

# DOSSIER

MARÍA  
ESTHER  
AGUIRRE  
LORA



## Significado de la presencia de María Esther Aguirre Lora en el IMCED

José Ramírez Guzmán

Asesor en el IMCED

peperamirez11@yahoo.com.mx

En una oportunidad tan significativa como esta, en la que la Revista *Ethos Educativo*, en el No. 50 de su tercera época, le dedica su sección del Dossier a María Esther Aguirre Lora, como un homenaje a su invaluable contribución y apoyo siempre decidido, viene a la memoria un caudal de remembranzas y de historias que se han entrelazado en el vasto transcurrir de un proyecto educativo que se construyó con el esfuerzo de toda la comunidad Imcediana.

La presencia de María Esther Aguirre en la vida institucional del IMCED, constituyó desde el inicio, un gran incentivo y estímulo porque ha sido una mujer que aporta para bien, lo mejor de sí misma con sus ideas, escritos, emociones y afectos sinceros, impulsando las propuestas y búsquedas compartidas, los encuentros renovados cada día y el reconocimiento mutuo que da el aprecio personal y la amistad, más allá de la formalidad y los estereotipos del mundo académico.

En momentos como éste, cabe hacer un breve recorrido de antecedentes de la presencia de una personalidad tan distinguida y exitosa en el campo de la investigación y de la producción intelectual como lo es María Esther Aguirre Lora, la cual se explica por un principio muy sencillo, que consiste en la disposición que ella siempre ha tenido para compartir sus ideas y conocimientos para motivar a todos quienes hemos tenido el privilegio de compartir su vasta experiencia, que vierte en la

relación de convivencia humana, algo típicamente característico en la personalidad de María Esther.

Cómo fue que llegó María Esther a tener contacto con el IMCED, es una historia sencilla, curiosa y afortunada, sucedió a principios de la década de los noventa del siglo pasado, en un día de trabajo cotidiano en mi oficina, en donde como Director académico del Instituto, se presentó ante mí un maestro de nombre Manuel Medina Carballo, procedente de la ciudad de México, que trabajaba en la UPN y se encontraba de año sabático.

Manuel Medina me solicitó la oportunidad de trabajar en el Instituto, porque necesitaba ocupar su tiempo en un lugar que fuera propicio para poner en práctica su experiencia profesional en el ámbito educativo, particularmente en el campo de la Pedagogía, la cual en ese momento se necesitaba para la reestructuración de la Maestría en Pedagogía y él nos podría apoyar, por lo que nos pusimos de acuerdo para que asumiera algunas tareas, así fue como empezó una relación de trabajo y de amistad que, con el tiempo, resultó altamente fructífera y nos llevó a realizar una serie de proyectos académicos sumamente enriquecedores para la vida académica del IMCED.

Al poco tiempo Manuel me presentó con María Esther Aguirre, que era su amiga y con quien él mantenía una estrecha relación en la ciudad de México, ella trabajaba en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UNAM. Fue a partir de ese momento en que nos conocimos y surgió una buena amistad con ella, por su sencillez y calidad humana. De esta manera se fueron construyendo una serie de compromisos que posibilitaron participar en actividades académicas relevantes, como fue el Encuentro Nacional de Investigación Educativa, mismo que año con año, el IMCED organiza y en el cual María Esther ha sido un pilar central con sus conferencias magistrales altamente motivadoras por lo que siempre se antoja escucharlas y disfrutarlas.

Una tarea muy relevante que surgió en esta época fue el Proyecto editorial del IMCED, precisamente en el período de 1992 a 1997, cuando se inició con la publicación de Libros, Cuadernos, Memorias y el surgimiento incipiente de la Revista *Ethos Educativo*, en su primera época. Con este Proyecto el IMCED dio un fuerte impulso a la publicación y difusión de escritos, en donde empezó a nutrir su masa crítica con el aporte de intelectuales de diferentes ámbitos, y en particular se destaca por su enorme contribución la participación solidaria de María Esther, con ella vinieron sus vínculos con diversos intelectuales del mundo académico de la UNAM y de otras instituciones académicas.

Uno de los brillantes eslabones de esta cadena humana que enlazó María Esther con el IMCED, fue sin duda el Prof. Antonio Santoni Rugio, un gran intelectual que llegó de la mano de María Esther, Antonio, el Profesor de Historia Social de la Educación, de la Universidad de Florencia, Italia con quien ella mantenía un estrecho y amistoso vínculo.

Efectivamente, Santoni llegó al Instituto y a todos nosotros a través de María Esther, y su presencia trajo al IMCED experiencias muy gratas que hicimos nuestras a partir de sus escritos, sus obras como *La Historia Social de la Educación* cuya autoría donó al IMCED, así como su enseñanza directa a través de sus seminarios y conferencias como profesor visitante, lo cual marcó una época de gran impulso para el desarrollo del Instituto.

De la relación con María Esther podemos decir que es reconocida por su sólida formación como investigadora y escritora en diferentes áreas del conocimiento educativo, histórico y artístico y como divulgadora de la obra de Juan Amós Comenio (Nivnice, Uherský Brod, República Checa, 1592 – Amsterdam, Países Bajos, 1670) en México, no obstante, lo valioso de toda su obra tiene que ver con un principio básico en educación, ella recibe y devuelve, enriquecido con su aportación personal un mundo de saberes que nos ha donado y adquieren

## DOSSIER

sentido justamente por su aportación generosa, porque es mucho lo que nos ha dado y es justo reconocer la deuda de gratitud que el IMCED siempre guarda para ella. Gracias María Esther Aguirre Lora. Muchas gracias.





## Reconocimiento y gratitud del IMCED a María Esther Aguirre Lora

Rogelio Raya Morales

\*Subdirector Académico del IMCED

posgrado\_1999\_2000@yahoo.com.mx

En ocasión del reconocimiento a su trayectoria hecho por el  
Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación en el marco  
del 28 Encuentro Nacional de Investigación Educativa.

Casa de Gobierno, Morelia, Michoacán, noviembre 2016

No sé si respetar el protocolo que obliga a una seria y reservada formalidad o, de plano, dirigirme a ti con el afecto y cariño que te tenemos los imcedianos. Por el respeto y el aprecio que le tenemos a tu aportación académica y teórica a la educación y por la amistad que le has dado a este Instituto, y en especial a muchos de nosotros, creo que mejor te digo ¡mi muy querida amiga María Esther!

La comunidad del IMCED, hoy, se siente particularmente contenta y complacida por celebrar tu homenaje, gran homenaje si no se fija la atención en lo pequeña que es nuestra institución y sí, en la gran capacidad de sus estudiantes, maestros y trabajadores para formar en valores, uno de los cuales, el agradecimiento, lo tenemos en gran estima.

La de Georgina María Esther Aguirre Lora, es una historia de historias. Hay una historia personal pletórica de emociones, de gestos, apegos, sentimientos y de afectos que vivifican en todos

los momentos en que se comunica con el otro. Hay una historia pedagógica que se muestra en su gran capacidad para hacer del conocimiento una fiesta en la que se entrecruzan saberes y placer. Hay una historia investigadora en la que María Esther se acerca al conocimiento de la raíz y perfiles de los procesos educativos, de este nuestro tiempo y de tiempos pasados con pasión, sabiduría, creatividad, compromiso y mucha inteligencia.

Estas historias las hemos vivido los imcedianos junto a María Esther, desde los inicios de la década de los 90. Por eso, una semblanza de María Esther Aguirre Lora, hecha por imcedianos, será siempre una mezcla de emociones, afectos y reconocimientos por sus incansables esfuerzos teóricos encaminados a descifrar, como ya dijimos, el alma de lo educativo y por su manera muy especial de volver comprensible lo complejo.

María Esther Aguirre, inició estudios de pedagogía de nivel licenciatura en la UNAM en el año de 1964 y, de maestría, en la misma ciencia, en 1970; en los años 1994-95 curso el programa de Doctorado tutorial obteniendo su grado en 1998 y, en todos los casos, fue distinguida con reconocimientos y menciones honoríficas. Todos estos estudios los realizó en la UNAM. Ha sido merecedora de diversos apoyos institucionales para realizar estancias académicas en varios países, entre los que destacan sus estudios de historiografía francesa en el prestigiado Instituto Dr. José María Luis Mora, una estancia de dos años en la *Università degli Studi di Firenze* (Universidad de Florencia) donde se vinculó con el profesor Antonio Santoni Rugiu lo que, quizá, acrecentó su interés, que ya era profundo desde su etapa de formación universitaria, por los estudios históricos y culturales acerca de la educación en México y en Italia.

La doctora María Esther ha recibido reconocimientos, en diferentes tonos, desde los más espontáneos y sobrios hasta los más hieráticos y solemnes y, seguramente, ya nada le impresiona. ¡Qué difícil querida María Esther pretender exaltar lo ya exaltado! Pero en el IMCED, no nos arredramos y queremos contribuir con este reconocimiento que, a diferencia de los muchos recibidos,



es solemne, grave, ceremonioso, emotivo, amistoso y con mucho, mucho agradecimiento. Sé que, además, en tu nobleza y por esa actitud de entrega que te caracteriza, valoras más el reconocimiento que a diario te realiza el estudiante, el maestro, la institución a la que ayudas.

La producción de la doctora María Esther comprende no sólo profundas investigaciones sobre las raíces y los elementos culturales que se contienen en los sistemas educativos o procesos educativos de nuestro país, y de otros países como lo atestigua su acercamiento a Juan Amós Comenio que, de hecho, la han convertido en la comeniana más autorizada en toda América. También hay una inmensa labor pedagógica en todos los niveles de la educación superior y una amplia y valiosa obra bibliográfica que la ha hecho merecedora de un sin número de distinciones y reconocimientos, por lo que, en esta brevísima semblanza, sólo nos asomaremos un poquito a esta esta gran historia de María Esther.

Al calor de su intenso trabajo académico, realizado a lo largo de 47 años, no escatimó, ni escatima esfuerzos, para colaborar, vincularse y vincular a su gran alma mater, la UNAM, con muchas otras instituciones en proyectos académicos y de investigación, entre las que destacan en nuestro estado, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el IMCED; en el país, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y, en el extranjero, la Universidad de Florencia, en Italia, la Universidad de Bochum, en Alemania, las universidades de Granada y Murcia en España, la Universidad de Wisconsin en EU, las universidades Nacional y de Antioquía en Colombia, la Biblioteca Nacional de la República Checa, entre otras. Todo este extremado esfuerzo ha redundado, en obra escrita, en conferencias, ponencias, en foros nacionales y del extranjero. Hoy, en el IMCED, tenemos el honor de contar con ella en nuestro programa académico de Doctorado como docente y acompañante en las investigaciones de tesis de nuestros doctorantes.

Resumir toda esta actividad en detalle nos llevaría mucho tiempo. Tan sólo intentar nombrar su obra escrita sería bastante. De ésta, diremos que ha escrito más de setenta artículos en revistas como, Perfiles Educativos; Revista Educación y Pedagogía; Historia de la Educación; Revista Interuniversitaria; Revista Perspectivas Docentes; Revista Tópicos de Educación Ambiental; Revista Electrónica de Investigación Educativa, entre otras. Destaco, su participación en nuestra revista *Ethos Educativo*, la cual se ha enaltecido con muchos artículos, desde el número 4, allá por el año de 1994. Su última colaboración fue en el número 46 del año 2009, y ahora que ésta vuelve a la vida, esperamos seguir contando con sus aportaciones. Todas sus colaboraciones, podemos considerarlas como significativos y valiosos aportes para entender el cruce de caminos entre la historia y la educación. Forma parte, además, de su consejo editorial desde el año 2003 a la fecha.

