidad debe motivar el desarrollo de estrategias orientadas a la recuperación de espacios de convivencia sana, como indica Comins “aquellos aspectos culturales que facilitan una convivencia en paz” (Comins en Parras, 2012, p. 10).

Hablar de cultura de paz hace referencia a un sin número de valores, comportamientos y actitudes que demuestran respeto, no solo al ser humano sino a toda especie viviente, a la vida y su dignidad, dándole prioridad a los derechos humanos. “Ya que estos son inherentes a la calidad de ser humano” (UNESCO, 2001, p. 128) y es un elemento básico de los pueblos, quienes demandan respeto por la dignidad y formas de ver el mundo

desde su dimensión individual y social. Para Edgar Morin citado en Tuvilla, la educación debe estar comprometida con la enseñanza de los derechos humanos, los valores de la igualdad, la justicia y la paz, centrada en la condición humana. Y añade:

Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Tuvilla, 2004, p. 389).

En este sentido, la paz guarda una estrecha relación con los derechos humanos pues los dos promueven la comprensión, el respeto y la solidaridad, los cuales hacen posible lograr una convivencia justa, solidaria y respetuosa de la dignidad humana.

Es por esto, que las instituciones educativas colombianas tienen como reto la implementación de una cátedra para la paz como una asignatura en donde se rescaten saberes que han sido eliminados del currículo e importantes para el desarrollo integral de las personas (ética, moral, cívica, democracia, historia, entre otros); crear currículos flexibles y pertinentes, descolonizados, que tengan en cuenta las necesidades de la comunidad e implementar enfoques participativos y democráticos que incentiven a las sanas relaciones con el otro, la práctica de valores como la generosidad, comprensión y fraternidad, pues se debe apuntar a la modificación de actitudes, aptitudes, valores, normas y formas de ver el mundo desde los diferentes escenarios y entornos en el que se desarrolla la persona.

Educar para una cultura de la paz es un proceso de construcción diaria, desde el hogar, barrio, escuela y nación; la paz es una manera de interpretar las relaciones sociales humanas y

un camino en construcción para solucionar los conflictos que comienza por reconocer que no siempre se tiene la razón, que es una actitud vital de quienes creen que mediante el diálogo y el debate razonable de los pensamientos y la superación de las injusticias se conseguirá erradicar por completo la violencia de la vida del hombre. Tal como dijo Eleonor Roosevelt “No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella y trabajar para conseguirla”.

Conclusión

Tras años de destrucción y muerte que ha dejado la cultura de violencia ejercida, valorada y exaltada por la sociedad actual, el reto de educar para la paz y los derechos humanos es un desafío inminente para la educación en Colombia. Educar desde la paz y la aprehensión de los derechos humanos es un compromiso de todos los que desean sinceramente una sociedad más justa, de todos aquellos que trabajan por el arreglo pacífico de los conflictos, el respeto por la dignidad del otro, el entendimiento recíproco, el fomento de la democracia, la eficacia de los derechos, la construcción del diálogo como medio para solucionar las diferencias, la búsqueda de la inclusión social, para que algún día así desaparezcan por completo las causas nefastas de la violencia y se puedan escribir libros de historia para las nuevas generaciones, con menos guerra y muerte. Está en las manos de todos poder conseguirlo.

Bibliografía

Adams, D. (1991). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: Preparar el terreno para la construcción de la paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa

- Asamblea General de las Naciones Unidas (5 de noviembre de 2001). *Resolución A/56/L.5Add.1*
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Castellón. Universidad Jaume I.
- Congreso de la República de Colombia. Art. 5 Ley 115 (1994). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=29>
- Kant, Immanuel (1991) *Sobre la paz perpetua*. Tecnos.
- Leroux, S. O. (2014). Democracia y derechos humanos. Una lectura desde la teoría de Claude Lefort. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, (41), 175-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363638164007>
- Parra, R (2012). *La escuela violenta*. Tercer Mundo.
- Roosevelt, E. (s. f.). Frases de Eleanor Roosevelt. *Proverbia*. <https://proverbia.net/autor/frases-de-eleanor-roosevelt>
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz y educación. Manual de Paz y Conflictos*.
- UNESCO. (1945). *Historia de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/history>
- UNESCO. (2001). *Cartilla Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

EPÍLOGO

Podemos enunciar que dentro del encuentro, discusión e intercambio académico ocurridos en el Coloquio: Educación y pedagogía en México y Latinoamérica, obtenemos una serie de ideas que quedan a manera de conclusiones generales y que se indican, de forma enunciativa mas no limitativa, a cada lector o participante que debe generar su propio criterio:

1. La poesía y en general el arte, sigue siendo indispensable como parte de la formación de cualquier ser humano, lamentablemente en México se toma como parte de un proyecto político cuyos cambios vertiginosos se pueden dar según quien se encuentra al frente de la estructura de poder.
2. Es necesaria una capacitación a los docentes en lenguas indígenas dependiendo de las comunidades específicas, no obstante, esta tampoco puede ser imperativa, sino que su manera de ingreso debe ser voluntaria para los docentes, es decir, se les deben facilitar los recursos para poder acceder a ello.
3. Se sigue sosteniendo que “la literatura es un discurso que impacta en nuestra realidad y en nuestra identidad social” (Troncoso Araya, 2017, p. 14).