Asimismo, ha participado como coordinadora de ocho libros y ha colaborado en obras colectivas con más de treinta capítulos. Ha escrito libros en un estilo literario muy original que se han convertido en fundamentales para entender cómo se han incubado, desarrollado y transformado fenómenos educativos que rozan la cotidianidad y configuran las realidades educativas de los muchos mundos con que se articula nuestro único mundo. De sus obras principales, mencionamos, *El mundo en imágenes*, 1993; *Caleidoscopios Comenianos volúmenes I y II* 1997 y 2001 respectivamente; *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*, 1998; *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, 2005 del cual el IMCED fue coeditor y, a un servidor, le correspondió el honor de participar con la presentación del libro; *Memoria, conocimiento y Utopía*, 2007; *Preludio y fuga. Historias Trashumantes de la escuela Nacional de Música de la UNAM*, 2008; *Repensar las Artes. Culturas, Educación y Cruce de Itinerarios*, 2011; *Rememorar los derroteros. La impronta de la Formación artística en la UNAM*, 2015.

Sabemos que, además, en el presente, trabaja en algunos proyectos que repasan “La nueva historia de la educación.

Perspectivas teóricas, metodológicas y Fuentes” o “Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (siglos XVI al XVIII)”, entre otros.

De las múltiples distinciones recibidas por la Dra. María Esther de significativo valor destacamos la otorgada por el gobierno de la República Checa, a través del Museo Pedagógico de Praga, en 1994; Reconocimiento de la UNAM al Mérito Universitario “Sor Juana Inés de la Cruz” y el “Premio Universidad Nacional 2011”, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue distinguida, también, con la presidencia de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Al momento, María Esther Aguirre Lora es integrante de la Academia Mexicana de Ciencias, es investigadora de carrera de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en el nivel III.

Con la línea discursiva “Genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura” ha penetrado en fenómenos tales como el sentido de la historia de la educación, ha debatido sobre los conceptos de sujeto y actor y ha entrado en el entarimado de lo que significa el currículo, la mujer en la educación y en la sociedad, el rezago educativo, la exclusión pero, sobre todo, nos ha contagiado de su optimismo para ver en la alquimia de la educación un instrumento invaluable para producir cambios en la sociedad en el sentido de dignificar al ser humano y su mundo.

Justamente, de María Esther, hemos aprendido a imaginar una nueva educación. Hoy, decimos con ella, que un proyecto educativo requiere como condición, que imaginemos la educación más allá de las mezquindades del presente. En sus caleidoscopios comenianos nos aporta una lente social para entender el fenómeno educativo. Educar no es como se piensa común y comercialmente, una forma de entrar al mercado de trabajo. Educar es pasión por la vida, es una forma de contagiarse con la otredad, es vivir amando, en cada instante pedagógico, la

utopía de un mundo mejor. Educarse para educar es alcanzar uno de los peldaños más altos que la humanidad ha construido. Gran tarea la del educador que, sin embargo, no puede realizarse a plenitud si no se cuenta con los aportes de intelectuales como María Esther Aguirre Lora.

De ti querida María Esther, sabemos que hoy si bien hay que repensar la educación que necesitamos y que es posible para nuestro país, el reto principal recae en la educación imaginada para nuestro futuro. Educación repensada sí, pero también la educación imaginada acorde con nuestros tiempos y condiciones. Sólo así sabremos dónde y cómo se perdió nuestra educación, pero también cómo reencontrarnos con ella.

Hoy tenemos que hablar de la nueva educación o mejor dicho de la educación imaginada y lo hacemos con la fuerza de un pensamiento tuyo: “la palabra habita la voz y su poder es contundente”. No solo resume poesía esta frase, sino que, con espíritu imperativo, nos apremia a que usemos la palabra para buscar, no un pensamiento único, exclusivo, sino para buscar un pensamiento humanista, legado de Comenio, que nos abra las puertas de un mundo donde se reconozcan nuestras cosmovisiones originarias en una constelación armónica con el pensamiento moderno. Ya lo dijo el poeta Eugenio Montejó, “toda palabra nace como una aspiración de apertura al mundo”. Abrir el mundo para todos, es hoy algo que se nos impone para reconstruir una distorsionada, desequilibrada y desequilibrante globalización que revive, relanza, repunta prácticas sociales primitivas, negativas, ominosas, prácticas sociales y humanas asociadas al odio, al racismo, a la homofobia, a la intolerancia, a la prepotencia, que nos pintan un futuro que raya en lo deplorable, doloroso, triste y sombrío. Esos son los vientos que hoy nos amenazan. Quizá el mayor poder de la educación en este ominoso panorama, sea el de evitar disrupciones sociales que pudieran ser catastróficas.

En algún momento, María Esther, dijiste que “la educación permite florecer la esperanza de conseguir mejor

calidad humana, mejor trato entre los seres humanos, una vida más digna"... desafortunadamente no sucede eso en nuestra educación actual. Lo que ocurre lo describiste perfectamente cuando afirmabas que la "educación en vez de favorecer el sentido de la hermandad, de integración, de interés por el otro, de compromiso, lo que se hace es favorecer la competencia con el que está al lado, la ética de la zancadilla". (Entrevista por Carlos Enrique Ruiz, México, 6 de octubre 2008).

Sé, que en aras de la brevedad, y por tener el tiempo como el mayor enemigo para compartir con todos los imcedianos nuestro fraternal agradecimiento por tus enseñanzas, dejo muchas palabras en el tintero. Ya las iremos escribiendo en futuras oportunidades. Discúlpanos también si omitimos obra o cometimos algún error. La emoción de este reconocimiento nos hace ser a veces exagerados, a veces parcos.

Terminó, repitiendo algo que ya dejé por escrito en la presentación de tu libro *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. "En el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación saludamos con mucha alegría este nuevo esfuerzo y aporte de María Esther. La consideramos una gran educadora. Su profunda huella marcada con su inteligencia, sabiduría y sensibilidad ha quedado en muchas generaciones de nuestros alumnos".

Por eso es nuestra amiga. Por eso, este libro será un referente obligado en todas nuestras discusiones y en muchos sujetos interesados en la educación dentro y fuera de nuestro país. Por eso, a su barco sí nos subimos".

Mari Carmen Serra Puche, nos deja un pensamiento muy a modo de este evento: "Todas las mujeres contribuyen de una u otra forma a enfrentar el reto de encontrar la solución a uno de los problemas más graves de nuestro tiempo: la ignorancia, no sólo la cotidiana, sino también la que lleva a la pérdida de la identidad y de la libertad".



## DOSSIER

María Esther Aguirre Lora, recibe de los imcedianos nuestro sincero reconocimiento y aprecio.





# UN BOSQUEJO EN TORNO A “EL MUNDO SENSIBLE EN IMÁGE- NES”, DE JUAN AMOS COMENIO \*

G. María Esther Aguirre Lora \*\*

En nuestro medio académico mexicano, debido a la escasez de fuentes bibliográficas y hemerográficas referida a Comenio (1592, Checoslovaquia- 1670, Holanda), nuestro acercamiento a este autor ha sufrido una doble mediatización: 1ª. que deriva de privilegiar en esta mirada su condición de maestro que discurre en torno a la educación escolar, trazando nuevas prácticas y discursos al respecto, los propios de la emergencia de la escuela moderna; 2ª. La que se desprende del primado de la “Didáctica magna” en relación a la totalidad de su obra (1).

En realidad, Comenio es una personalidad versátil y compleja (2), así como también son diversos los temas y géneros que trabaja en su vasta obra. Su trayectoria vital se despliega en un momento extraordinariamente rico y crítico:

El inicio de la modernidad, durante el cual el pueblo checo vive el desastre ocasionado por la política expansionista de los Habsburgo, concretada en un vasto programa de la catolización que abarca Europa central, primero; América Latina, después. Esta situación genera un clima de intolerancias religiosas tanto por parte de la Iglesia Católica como de las iglesias reformadas, situación que marca a Comenio, debido a que su vida transcurre en un exilio casi permanente; asimismo, el motivo central de to-

---

\* Versión escrita de la conferencia presentada, dentro del Programa de Actividades para conmemorar el XX Aniversario de la fundación del IMCED el 25 de octubre de 1993. Texto tomado de *Ethos Educativo* 4, enero de 1994, pp. 37-40

\*\* Investigadora en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

das sus andanzas lo constituye la reforma de la sociedad, a través de la paz, la unidad, la armonía de todos los hombres. En esta perspectiva, la tarea educativa se erige en el medio privilegiado para lograrla.

El mundo sensible en imágenes (3) que expresa de manera práctica lo que en otras obras había teorizado-, se inscribe en la línea de las preocupaciones e intereses originarios de Comenio: estos se retoman a los primeros años, a su propia experiencia de infancia en el aprendizaje del latín – a partir de una enseñanza abstracta y repetitiva, centrada en la memorización de la preceptiva derivada de los clásicos- y, más adelante, en el reconocimiento de la identidad de la cultura checa, manifiesta en el lenguaje y en la literatura de su pueblo.

La obra, además, trasluce herencias y tradiciones que procede del temprano siglo XIV, cuando la región bohemia inicia el proceso de configuración de su identidad nacional, guiada por la figura emblemática de Juan Huss, quien asume la lengua y la cultura checa (4) como bandera de lo nacional.

Comenio, cuya cosmovisión es profundamente religiosa, forma parte de la Unitas Fratrum que nace del movimiento husita y constituye la Iglesia Checa Reformada –la primera reforma religiosa europea que, incluso, antecede a la Reforma Luterana– se forma en ella; después, la conduce. Y desde ahí, hace propios los legados hussitas en torno a la lengua vernácula.

El mundo sensible en imágenes, tenía como propósito la enseñanza del latín a partir de la lengua materna, y fue tal su éxito que, a partir de 1658 hasta llegar a nuestros días, se ha sucedido numerosas ediciones en diversos idiomas. Goethe lo recordaba como libro de infancia.

Dicha obra se desarrolla en 152 cuadros temáticos que son referidos a diversos aspectos de la realidad, traducidos en cada caso en los términos de la lengua que hay que aprender.

El interés de Comenio era que, además de aprender la lengua latina, el alumno adquiriera contenidos referentes a la totalidad de su mundo. Incluso llama a esta obra “nuestra pequeña enciclopedia” y el mismo subtítulo que le da imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades de la vida – delata su propósito; en efecto el “*Orbis pictus*” participa de las preocupaciones enciclopédicas de antigua data y expresa la organización de la totalidad del saber del siglo XVII.

En ella parecería no omitirse absolutamente nada de la concepción del mundo que prevalecía en ese momento: parte de la creación del mundo realizada por dios y cierra el círculo con la descripción de las diversas religiones, a través de las cuales el hombre se dirige a la divinidad.

Recorriendo el libro de principio a fin, viajemos por los cielos, el sol, la tierra como –morada del hombre-. Asistimos al reino mineral, vegetal y animal; las formas de vida específicamente humanas y, con ello a la profesiones y oficios, las instituciones y a los comportamientos morales, propios del incipiente estado moderno. Cuanto más se acerca uno a los contenidos, más nos sorprende el dominio que Comenio tenía de su mundo.

También despierta nuestra admiración, encontrar entre las primeras páginas, un alfabeto con principios onomatopéyicos, que ya en los siglos XVI y XVII se planteaba como alternativo a los silabarios. Asimismo, el recurso a la imagen se presente como manifestación de “*homo ludens*” que, aristotélicamente –nada existe en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos-, recrea la experiencia sensible como sustento del saber.

Pero también nos remite a la admiración que los hombres del siglo XVII sentían por los ideogramas, por los jeroglíficos egipcios, por los caracteres de la lengua náhuatl, como en algún momento lo expresa el mismo Comenio.

El primer cuadro de “el mundo sensible en imágenes”, nos retrata a Comenio Maestro ‘de cuerpo completo’. Se trata de la invitación que le hace al alumno, para conducirlo por el camino de la sabiduría; para ello, han de recorrer juntos el mundo y darle nombre a todas las cosas. La imagen representa a un maestro que media entre el alumno y el sol cósmico que se encuentra a sus espaldas y que, a su vez, irradia luz, calor, autoridad, protección, saber. En ello Comenio también manifiesta la tarea que hizo propia: dignificar la profesión del docente.

### TEXTO EN LATIN

- 1.- Maestro: Acércate, niño, aprende a ser sabio (la sabiduría) (5).
- 2.- Discípulo: ¿Qué es ser sabio?
- 3.- M.: Entender y hacer y expresar correctamente lo que es necesario.
- 4.- D.: ¿Quién me enseñará eso?
- 5.- M.: Yo junto con Dios.
- 6.- D.: ¿De qué manera?
- 7.- M.: Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti.
- 8.- D.: ¡Aquí me tienes, guíame en el nombre de Dios!
- 9.- M.: Antes que otras cosas debes aprender los sonidos simples, que forman el habla de los humanos.
- 10.- Me refiero a los que los animales saben formar y tu lengua imitar y tu mano pueden pintar.
- 11.- Después nos iremos por el mundo y observaremos todo.
- 12.- Aquí tienes un alfabeto viviente, con sonidos vocales (bucales).



Comenius, Johann Amos (1592-1670)  
Opera Didactica Omnia

## DOSSIER

### NOTAS:

(1). - Su obra más importante es la Consulta Universal para la enmienda de los asuntos humanos, que consta de siete partes: Panegersia (Despertar universal) Pansophia (Sabiduría universal y su sistematización) Pampaedia (Educación Universal), Panglottia (La lengua universal de la sociedad), Panhuthesia (La exhortación universal).

(2). - Comenio asimila aportaciones renacentistas, humanistas y de algunos de los precursores de la nueva ciencia, a través de Pico della Mirandola, Nicolás de Cusa, Campanella, Erasmo, Bruno, Paracelso, Vivesy Raatke, Copérnico, etc. reconoce como Maestros a Andrea y a Alsted. Bedate con Descartes y los baco-nianos; de los clásicos, se fundamenta en Platón, Aristóteles, Cicerón y Séneca; de los padres de la iglesia San Agustín.

(3). - Cuya edición en nuestro país está por concluirse, a través del Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, CONACYT, CESU-UNAM.

(4). - Es importante el crecimiento de Bohemia de los siglos XIII al XIV, cuyo florecimiento tiene lugar durante el reinado de Carlos IV (1346-1378, de la dinastía Luxemburgo), quién simultáneamente es rey de Bohemia y emperador de sacro Imperio Romano y uno de los más importantes centros de la vida cultural europea.

(5). - Sapere: Para los latinos significaba tener conocimientos, juicio, cordura, sensatez, etc. Cicerón dice que para los antiguos filósofos era "el conocimiento de las cosas divinas y humanas de las causas de todo lo que existe". NB: Ideas de esta invitación reflejan las del prefacio que precede. Ver también Cap. C1. Nota del Traductor: [NT] en adelante.



# LAS TRAVESÍAS, INVITACIÓN AL LECTOR \*

María Esther Aguirre Lora

Los textos que integran este libro, diversos en su solución, responden a una misma intención de fondo: el proyecto de ampliar y enriquecer las miradas con las que nos desplazamos por el *campo de estudios en la educación* que es el lugar recurrente, insistente, del que se parte y al que se llega en los sucesivos viajes de circunnavegación, el propio, el de todos.

¿Por qué *mares y puertos* para acercarnos al terreno de la educación? ¿Por qué navíos, travesías, anclas, cuerdas? ¿Por qué los desplazamientos, los viajes de ida y vuelta?

Todo ello me lleva a pensar metafóricamente las tareas de investigación en la educación como *mares y puertos* permanentemente mediados por el movimiento, las paradas, los desplazamientos, el intercambio, los préstamos, los legados y el tránsito que implican las travesías por los saberes;<sup>1</sup>

---

\*) Texto tomado de: Aguirre Lora, María Esther (2005) *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*: México. CESU-UNAM /IMCED/Plaza/Plaza y Valdés Editores, pp. 13-21

A mediados del siglo xx, F. Braudel clamaba por la urgente desaparición de barreras disciplinarias, señalando la deficiencia de soluciones tales como la pluridisciplinariedad y aun la transdisciplinariedad; recientemente, Wallerstein también convoca a “abrir las ciencias sociales” y propone la uniciencia. Carlos Aguirre Rojas señala que, después de la revolución paradigmática que representó el '68, cada vez se sostiene menos la limitación epistemológica que representa la especialización disciplinar: “desde los horizontes limitados –nos dice– de una sola ciencia o disciplina social es cada vez más imposible dar cuenta adecuada de los diferentes objetos de estudio, temas y problemas que cada día elige y abordan los científicos sociales” (C. Aguirre, Immanuel Wallerstein, 2003, pág. 131).

El puerto al que se llega nunca es una copia al carbón del lugar de nuestras expectativas, de la región de nuestros deseos, sino que se va dibujando más nítidamente en la medida en que se navega y se avanza, pero también en la medida en que hay necesidad de corregir el rumbo, en que permanece uno varado y poco a poco retoma el movimiento. En medio de todo ello, con todo ello, se fortalece la travesía: se incrementan las posibilidades de llegar a buen puerto, se disminuye las del naufragio.

Los mares en medio de la inseguridad e incertidumbre que conlleva, contienen en sí mismos las posibilidades de la creación y recreación de nuestros universos, de nuestras miradas, de nuestros diálogos, de nuestras expectativas e imaginaciones; constituyen, por ello, un constante reto a cursarlos, una invitación a la aventura...

Los sentidos de la circunnavegación, de los periplos recurrentes, propuestos en este libro se expresan en los siete derroteros de viaje que propongo al lector; se trata de acercarnos a los estudios en educación a través de los anclajes<sup>2</sup> insistentes, obsesivos, que orientan la llegada a los puertos: la vida social y cultural en pleno, en una perspectiva de largo aliento, hecha de tramas donde habitan las experiencias de los sujetos, el universo simbólico de la educación y la cultura, las formas que asume la comunicación, los modos en que construimos cultura e históricamente nuestro lenguaje, la lógica social y cultural que subyace en la producción de conocimiento sobre la

---

2. El origen mismo de la palabra *teoría* es sugerente: del griego *theoreo*, *theao*, quiere decir completar, saber ver, etimología que comparte la palabra teatro, refiriéndose al espectáculo que se mira a distancia. La teoría como tal, con su impronta platónica de origen, nos aporta elementos que agudizan y sensibilizan nuestra mirada, nuestra *lectura* –aunque a veces pareciera suceder lo contrario, cuando se convierten en un cúmulo especulativo de leyes y formas epistémicas que más que apoyar nos entorpecen y alejan de nuestros objetos–; el poder de la teoría radica en que nos permite estructurar ideas y conceptos para aventurar explicaciones de determinados fenómenos, hechos, que percibimos como problemas. Las interrogantes en torno al universo de estudio hacen las veces de brújula para no perdernos irremediablemente en el *laberinto* de los mares.

escolarización, la racionalidad con la que se construyen nuestras prácticas educativas y culturales, siempre en pos de la recreación de sentido de los fenómenos y problemas educativos que nos convocan, de la atribución de nuevos significados que hagan posible la intervención en una realidad educativa plural, más rica y sugerente provocadora de nuevas reflexiones, de formas renovadas de actuar en ella. Y amarrado todo esto, débiles hilos, sutiles lazos entre la memoria y el olvido, nos hacemos a la mar para ganar en horizonte, en percepción, rescatando lo que uno quiere, lo que puede.

Las artes de la navegación,<sup>3</sup> por otra parte en cada nave que surca el mar, a bordo de ella, en cada uno de sus movimientos, extrañan una gran experiencia que toca de cerca los saberes artesanales: el aprendizaje del oficio.<sup>4</sup>

Se aprende a anclar, a pilotar, a surcar el mar, a tomar el rumbo, a capear el viento –lo que no necesariamente impide que algunas veces se haya ido al garete, sobre todo al principio- al lado de un maestro, siguiendo un proceso que no

---

3. Las artes de la navegación encontraron, desde el temprano siglo XII, y aun antes, su lugar entre las Artes Mecánicas. Hugo de San Víctor (1096-1141), en su *Didascalicon* VII, 24, introdujo la siguiente clasificación: lanifium, armatura, navigatio, agricultura, venatio, medicina, theatrica. Al lado de las Artes Mecánicas, como sabemos, estaban las Artes Liberales organizadas en Trivium y Cuadrivium, propias del intelecto y los métodos de transmisión libresco. Apud W. Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas*, 1992, pág. 86.

4. Ciertamente para formar en la investigación, en décadas anteriores, e inclusive hoy, se ha invertido mucho tiempo y esfuerzo con abundantes cursos de metodología, de iniciación a la investigación, y otras en abstracto, con los que se atiborra a maestros, alumnos e investigadores en ciernes de información y conceptos a veces ajenos a sus propias necesidades, especie de panacea para lograr diversos productos de investigación. Estos esfuerzos, sin lugar a dudas, tienen sentido, pero ahora resultan insuficientes. Uno aprende a investigar al lado de la gente que hace investigación; es uno de los saberes altamente artesanales, no obstante, el grado de complejidad que ha logrado, y quizás por ésta misma exigencia. Actualmente existen programas que aportan en este mismo sentido, como lo ha sido el proceso de adecuación de los posgrados universitarios en general –posgrados en investigación por sistema tutorial-, y otras modalidades para estudiantes de licenciatura, como los veranos científicos.

necesariamente está mediado por los silencios y por el misterio que rodea la *transmisión del oficio*.<sup>5</sup> Este proceso requiere tiempo, paciencia, pasión, maduración, como todo lo que se decanta; no se improvisa ni se mide a destajo.

Las aguas en las que se navega, donde tiene lugar todas y cada una de las travesías, son, irremisiblemente, las de la *modernidad*. La modernidad, en tantas perspectivas cuantas me fueron necesarias. Leída en tiempo largo, como una gran matriz que alberga y justifica diversos movimientos, que explica otras tantas racionalidades –como el programa de la Ilustración, primero, y después el del Positivismo, que recoge el legado del movimiento ilustrado que lo antecede–; nunca como un proceso abstractamente uniforme, igual así mismo, sino como expresión de desplazamiento constantes que, no obstante su universalidad, se expresan en plural, en la particularidad de los gestos que pretenden negar los proyectos hegemónicos.