4. Ibarbourou había robustecido la presencia de las mujeres en el campo cultural no solo en Uruguay, sino en Latinoamérica.

5. Los nombres de las y los grandes poetas poco a poco han menguado en el eco de la historia, por ello debemos retomar la poesía de forma preponderante como una herramienta detonadora de la educación.

6. Se debe reinterpretar lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para entender que la educación debe ser integral y no meramente académica. Se debe introducir a la poesía en los programas nacionales de educación de México y Latinoamérica haciendo una recopilación de autores y obras, reconociendo la capacidad del ser humano para transformarse a sí mismo.

7. Cuando se realice una recopilación académico-histórica, se debe hacer una revisión de los grandes clásicos del mundo y, por tanto, se hace evidente la complejidad de la historia, de ahí que se deben seguir los pasos de la visión de Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Eulalia Guzmán y de Jaime Torres Bodet, que se materializan en la búsqueda de la identidad nacional. Desentrañar la historia para priorizar a la humanidad antes que toda técnica sin valor cívico, esto es una educación ciudadana y humanista.

8. Buscar consolidar la educación expandida, entendiéndola a esta como una forma de hacer destacar la edu-

cación por fuera, pues, en estos espacios, demostramos lo que realmente somos, y al no tener un sistema establecido la educación expandida es directamente el producto de un cúmulo de factores que la hace existir a través de ser uno mismo y la colaboración de consejeros con una relación menos jerárquica y más colectiva para encontrarnos con el verdadero resultado durante el proceso.

9. La educación expandida implica también la educación en valores morales y la eticidad que ante una situación de conflicto es resuelta por medio de la ponderación de valores. La eticidad y la moral hilada a la filosofía de los valores como una intuición popular que puede percibirse a través de la exigencia social.

10. Se debe buscar por todos los medios el reconocimiento de un nuevo derecho humano, como lo propone el Dr. Pozas, que es el derecho de enseñar, pues el derecho de educación es distinto del derecho o la facultad de poder enseñar.

11. La educación, al igual que los derechos humanos, se defienden con acciones concretas hasta lograr un impacto colectivo, buscando el activismo que se asiente en una crítica creativa, teniendo en el centro de la lucha a los estudiantes como receptores del saber.

12. Cimentar la transportación de postulados teórico-pedagógicos hacia proyectos plausibles, como en los casos que se expusieron dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Las presentes conclusiones generales solo son parte de las ideas plasmadas por los autores, que pretenden perpetuar su trabajo académico a través de esta obra.

*Educación y pedagogía en México y América
Latina: retos y desafíos*, de Jeannette Escalera Bourillon,
Gustavo Adolfo Pozas Márquez (coordinadores),
se terminó en noviembre de 2024
en Cuernavaca, Morelos.
Para su formación se utilizaron las tipografías
Athelas y Times New Roman.

En un contexto histórico, las ideas que se dan en cada época representan cambios significativos en el orden político, social, económico y filosófico. El pedagogo es, en cierto sentido, una de las conciencias críticas de la sociedad en la que vive. Es por ello que deviene en necesario analizar el entretejido que enlaza a la educación con la ciencia, la técnica, el arte, la filosofía y la política; para reflexionar sobre los acontecimientos que rigen estos procesos, desde planteamientos éticos, axiológicos y estéticos que nos ayuden a comprender mejor esta realidad.

Este libro es resultado de un trabajo colectivo de académicos latinoamericanos que discuten diferentes propuestas pedagógicas y educativas, que han sido enunciadas por algunos filósofos y pedagogos que han tenido o que tienen un potencial importante en los cambios de paradigmas educativos de los siglos XIX y XX.

En este libro se busca reflexionar alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué importancia tiene el arte y la poesía en las políticas educativas y en la formación del sujeto?; ¿Qué fundamentos éticos y filosóficos sustentan algunos de los contenidos pedagógicos en la educación que se imparte en diferentes regiones de México y Latinoamérica? ¿Qué cambios de paradigma en los ámbitos social, científico, político y económico influyen en los procesos pedagógicos y educativos? y ¿Si la pedagogía sirve como herramienta de liberación y formación ciudadana?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Escuela de Estudios
Superiores de
Yauhtepec