Si bien la efervescencia de sus transformaciones se da en las sociedades occidentales –y extremooccidentales como las nuestras–,<sup>6</sup> distinguir, en una perspectiva de larga duración, tres momentos en la configuración de este programa social y cultural:

- Umbral de la modernidad; es decir, la modernidad de bajo perfil, a partir de los indicios que se pueden rastrear en torno al siglo XII en Europa, con el desarrollo de los burgos y la transición a otras formas de regulación social, así como con el surgimiento del antropocentrismo renacentista, donde el hombre recupera su lugar en el centro del universo y la confianza en sus posibilidades de dominar el mundo natural y humano.

---

5. Vid. A. Santoni, *Nostalgia del maestro artesano*, 1996.

6. Otros autores, procedentes de distintas tradiciones, convergen al respecto: Marc Augé opta por denominar a esta fase *sobremodernidad*, en tanto que Giacomo Marramao, próximo al pensamiento filosófico alemán y a la Escuela de Frankfurt, se refiere a ella como *hipermodernidad*.

- Modernidad propiamente dicha, a horcajadas de los siglos XVI y XVII hasta décadas del siglo XX, tiempo que acompaña el despliegue de la fe en la razón, el poder de la ciencia y de la técnica, así como el conocimiento del comportamiento de las poblaciones amplias para poder gobernarlas desde concepciones de poder renovadas.<sup>7</sup> La consigna de hacer de la tierra el lugar de la gran promesa se traduce en las políticas, difícilmente coincidentes con la realidad, de las que emerge el Estado moderno y sus instituciones: lograr la felicidad de los súbditos y fortalecer el poder del soberano.
- Alta modernidad, que plantea la exacerbación y complejidad creciente de los rasgos originales del proyecto de la modernidad, los cuales parecieran revertirse, sin concesiones, sobre la vida humana que trataban de liberar y mejorar.<sup>8</sup> ciertamente, en el mundo de la modernidad ocurren muchísimas cosas, hay una verdadera explosión de posibilidades –en lo que coinciden diversos pensadores críticos–, sólo que frente a ello, paradójicamente, la existencia humana se caracteriza por la sensación de malestar y pobreza, de constante deterioro de lo que le rodea, de saturación.

Pareciera que lo que fueron ganancias tienden a revertirse en la dificultad de prospectos para asumir el propio destino.

La modernidad, como proyecto general, por la que navegamos, no se centra en la transición del feudalismo

---

7. Estamos en el terreno de la foucaultiana noción de *gubernamentalidad*. Vid. J. Varela (ed), *Espacios de poder*, 1991, pp. 9-26.

8. Wagner asume, como eje para el estudio del programa de la modernidad, su constante ambigüedad, su ambigüedad, ya que oscila entre libertad y sometimiento, apertura y distanciamiento respecto al otro, los derechos de todos y los juegos de nuevas formas de inclusión/exclusión. Cfr. *Sociología de la Modernidad*, 1997.

al capitalismo –como se estudiaba hace ya varias décadas–; me interesa seguir los itinerarios sociales y culturales inmersos en los nudos de la secularización<sup>9</sup> y de la laicización<sup>10</sup> propias de las instituciones y la cultura moderna, donde el espacio de lo sagrado experimenta una reconversión hacia la vida política, la vida civil, resignificando símbolos y rituales, creando nuevas

9 Del latín *saecula* siglo, también procede de terreno eclesiástico. Nace con el movimiento de Reforma Religiosa, siglo XVI, en el ámbito jurídico para planear la expropiación de los bienes y propiedades eclesiásticas a favor tanto de los príncipes y soberanos como de las iglesias nacionales reformadas. Hacia el siglo XX, con el decreto napoleónico de 1830, se fortalece en el terreno político y amplía su significado al transitar de una relación basada en la noción de comunidad a otra que apela al sentido de sociedad; de una forma de relación fundada en el sentido de obligación, a otra fundada en el contrato. La secularización conserva la huella de su etimología, remite a la condición mundana de las formas de cultura y religiosidad, a la historicidad del tiempo, a las posibilidades de realizar en el aquí y ahora la utopía, los sueños colectivos; en el ámbito de lo sagrado implica la disolución, el deslinde, entre el objeto y el sujeto, entre el cosmos y la persona, con su cuota de pérdida de confianzas y de certezas. La condición más evidente de este proceso es la *mundanización* de nuestra manera de pensar, de nuestras creencias, de nuestra sensibilidad, de nuestro comportamiento en general.

10. La palabra *laicidad* procede de terreno eclesiástico, en oposición a clérigo, esto es, aquel que dedica su vida a Dios. Todos los otros, los que no asumen este compromiso, constituyen el genérico universo del *populus* (en griego constituye el *lâos*, diferente del *demos*, que nos remite al pueblo en su dimensión política). En estas distinciones se juegan dos tipos de relaciones entre la gente y las jerarquías de los ministros de la divinidad: la diferencia entre la parte del pueblo consagrado a Dios y la otra parte del pueblo que consagra la autoridad divina para legitimarse frente a él. Las recreaciones del significado de este término acabaron por plantear una oposición entre el clérigo y laico que entre griegos y romanos no existía como tal. “La intolerancia religiosa” como tal procede del cristianismo, en los últimos años del siglo IV, cuando el Edicto de Tesalónica emitido por Teodosio, que prescribe, extensivo a todos los habitantes de los dominios imperiales, las creencias de esta religión, con aspiraciones “católicas”. Hacia el siglo XVI, la diferencia entre clérigo y laicos se convierte en franca oposición; es a partir de entonces, siempre de acuerdo con las circunstancias de tiempo y lugar, que *laico* se emplea para expresar las posiciones de los ciudadanos, de la esfera pública, civil. Frente al poder temporal –ya no eterno– de la Iglesia. Esta tendencia se fue recreando, ganando en complejidad y polarizando en el curso del tiempo hasta llegar a nuestros días. Forma parte del carácter y definiciones de las instituciones modernas que se articularon a nuevas formas de sensibilidad nacional. Uno de los rasgos más característicos de estos procesos es la individualización y afirmación del ser humano en la vida temporal, actualmente de sociedades y Estados en el nuevo espacio de lo profano.



convergencias entre la religión y la cultura; reconversión que a la vez fractura y disuelve la armónica relación del hombre con el cosmos.

Unos de los aspectos cruciales de los procesos que se inscriben en los programas de la modernidad se asume a sí misma como observatorio, motivo de su propia reflexión; logra darse cuenta de la multiplicidad de tiempos en los que estalla, en los que se fragmenta, de la diversidad de maneras de vivirlos y aprehenderlos –por más que antes también existieran diversos modos de experimentar el tiempo, como por ejemplo el de los mercaderes y el de la Iglesia. Existe, no obstante, un denominador común en los tiempos de la modernidad: su constante aceleramiento que, marcando ritmos distintos de vida terrenal, de trabajo de formación acorta las distancias entre presente y futuro, a la vez que amplía las que median entre el presente y el pasado. La vida proyectada hacia el instante inmediato que sucede al presente se transforma en un futurismo constante; no hay retorno posible al pasado, la vuelta a los orígenes de los sueños de milenaristas se desplaza por la constante actuación en la tierra. La modernidad pagará una alta cuota de irreversibilidad.<sup>11</sup>

Todo ello marca un estilo de vida, un conjunto de creencias y de valores, un sentido a los procesos de transformación social, de producción cultural, de gestión del Estado, del papel que juegan las instituciones.

11. Diversos pensadores coincidirían en expresar, metafóricamente, a la modernidad, como un viaje sin regreso. "(...) la ley de la irreversibilidad –dice Marramao– funciona corrientemente en la historia humana de un modo tal que el presente real se convierte siempre en pasado real, nunca un futuro real; el tiempo se desarrolla sólo de modo que la cantidad de pasado se hace siempre mayor y la del porvenir cada vez más pequeña. Lo Moderno se caracteriza, pues, por un predominio constante de la futurología frente al futuro real, que en la hipermodernidad en que estamos inmersos conduce a un imaginario colectivo dominado por la dimensión del “futuro pretérito” (Poder y secularización, 1989, p. 122).

La aceleración del tiempo y el sentido de futuro no necesariamente explican procesos continuos orientados por el progreso. Se experimentan quiebres y facturas, pliegues, detenciones en la aparente continuidad sin límites; también persistencias obsesivas leídas en el tiempo largo. No puede hablarse, hoy, de un proyecto homogéneo, uniforme:

Al estudiar la modernidad y las rutas que siguió en cada país o región, lo válido y legítimo en el ámbito de la investigación histórica es decantar en sus orígenes y evolución el carácter diverso de las ilustraciones que la acompañaron y le dieron consistencia: los modos en virtud de los cuales sedujo como proyecto, tomó su cauce y se volvió una cuestión a resolver en la vida y la cultura del mundo occidental un solo proyecto (la modernidad), distintos procesos de racionalización o vías para impulsarlo (las ilustraciones) y diferentes mecanismos (instituciones, culturas y actores) e impulsos (políticas) para su puesta en marcha.<sup>12</sup>

### LAS TRAVESÍAS

De las siete travesías que incluyo, hay unas, como la primera, “Educación e historia y educación, un asunto de lealtades e infidelidades”, que expresan una toma de posición tanto respecto al campo de estudios en educación, mi marca de origen, como al de la historia de la educación y la cultura, en el que he incursionado desde hace ya varios años; otras, como la quinta, “El sujeto y el actor, trazos para la geografía de dos conceptos”, particularmente se dirigen a la reflexión metodológica, por llamar de alguna manera convencional al arsenal que vamos construyendo en el curso de la navegación, cuyo propósito es analizar algunas de las tradiciones que subyacen en el *sujeto* y

---

12. Jesús Márquez Carrillo, Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos, México, Luz Arena, 2003, s. v. modernidad.

en el *actor*, y acotan los que pueden considerarse programas de investigación en sí mismos. Otras, las más, exploran temáticas específicas, como la segunda, “En el país de la palabra”, donde el derrotero es aventurarse por rutas que, por cotidianas y persistentes, aparentemente se olvidan, como es cultivo de la palabra entre aquellos que, practicando diversos oficios, de algún modo influyen en el comportamiento humano; la tercera, “La alquimia de la educación. Ensayos de interpretación”, recorre algunos puntos nodales del horizonte utópico y señala una de las vías que, por derecho, nos pertenecen para incidir en la transformación de nuestra sociedad, de la educación; la cuarta, “Territorios de la identidad femenina”, en confrontación con las imágenes y discursos que apelan a la condición de la mujer, explora algunas facetas femeninas evanescentes y convergentes que muestran algunos de sus poderes y virtudes, temidos y valorados desde siempre; la sexta, “El currículum, invención de la modernidad”, apunta a analizar la configuración de una de las prácticas que aún hoy rigen la vida de nuestras instituciones académicas, abundando en la explicación de la racionalidad que le sirve de sustento; la séptima, “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, retoma uno de los discursos de mayor actualidad en el ámbito de la educación, como lo es cualquier forma de atraso que trae consigo la formulación de programas compensatorios, para, en una perspectiva de largo aliento, aproximarnos a su lógica social y cultural.

Las siete travesías, además de expresar mi pasión por las ciencias humanas, guardan estrecha relación con las líneas de investigación y proyectos en curso en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, mi institución de adscripción, y responden a la intención de comunicar avances de investigación en formas que pudieran resultar próximas a los interlocutores. También constituyen respuestas a los retos e invitaciones que me han planteado amigos y colegas para surcar el mar en búsqueda de otros puertos, echando mano del arsenal, a veces al alcance de la mano, otras no, producto de las indagaciones en curso.

## DOSSIER

Curiosamente, muchas de estas travesías inexploradas y libres me permiten regresar a las investigaciones de origen y percibir las desde mirada renovadas.

### A BORDO DE LA NAVE

Los compañeros y amigos de travesías son muchos, todos estamos comprometidos con nuestras propias locuras y pasiones, nuestros tiempos saturados y plenos, en el proyecto de recuperar los estudios en educación desde miradas que resulten más pertinentes y sugerentes para pensar nuestra compleja realidad educativa, para imaginar salidas: están los amigos del IMCED, cuyos ya tradicionales encuentros anuales de investigación educativa constituyen verdaderas fiestas académicas que invitan a surcar el mar; también Manuel Medina, de la Universidad Pedagógica de Morelia, de quien partió el estímulo para publicar *Mares y puertos*... Están los amigos tabasqueños, cuya cultura del agua se ha filtrado en mí hasta este punto... Están los amigos chiapanecos con los que hemos soñado cambiar el mundo.... Está Jesús Márquez, de la Universidad Autónoma de Puebla, con sus generosas aportaciones; están los amigos y compañeros del trabajo cotidiano, como Lucrecia Ávila y otros. También en las travesías, a bordo de todas ellas, está Aldo, en poco tiempo transformado en compañero de viaje, y Ramón, puerto y mar...

Éste es el gran puerto del que parte el libro; el deseo es que quienes se aproximen a él, después de explorar distintos mares, infinitos mares, arriben a múltiples puertos que amplíen el horizonte de significados de nuestro oficio, la educación.

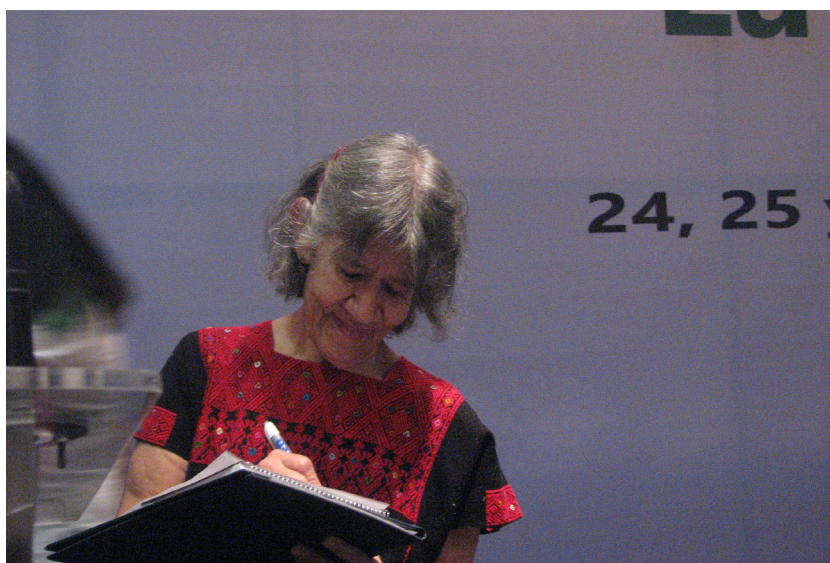
María Esther Aguirre Lora

Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Enero de 2004



Autor: Aldo Mier Aguirre  
Fotógrafo: Mario Alberto  
Título: La nadadora sagrada  
Fecha: 2016





# Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos

María Esther Aguirre Lora<sup>1</sup>

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

**Palabras clave.** Pedagogía - Viaje - Apropiación - Circulación - Historia cultural de lo social - Educación

---

1. Investigadora de carrera en el IISUE-UNAM y profesora en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Línea de investigación: genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura; actualmente desarrolla las siguientes investigaciones: 1. Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca.), PAPIIT 402309; 2. Manualística escolar de los siglos XIX y XX. La constitución de la geografía como disciplina escolar; 3. La nueva historia de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría): *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés; (2009): edición académica de Juan Amós Comenio, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, Biblioteca Nueva, Col. Memoria crítica de la educación; edición académica de los volúmenes 2, 3, 4 y 5 de la revista *Memoria, conocimiento y utopía*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; (edición en curso, en coautoría): *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*.

**Abstract.** The present text approaches, from the historical perspective and base on the study of correspondence, magazines and written work, the study of three cases to explain the circulation and rereading to which are subjected the theories and pedagogical practices generated in European contexts by protagonists very diverse and distant of the mexican educators that will put them on going in our country. As a theoretical reference is assumed the trip, as a metaphor, for its great explanatory value; Likewise, the three cases presented articulate their expositive development bases on the notions of circulation and appropriation. The purpose of the article is to enrich the horizon of intelligibility of the field of educational studies by resorting to the range of emerging ones that are inscribed in the new history of education.

**Keywords.** Pedagogy - Travel - Apropiation - Circulation - Cultural history of the social - Education

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

José Emilio Pacheco.

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

exploración, haciendo del tema del desplazamiento un territorio de indagación, fértil por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas, diversas disciplinas.

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

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

Mi propósito en este texto es aproximarme a *tres viajes* de la pedagogía mexicana, incursionando, con las herramientas que ofrece la historia cultural de lo social (Chartier, 1992), en algunos de los caminos por los que han transitado las ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX, las cuales, si bien proceden de contextos e interlocutores muy lejanos en apariencia, llegaron a nuestro país y fueron recuperadas a partir de las circunstancias y necesidades concretas de la sociedad mexicana de esos tiempos. No es mi intención exponer la formulación de pedagogías desde una perspectiva lineal -obsoleta por lo demás-, ni tampoco incurrir en un debate epistemológico acerca de su cientificidad y menos aún proponer un recorrido exhaustivo en el arco de tiempo que abarque los siglos en cuestión, sino ilustrar, a partir de tres casos particularmente significativos e independientes entre sí, los desplazamientos de las teorías pedagógicas, su tránsito del

continente europeo a algunas regiones de nuestro país, indicio de lo que sucede en otras regiones latinoamericanas. Por lo demás, en estos tránsitos resulta sorpresiva la apropiación de prácticas y teorías hecha por los agentes específicos, desde ideologías y contextos muy diversos a los de su emergencia, como se puede constatar en la estrecha relación de José María Luis Mora, uno de los exponentes más lúcidos del liberalismo mexicano, con la Sociedad Bíblica Británica, o bien en la influencia que el ‘alfabeto viviente’ de Comenio, teólogo husita del siglo XVII, tuvo sobre Torres Quintero en la creación del método onomatopéyico. Asimismo, *Carta a una profesora*, escrita por un cura florentino a finales de la década de los sesenta, ha sido retomada por los educadores laicos progresistas, en su mayoría contrarios a la ideología católica. En este contexto es por demás necesario abundar en la comprensión de las circunstancias históricas del momento y del lugar, así como las de los propios sujetos involucrados en los procesos, quienes son, a fin de cuentas, ‘portadores’ de pedagogías.

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

### **1. Un viajero de la Iglesia evangélica en países católicos**

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

En este proyecto, sin embargo, también participaron algunos curiosos personajes: un grupo de agentes bíblicos y educadores ingleses, misioneros, de los que proliferaron a horcajadas de los siglos XVIII y XIX,<sup>2</sup> donde tuvo lugar una empresa individual anclada en la asociación mencionada arriba. Muchos de estos viajeros, evangelizadores ingleses que recorren el mundo en torno a la primera mitad del siglo XIX, eran miembros y agentes de la *British and Foreign Bible Society*, fundada en 1804 (BFBS) y también trabajaban para la Sociedad Lancasteriana, transformada en 1810 en la *British and Foreign School Society* (BFSS). De hecho, para ellos, la fundación de escuelas lancasteriana y el impulsar la lectura de la Biblia, eran dos caras de la misma moneda, en tanto que se les han atribuido diversas funciones: hay quien dice que eran espías que hurgaban las mejores condiciones políticas y de inversión para su país de origen. En México, el agente que nos visitó, difundiendo la Biblia y las escuelas lancasterianas fue James Thomson. Pero, ¿cómo es que llegó por acá?

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

El viajero que traigo a colación corresponde a la América Hispana de la primera mitad del siglo XIX, cuando las jóvenes naciones vivían la efervescencia de los procesos de independencia respecto de la Corona española y experimentaban la urgencia de darle a su sociedad un nuevo rostro, el propio de la Ilustración y de la Modernidad, paradigmático de los círculos liberales que impulsaban esas reformas. El clima era, también, de fragilidad

---

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

de las instituciones, de desorden social, de incertidumbre para construir otro régimen político y cultural, de contiendas entre los liberales radicales, los liberales conservadores y la Iglesia católica por la conducción de amplios sectores de la población.

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

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



debían recorrer un largo camino para instruir a sus ciudadanos y para adquirir una mentalidad más moderna.

Fue entonces cuando el ministro calvinista James Thomson, conocedor del español y del sistema lancasteriano, se dispuso a partir rumbo a México en febrero de 1827. Tenía entonces 30 años y sería uno de los primeros viajeros del siglo XIX que se asomaba por acá, motivado por la empresa misionera y la enorme ambición inglesa de fundar otras colonias; en el curso de tres décadas de intenso trabajo James Thomson se transformaría en el librero protestante más famoso de la Hispanoamérica del siglo XIX.<sup>3</sup>

### *Equipaje*

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

1. La propuesta para apoyar el desarrollo de la instrucción en Hispanoamérica, que se iba a presentar en la Conferencia de Tacubaya (1827).

2. Cartas de presentación que le había dado Rocafuerte, dirigidas a funcionarios y maestros reconocidos de México y a otros funcionarios de países hispanoamericanos.

3. Documentos que amparaban los libros que enviaba la BFBS a Veracruz.

4. Biblias en diversos idiomas editadas en Inglaterra.

5. Proyectos para establecer sociedades bíblicas y sociedades lancasterianas.

---

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

## DOSSIER

6. El manifiesto de la BFBS: *Brief view of the Society's plans and operations*.

7. Directrices para explorar las posibilidades de establecer colonias británicas.

8. El Manual de Joseph Lancaster, que es el que directamente se conocía y que contenía las herramientas fundamentales para que las escuelas elementales ayudaran a formar los ciudadanos que respondieran a las aspiraciones del régimen liberal.

Algunas de las propuestas eran las siguientes:

- Planos para los locales escolares y la distribución de los espacios: salas amplias con hileras de mesas y bancas para los escolares, de medidas reducidas, con escaso margen para los movimientos, y un escritorio en alto para el instructor general o bien una sala dispuesta de tal manera que permitiera visualizar el conjunto.
- Disposiciones para organizar el trabajo de manera eficiente y poco costosa, tales como emplear un instructor apoyado con *monitores* o *decuriones*, quienes eran entrenados media hora antes del inicio de la jornada y atendían a grupos de diez alumnos cada uno; el principio de organización por *clases* que integra grupos de alumnos distribuidos por materias de estudio según su adelanto individual.
- Disposiciones disciplinarias que combinaran la actividad individual y la colectiva sin interferirse, como es el caso de los desplazamientos de los decuriones o monitores por el salón para organizarse en semicírculos, donde cada evolución de las bancas al pasillo debería superar la estrechez del mobiliario y el tiempo invertido no debía rebasar los tres minutos; el tañido de la campana

señalaba los cambios de actividad para todo el conjunto; las órdenes de los monitores eran breves y concisas.

- Métodos de lectura y escritura simultánea, así como otros contenidos básicos.

### *Rutas*

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

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

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

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

*4ª En Londres se embarca hacia Canadá.* Llega a Canadá (1838)--> Londres (1840).

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

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

## DOSSIER

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

### *Bitácora*

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

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

He tenido numerosas conversaciones con estas personas, y gratamente he observado el interés que tienen en la preparación de la juventud, del mismo modo que en el progreso general del conocimiento en su país nativo. Es muy agradable estrechar la mano de estas personas, y unir a ellos nuestro corazón dondequiera que se encuentren (Thomson, 1827: 124).

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

En la República Mexicana como en todos los países educados en la intolerancia, a pesar de la liberalidad de sus leyes y el buen sentido de su gobierno, la ignorancia y preocupación de alguna parte del clero, sostenida por tres cabildos eclesiásticos, ha procurado entorpecer la circulación de la Biblia, y en parte lo ha conseguido retrayendo a algunos pocos de su lectura. [...] Por excitación del señor Thomson, vuestro comisionado, he dado varios pasos para un ensayo de versión a los idiomas *mexicano, otomí y tarasco*, empezando por el evangelio de San Lucas; se llevará a efecto este proyecto aunque deberá dilatar algo, porque la pobreza del país y el estado de inseguridad en que se vive hace que la atención de todos se fije en otras cosas que se reputan de primera necesidad...<sup>4</sup>

En Yucatán surgió el proyecto de traducirla al maya gracias a las buenas relaciones con muchas de las autoridades de los países hispanoamericanos que a menudo se afiliaron a la Sociedad Bíblica inglesa. En el caso de José María Luis Mora, que había entrado en contacto a través del P. José Antonio López García de Salazar, se dio una amistad duradera; su colaboración con la BFBS fue incondicional y al regresar Thomson a Inglaterra, asumió la representación de la Sociedad en el país, debido a lo cual sus miembros siempre estuvieron muy agradecidos; de hecho, según consta “en las actas del Comité de la Sociedad (25 de febrero de 1850), se leyó una carta de Thomson donde sugiere que exprese algún reconocimiento de sus servicios en general a favor de la Sociedad en México, y que se le haga el presente de

---

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

## DOSSIER

una Biblia en español, bellamente encuadernada". El acuerdo fue unánime y se llevó a cabo oportunamente, cuatro meses antes de la muerte de Mora.<sup>5</sup>

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

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

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

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

Cuando Thomson regresó a México, en 1842, le escribió a Mora, quien por motivos políticos se había ido a París, indagando tanto

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



acerca del estado de las traducciones de la Biblia a las lenguas indígenas, como del destino de las cajas de Biblias confiscadas en la aduana:

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

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

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

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

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

## 2. Las onomatopeyas, un puente entre México y Moravia<sup>6</sup>

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de haber entrado en contacto con las letras del abecedario a través del *método onomatopéyico*; quién no recuerda la ‘e’ del sordito, la ‘i’ del ratón, la ‘g’ de los gargarismos. De hecho, la *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético* (1906), del maestro

---

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

colimense Gregorio Torres Quintero, cubre todo el siglo XX, pues fue editada en 1906 y las ediciones sucesivas prolongarían su difusión hasta 1992; no sería remoto que aún en nuestros días se siga empleando, como lo han dicho los maestros en diversos foros.

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

El impulso a la modernización de la educación se daría a través la creación de instituciones tales como la Escuela Normal para Profesores (Ciudad de México, 1887); se reestructuró el sistema de instrucción pública, se nacionalizó la Compañía Lancasteriana (1890) cancelando esta iniciativa que se había prolongado a lo largo de casi todo el siglo XIX, y muchas de las iniciativas en materia de renovación pedagógica que se venían sucediendo desde mediados del siglo XIX cristalizarían en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1891), tendientes a uniformar la enseñanza en todo el país. Las mayores

realizaciones se concretarían dentro de los principios de la *enseñanza intuitiva u objetiva*, acorde con las corrientes europeas de avanzada. Como parte de la modernización educativa se regularon los espacios de la escuela elemental conforme a los principios dictados por la arquitectura y la higiene; se establecieron maestros para cada grado; se publicaron manuales escolares, escritos, sobre todo, por pedagogos; se debatieron, en diversos foros, los sistemas y métodos de enseñanza, asimilando la influencia de autores europeos, sobre todo.

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

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

Todos los métodos enunciados proponen la moderna y novedosa

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

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

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

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

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

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

Para después concluir:

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

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

- Los niños aprendían *por la sola vista de las estampas*, primero el grito del animal y después la fuerza de la letra.
- El niño observaba después un cuadro de las principales sílabas.



- Luego veía los títulos de las estampas del *Orbis Pictus*.
- La sola vista de la estampa le sugería cómo debía leer el título.
- Y así sucesivamente hasta aprender a leer, sin haber deletreado.

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

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

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

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

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

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

El problema que se reconocía era cómo adquirir los rudimentos del latín antes de entrar a la universidad, lo cual se hacía en las escuelas dependientes de la Iglesia —catedralicias, monásticas o episcopales—, conocidas como *escuelas de gramática* o *estudios de gramática* donde la enseñanza de la lectura y la escritura —la gramática— se hacía en latín. A veces se empleaba la lengua vernáculo, pero sólo para explicar reglas, palabras y demás. Las escuelas de gramática latina también existían en locales del cabildo, con maestros particulares o con maestros de gramática inferior, pero persistían los modelos medievales, aún en el siglo XVII, en contra de lo cual se pronunciara Comenio: El maestro hacía que los jóvenes repitieran las letras del alfabeto y que después formaran palabras; otras veces, el procedimiento era a la inversa: se empezaba por aprender de memoria, repitiendo lo que decía el maestro y, en seguida, aprendían a reconocer las letras sobre el texto.

Durante algunos siglos, los ejercicios de lectura y copiado se hacían sobre el compendio de los salmos y oraciones, después se admitieron incluso fragmentos de poetas clásicos; la comprensión por parte de los alumnos no debía preocupar mucho (Santoni Rugiu, 1996: 171 y ss.). No es textual; sólo es referencia a esa obra donde se trata el asunto. A estas escuelas asistían quienes se formaban como hombres de Iglesia, o bien, los hijos de los sectores acomodados que requerían el manejo del latín en las altas esferas. El contacto cotidiano entre maestros y alumnos, y los conflictos que se constataban en relación con la enseñanza del latín, harían madurar algunas teorías, en torno al siglo XVII, con Comenio, cuyos ejes serían recurrir a las lenguas vernáculas y privilegiar la relación de las palabras con las cosas.

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

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

En *El mundo en imágenes*, proyecto que se origina en los años de juventud de Comenio y se enriquece y perfecciona conforme va ganando en experiencia, presenta un *alfabeto de letras* que en ocasiones lo llama alfabeto simbólico y alfabeto vivo; lo organiza en torno a sonidos que emiten los animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra” (Comenio, [1658] 1993: 73), como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria; la práctica de estos alfabetos, sin embargo, había sido antecedida por otras similares, como la del *Congestorium artificiosae memoriae* (1520) de Romberch, referida a los *alfabetos visuales* que consisten en representaciones de las letras del alfabeto y constituyen un medio para fortalecer la memoria.

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

Habrà que recordar que Torres Quintero, si bien hizo sus primeros estudios en Colima, como alumno sobresaliente fue becado por la recién abierta Escuela Nacional de Profesores, la Normal de varones, de la ciudad de México. Ahí tuvo la oportunidad de estudiar con algunos de los maestros mejor preparados del país, que participaban de importantes espacios donde circulaban los conocimientos pedagógicos más avanzados, nacionales y extranjeros, como lo eran las propias instituciones formadoras de maestros, las distintas revistas pedagógicas, las agrupaciones y academias de maestros y las misiones pedagógicas en el extranjero. Particularmente fue alumno del jalapeño Carlos A. Carrillo y del alemán Enrique Rébsamen, quien como exponente de la pedagogía germánica conocía a profundidad la tradición comeniana e, indudablemente, difundía entre sus alumnos las aportaciones que servirían

para sustentar sus posiciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Por otra parte, como el propio Torres Quintero lo expresa, dada la dificultad de conseguir el *Orbis Pictus* en las librerías y bibliotecas de esa época, consiguió un ejemplar encargándoselo a un amigo que viajó a Estados Unidos (Torres Quintero, 1905: 342). Me refiero a un artículo de la revista *La escuela primaria*; completé las referencias.

Entre el sentido de la vida y las empresas asumidas por Comenio y por Torres Quintero media una distancia de más de dos siglos y de diez mil kilómetros; sin embargo ambos, cada uno en su ámbito de acción, compartían un profundo interés y compromiso con la educación.

### 3. El juego de las generaciones, una sensibilidad compartida

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

Una de las características de la región, sobre todo a principios del siglo XX, era que se encontraba lejana al centro del país, la Ciudad de México, tanto en términos de kilómetros como por la carencia e insuficiencia de vías de comunicación,

carreteras y ferrovías ágiles y funcionales, a pesar del impulso que Porfirio Díaz diera, a finales del siglo XIX, a los ‘caminos de fierro’ —como entonces los llamaban. Lo que es necesario no perder de vista es que esta región tenía sus propios sistemas de comunicación por tierra, por mar y por vías fluviales, además de sus propias redes de relaciones e intercambios comerciales y culturales.

### *Aires renovadores hacia la escuela*

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

Grupos de anarquistas,<sup>7</sup> adscritos a la *Casa del Obrero Mundial* (1912), involucrados bajo la bandera del movimiento revolucionario en las luchas de los trabajadores propusieron,

---

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



como alternativa educativa, la escuela racionalista, que propugnaba por la educación de la libertad de todas las clases sociales, y también de las mujeres — lo que constituía una auténtica novedad —, contra la ‘escuela cárcel’. Todo ello estaba influido por las propuestas de Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909), pedagogo catalán creador de la “Escuela Moderna”, educador y luchador social acusado de anarquismo por las autoridades civiles, y de ateísmo por las autoridades eclesiásticas, y al final, en 1909, fusilado en la fortaleza de Montjuic, en Barcelona, por atentar contra el orden social (Arteaga Castillo, 2005; Santoni Rugiu, 2007).

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

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

la Escuela racionalista ferreriana, manifestación del impulso regional y de las necesidades de las clases trabajadoras, con el propósito de extenderla en todo el país.

Estas ideas maduran particularmente en Yucatán hacia los primeros años del siglo XX (aunque desde mediados del XIX se habían manifestado), influidas por el aliento de esperanza que abriera la Revolución Rusa y el surgimiento de corrientes anarquistas: esto constituyó un foco rojo y abrió el espacio para utopías educativas libertarias, influidas, en buena parte, por la larga tradición de utopías sociales inspiradas tanto en Rousseau como en los revolucionarios franceses, los socialistas utópicos y la pedagogía anarquista propiamente dicha. Estos movimientos coinciden de fondo, aun cuando surgen desde diferentes perspectivas ideológicas, en una educación integral, científica, eminentemente práctica, coeducativa y laica, y se inscriben en la genérica “Escuela Moderna”, que se señaló antes.

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

La influencia de Ferrer Guardia, a través del maestro José de la Luz Mena, cercano familiar de José María Pino Suárez,

no sólo floreció en Yucatán sino que se extendió hacia Tabasco, Veracruz y Tamaulipas; de hecho se trata de la región del Golfo, intercomunicada por las redes establecidas a través de las Ligas de Resistencia.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que políticos y educadores entraron en contacto con estas experiencias, y para ello habría que pensar en las regiones y sus propias posibilidades: se trata de estados del Golfo de México, algunos aislados en apariencia (el sistema ferroviario había sido fortalecido por Porfirio Díaz en las regiones norteñas), pero que miran hacia otras regiones europeas con las que se identifican, allende el mar, más allá de la ciudad de México (Martínez Assad, citado por Aguirre, 1997: 195-206).

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

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

Así, a través de estas generaciones, hacia los años setenta se difundieron obras de educación alternativa de diversa filiación, dirigidas a pensar y repensar la educación y el papel de la escuela a partir de supuestos convergentes en el pensamiento libertario, decididamente innovador y crítico.<sup>8</sup> Algunas de ellas procedían de los años veinte del siglo XX, como *Summerhill* (Neill, [1921] 1976), o el *Poema pedagógico* (Makarenko, [1920] 1973), o bien de décadas posteriores, pero que en todo caso fueron difundidas entre los sesenta y setenta, como la *Ciencia de la Educación*, *Historia de la pedagogía* e *Historia comparada de la educación en México* (editadas por Antonio Porrúa en los años sesenta, ambas de Francisco Larroyo, filósofo neo-kantiano formado en la Escuela de Marburgo); *Por qué no soy cristiano*, de Bertrand Russell (1965), *La escuela ha muerto*, de E. Reimer (1973), *Para qué sirve la escuela?*, de Ivan Illich (1973), *Pedagogía del oprimido* (1970) y *Educación liberadora* (1973), de Paulo Freire.

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

Pudiéramos decir que, en términos generales, esta obra circuló entre amplios sectores de maestros y tuvo una gran acogida en la educación de sectores marginales, pobres. Pudiera decirse que poco, muy poco, se supo de su verdadero autor, el cura florentino Lorenzo Milani, por razones que nos remiten al histórico conflicto entre el Estado y la Iglesia, que automáticamente arrojaba una luz negativa sobre cualquier cura. Por lo demás, no debe perderse de vista que precisamente

---

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

durante esos años emergía en América Latina una nueva imagen de los curas, quienes se expresaban muy críticamente contra las jerarquías eclesásticas, involucrándose directa y abiertamente en los problemas sociales, con los grupos marginales y explotados. Se trata del movimiento conocido como *teología de la liberación*, orientado por un nuevo planteamiento del catolicismo que profundizaba el análisis de las clases sociales y la pobreza.<sup>9</sup> Estos curas de izquierda establecían un compromiso con los sectores menos favorecidos y se involucraban en las luchas sociales y en las reivindicaciones dirigidas a garantizar el acceso de los grupos marginados a la escuela.

Muchos de estos libros circularon en ambientes liberales posteriores al movimiento del '68, en la década de los setenta. Es precisamente en esta década cuando se llevó a cabo una compleja reforma del sistema educativo, en todos sus niveles y orientaciones. En este contexto, un importante movimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, orientado a la reivindicación magisterial —que dirigió Otón Lara Salazar—<sup>10</sup>

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

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

tomó como bandera político-social de su lucha *La escuela de Barbiana*, una escuela cuyo contenido social se caracterizaba por apelar a la colectividad y que mostraba su aversión hacia una escuela hecha de contenidos inútiles, que reprochaba a los estudiantes no sólo en las materias de estudio sino en la vida; esto fue lo que atrajo a una gran mayoría de maestros comprometidos con la escuela popular. Este libro, debemos subrayarlo, no se difundió a través de la academia, ni de la clase media acomodada —que prefería *El libro rojo de la escuela*— sino que constituyó un recurso de los sectores disidentes y de los pedagogos de izquierda. Su edición se llevaría a cabo a través del Partido Comunista Mexicano (PCM) —creado en 1919, al calor de las vanguardias proletarias, bajo el entusiasmo generado por la Revolución Soviética de 1917—,<sup>11</sup> cuyo proyecto era ofrecer libros novedosos, de contenido marxista o, en todo caso, que ofrecieran una perspectiva crítica de la realidad social.

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

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

como el fenómeno de la migración de los trabajadores. Resulta interesante señalar que este colectivo de cultura chicana llevó adelante el “Proyecto Espiritual de Aztlán”, inspirado en el manifiesto de 1922, redactado por David Alfaro Siqueiros para el Sindicato de Pintores, Escultores y Grabadores Revolucionarios de México. Nos encontramos, de nuevo, sobre la vertiente de los movimientos contestatarios de izquierda.

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

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



La presentación del libro, escrita por el maestro Justo, es muy hermosa; habla, por sí misma, del impacto que han tenido obras de esta naturaleza, es por ello que cierro este tercer tiempo con fragmentos de ese texto:

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

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

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

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

Por último, confieso que aprendí con los Alumnos de Barbiana, que la escuela sólo es escuela cuando hace de los menos aventajados a seres humanos plenos, cuando uno ve en los rostros de los niños y las niñas la auténtica alegría de haber conquistado un nuevo conocimiento, cuando miramos a nuestros alumnos empeñados sin cuartel en resolver un problema complejo y, sobre todo, cuando los vemos caminar orgullosos, aún en su pobreza, sabedores que tienen la inteligencia, el coraje y la fuerza para conquistar su lugar en este mundo (González Zetina, “A manera de presentación”, en *Carta a una profesora*, p. 1).

### **A modo de cierre**

En el curso de estos tres “viajes” se dan por supuestos los complejos procesos de apropiación que median entre las teorías y propuestas tal y como fueron elaboradas y difundidas a través de la escritura, y su puesta en marcha en distintos contextos y momentos; necesariamente es a partir de la propia cultura y la propia subjetividad, desde donde cada grupo piensa su experiencia, visualiza sus necesidades, resuelve sus problemas cotidianos, lee sus vivencias. A la mirada contemporánea puede resultarle sorprendente aproximarse a los usos de las teorías, en una visión retrospectiva que evidencia las interpretaciones que median en ello, distantes de lo que pudiera haber sido la intención original del autor.

## DOSSIER

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

### Fuentes históricas

COMENIO, Juan Amós [1658] (1993), *El mundo en imágenes*, edición bilingüe inglés-español sobre el texto original en latín, México, Miguel Ángel Porrúa/CONACyT.

*Correspondencia y otros documentos de José María Luis Mora*, Colección latinoamericana Nattie Lee Benson de la Biblioteca de la Universidad de Texas, Austin (Fondo del Instituto José María Luis Mora).

LANCASTER, Joseph (1805), *Improvements in Education, as the Respects the Industrious Classes of the Community, Containing, among other Particulars, an Account of the Institution for the Education of one Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the New System of Education on Which it is Conducted*, Londres, Darton and Harvey.

THOMSON, James (1827), *Letter on the Moral and Religious State of South America, Written during a Residence Nearly Seven Years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*, Londres, Nisbet.

TORRES Quintero, Gregorio (1906), *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

TORRES Quintero, Gregorio (1905), “Primeras páginas del Orbis Pictus. Algunos comentarios”, en *La enseñanza primaria*, quincenal pedagógico. Órgano del Colegio de Profesores Normalistas, vol. IV, núm. 20, 15 abril de 1905, pp. 342-348.

## Bibliografía

- AGUIRRE, Ma. Esther (1997), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- AGUIRRE, Ma. Esther y María de los Ángeles Rodríguez (2008), "El método onomatopéyico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 5, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Plaza y Valdés/Universidad de Colima/BUAP, pp. 51-73.
- ARTEAGA Castillo, Belinda (2005) *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Más textos núm. 5.
- BASTIAN, Jean-Pierre (1994) *Protestantismos y modernidades latinoamericanas. Historia de unas minorías religiosas en América Latina*, trad. de José Esteban Calderón, México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia.
- BERRYMAN, Philipe (1989) *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*, México, Siglo XXI.
- CHARLE, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.) (2006) *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México-Barcelona, Pomares.
- CHARTIER, Roger (1992) *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, trad. de Claudia Ferrari, Barcelona, Gedisa.
- CRIVELLI, Camilo (1954) *Sguardo sul mondo protestante: le missioni protestante*, Roma, La Civiltà Cattolica.
- DUSSEL, Enrique (1972) *Caminos de liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros.
- GRINGOIRE, Pedro (1954) "El 'protestantismo' del Dr. Mora", en *Historia Mexicana*, vol. II, núm. 3, enero-marzo, México, El Colegio de México, pp. 328-366.

## DOSSIER

- KAPLAN, Caren (1996) *Question of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*, Londres, Duke University Press.
- LOYO Brambila, Aurora (1979) *El movimiento magisterial en México*, México, Ediciones Era.
- MARTÍNEZ Assad, Carlos (2001) *Los sentimientos de la región, México. Del viejo centralismo a la nueva pluralidad*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Océano, Colección El ojo infalible.
- MENESES Morales, Ernesto (1988) *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes siguientes, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos.
- ORTEGA y Medina, Juan A. (1976) *La evangelización puritana en Norteamérica. De lendi sunt indi*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PRATT, Mary Louise (1992) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, trad. de Ofelia Castillo, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- ROCAFUERTE, Vicente (1962) *Las revoluciones de México. Ensayos sobre tolerancia religiosa*, México, Bibliófilos Mexicanos.
- RODRÍGUEZ Álvarez, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias (2003) *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana*, CD dedicado a J. Manuel Guille y a su obra *La enseñanza elemental*, editado por el Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos de la Universidad de Colima.
- RODRÍGUEZ O., Jaime E., 1980 *Nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafulerte y el hispanoamericanismo*, México, Fondo de Cultura Económica, col. Temas de Historia. ¡Sobra la E!!!
- SANTONI Rugiu, Antonio (1996), *Historia social de la educación*, vol. 2, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos", Cuadernos del IMCED, núm. 17.
- SANTONI Rugiu, Antonio (2007), "Una aportación decisiva: Francisco Ferrer y la 'Escuela Moderna', *Ethos educativo*, II época, núm. 38, enero-abril, pp. 41-53.

## Flor silvestre y campesina

Aldo Mier Aguirre<sup>1</sup>

Voy a hablar de una persona que, para mí, existió antes del tiempo. Se trata de mi madre. Los demás la han llamado de muchas formas, María, María Esther, Georgina, doctora, maestra, *bla, bla, bla...* A mí me resulta más cómodo decirle *ma*, para qué tantas palabras. Ahora que le van a hacer un homenaje me reencuentro con una pregunta que ya me había hecho varias veces, ¿quién es mi madre? Imagino que en un ambiente laboral o académico de inmediato habría que sacar un resumen de su currículum y enumerar sus logros: la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora, galardonada con la *Medalla Juan Amos Comenio* y *Premio Universidad Nacional 2011*, ha dedicado su trayectoria a *bla, bla, bla...* Y sí, tendrían toda la razón, es más, confieso que me siento tan orgulloso de esos premios como si me los hubieran otorgado a mí. Sin embargo, la vida es lo que se esconde más allá del *bla, bla, bla...*, como dice Jep Gambardella en *La grande belleza*.

A pesar del orgullo que siento por estos reconocimientos, las experiencias más memorables están más allá de esos adornos; esos méritos son lo menos meritorio que ha hecho mi madre. Desde mi perspectiva, sus mayores méritos están en esa hora que aprovechamos para chismear por la noche y analizamos la diversidad del mundo, en su gusto por los viajes, por el campo y por los colores, en que haya escogido al hombre que quiso sin necesidad de casarse con él, sin importarle que estuviera casado y, además, logró un hogar cálido y amable. Si querían a una mujer que se saliera de las convenciones, ahí la tienen.

¿Quién es mi madre? No fue hace mucho que platicaba con ella. Recordó, con esa memoria de rocola que tiene, una canción que mi abuelo le cantaba:

---

1. Licenciado en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Forma parte del Seminario Historia social y cultural de la formación artística II-SUE-UNAM. Correo: arabskaya.noch@gmail.com

*Flor silvestre y campesina,  
flor sencilla y natural,  
no te creen una flor fina  
por vivir junto al nopal.  
No eres rosa, no eres lirio,  
mucho menos flor de lis...*

De inmediato, salté de la mesa, muerto de risa. ¡Qué puntería tan grande la de mi abuelo! Sin duda, era un hombre agudo y sabio. Y es que, incluso en la actualidad, no me parece que pudieran existir líneas mejores para describir a María Esther: la veo tan conectada con el campo, tan despreocupada por ciertos afeites mundanos que, a primera vista, no parecería una flor de la academia, ni de la vida en general. Y, sin embargo, sus investigaciones y sus escritos gozan de un buen reconocimiento. Desde ahí le anticipé que para cualquier homenaje que le hicieran yo utilizaría esa canción para darle nombre a mi contribución, “¡Qué Pedagoga Excepcional o Maestra Artesana ni qué ocho cuartos, tú eres Flor Silvestre y Campesina!”. Y seguí riendo.

Cuando mi abuelo cantaba esa canción quizá no imaginaba los alcances que habría de tener su puntada. Jorgito, que así se llamaba, lo decía porque a su hija le encantaba hacer



piruetas, dar machincuepas, treparse a los árboles y esconderse junto con él en el cuarto de servicio cuando llegaban los novios aburridos de su hermana Pilar (la hermana de mi mamá). Desde luego, la adoraba y, en vez de estimularle intereses más “femeninos”, se la llevaba a ver películas de balazos. A tal grado el espíritu de mi madre se separó de ciertas convenciones en cuanto al rol de la mujer, que alguna noche



en la que iba manejando con Pilar rumbo a Guanajuato y ésta le preguntó si llevaba pistola, de inmediato contestó: No, pero traigo navaja.

Su hermana tragó saliva. Sólo estaba preocupada por conseguir un aparato para secarse el pelo. Tampoco vayan a pensar que mi María Esther es una cuchillera. Para llegar hasta Guanajuato confiaba en su buena estrella y, una vez ahí, usaría su navaja para abrir una lata de atún, cortar un aguacate y hacerse una torta. Pero imaginó que, si a su hermana le preocupaba la seguridad, pues también convenía avisarle que llevaban navaja nomás pa' que se sintiera segura.

Pobre de mi tía, comprendo bien su desconcierto. Yo también me he llevado tremendos sustos gracias a las ocurrencias de mi madre. Le gusta coleccionar bichos y en Tlayacapan, donde tiene su casa de campo, había una piña de alfarería michoacana en la que acumulaba todos los alacranes que matábamos en la casa, de esos güeros que son los más venenosos. Ya se imaginarán el susto que me di cuando abrí la tapa y metí la mano... Pues sí, ¡hay que tener cuidado con esa flor silvestre y campesina!

¿Pero quién es mi madre? Una persona en la que se han unido distintos mundos e intereses: la academia, el campo, los viajes, las plantas y la tierra. Esta manía se revela en muchos detalles de su vida, pequeños y grandes, pero hay un evento particular que me habría encantado contarle a mi abuelo para decirle, “¡Cuánta razón tenías!”.

En el año 2011, la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora fue nominada para el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Humanidades. Habrá sido por mayo cuando le avisaron que la iban a proponer como concursante y ella, para variar, andaba en un viaje, sí, de trabajo, pero ella sabe aprovechar muy bien sus viajes de trabajo. Elba, Secretaria Académica del IISUE, le comunicó la noticia y le insistió a mi madre que participara. La doctora Lora no estaba muy convencida: sentía que ese concurso era pa' pura vaca sagrada y que, además,

reunir toda la documentación para probar el trabajo realizado durante una carrera de más de 40 años era “cuesta arriba”. Elba la tranquilizó y le recordó que no hacía mucho le habían devuelto la documentación del informe quinquenal del SNI, que bastaba con que entregaran eso, incluyeran uno que otro material y listo. Sí, sonaba fácil. Sólo que mi madre no acostumbra guardar papeles a los que no les encuentra utilidad alguna. No sé qué harán otros investigadores Pride D, SNI 3, pero la doctora Aguirre Lora se los lleva a doña Elena Tepanohaya, en Tlayacapan, Morelos para encender el fogón, “María, cómo que se los llevaste a Elena” Hasta Elba, quien conoce muy bien a mi madre, estaba escandalizada. Al día siguiente ya había coordinado a un grupo de trabajadores para ir a Tlayacapan, rescatar los documentos que Elena tenía en su casa y, de paso, detenerse en la casa de campo de la doctora Aguirre, con fotocopidora y todo, para imprimir otros documentos que estaban almacenados por allá.

Elena Tepanohaya es una persona de campo: en su cuarto tiene una pared llena de santos y veladoras, en el patio limpia el maíz, recoge los huevos de sus gallinas o se lamenta de que los perros se los hayan comido; en la cocina tiene un fogón con leña y del techo cuelgan esas tiras atrapa-moscas –sobra decirlo– llenas de moscas pegadas. Pues a este lugar llegó Elba a preguntar por los papeles de la doctora María Esther. “¿De casualidad tiene los papeles que María le trajo la semana pasada para el fogón?”

Elena les habrá dicho que no sabía nada, pero que ahí le pasaran, que en el patio había unas hojas que quizás les sirvieran, ahí, junto a los rollos de ocote y las oloterías. Y sí, a un lado de la leña, y bautizados por el excremento de las gallinas, estaban los legajos que era necesario enviar a la comisión dictaminadora del Premio Universidad Nacional. Elba, con ayuda de otros compañeros, los estiró, les quitó la tierra y el dictamen, algo negativo, que habían dejado las gallinas y se los llevó. No sé si Elba se comió una tortillita recién salida del comal de Elena; mi madre, de estar presente, no habría perdido la oportunidad.

Si no hubiera sido por el apoyo de Elba y de muchas otras personas que después también se unieron al esfuerzo de sacar fotocopias, llenar formas, etc., sé que habría resultado muy difícil que le dieran ese premio a mi madre (que nos lo dieran). Algunos pensarán que, al decir esto, le quito mérito a su labor y a su persona: no, todo lo contrario, una de las grandes virtudes de mi madre es unir la voluntad de las personas a su alrededor: la ayuda que recibe es proporcional a la que ella misma ofrece cuando le toca el turno. Deberían verla cuando se desvela con sus chamacas para que tengan todos sus papeles en orden y puedan realizar éste o aquel trámite, entrar a la maestría o al doctorado...

En fin, fuimos muchos los que festejamos que le otorgaran a la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora el PUN 2011 en el área de Investigación en Humanidades. Cada quien por distintos motivos. Yo hasta especulaba que de ese momento en adelante resultaría más sencillo invitar a las chicas para que salieran conmigo:

- ¿A qué te dedicas?

- Pues no sé bien, me gusta pintar y escribir, pero mi madre es Premio Universidad Nacional... No cabía en mí del orgullo.

Creo que en la historia que apenas conté podemos ver cómo es el mundo de mi madre: está el gusto por los viajes a los que, desde



hace mucho mi padre siempre la acompaña, la conjunción entre la academia y el campo, y la solidaridad de las personas cuyo afecto se ha ganado a lo largo de los años: tanto Elba, como Elena Tepanohaya, por poner dos ejemplos, le han dado mucho a mi

madre y ella se los ha retribuido de mil formas; y estoy yo, quien soy como las gallinas que llegan a dar su opinión, no siempre mesurada, de todo cuanto pasa.

En toda esta escena, el currículum de mi madre aparece tan integrado al fogón de Elena Tepanohaya, al patio donde las gallinas buscan gusanos, a las oloterías y a las moscas que lo más lógico es pensar que la vida de mi madre siempre fue así, desde chiquita. Pero ¿qué creen? Todo lo contrario: el encuentro con esos mundos corresponde a un deseo muy antiguo que tardó mucho tiempo en concretarse. Cuando lo supe, yo mismo me sentí sorprendido, “¿cómo que el campo no estuvo ahí desde el inicio?” Pues no.

Mi abuelo Jorgito trabajaba en ferrocarriles de México y le daban boletos cada cierto tiempo para que viajara por México acompañado de su familia. Así que a pesar de las dificultades económicas que había en casa y a causa de las cuales les tocó vivir un par de desahucios, mi madre viajaba desde que era pequeña. Pero eran viajes que seguían rutas más convencionales: Guadalajara, Veracruz, Ciudad Juárez, Nuevo Laredo, Nueva York. Si uno le pregunta por qué tanto viaje, le encanta sacar ese cobre que, para nosotros, es más valioso que el oro puro, “Soy hija de ferrocarrilero” (y que de paso la llevó incluso hasta Nueva York, cuando los gringos eran menos antipáticos). Sin embargo, en todos los viajes quedaba una añoranza sin cumplir, “cuando iba en el tren sentada frente a mi mamá y veía las veredas que se abrían a un lado de las vías, yo le decía que nos fuéramos a explorar esos senderos, que camináramos mañana, tarde y noche hasta llegar al campo. Tu abuela, para tranquilizarme, me decía que sí, que lo íbamos a hacer algún día”. En pocas palabras, Georgina, haciendo honor de su patronímico, no quería seguir el camino preestablecido por las vías del tren, sino buscar aventuras como buen caballero andante (quizá hasta recolectar unos cuantos bichos).

Imagino que ese día nunca llegó, al menos no como lo imaginaba mi madre: caminar y caminar en compañía de mi

abuela, bajo la luz de las estrellas. Por eso, cuando le pregunto por el origen de esa afición al campo y la tierra, inevitablemente regresa al mismo lugar, Grecia.

Les comparto mi asombro: yo habría pensado que mi madre, quien existió antes del tiempo, debió ser tal como la conozco desde el principio, y resulta que no, que uno de los rasgos que me parecen más esenciales para caracterizarla tuvo un origen y una historia (lo mismo podría decirse del amorío con mi padre). Así que ese descubrimiento del campo, aunque correspondía a una inquietud muy antigua, empezó por el año 1982, en los períodos de tiempo que se cansaba de Italia y se iba a Grecia. Allí, la recibían los padres de su amiga María Sotiriou, Panagiotis y Dimitroula, dos personajes que le abrieron el mundo de Proshimna, un pueblito de campesinos, cerca de Micenas.

Un día mientras desayunaba en la cama, conmovida por la lectura de *Contrabando*, de Rascón-Banda, dijo que el libro le recordaba mucho de sus experiencias en Grecia y agregó que podría haber escrito un libro con todas esas anécdotas. Desde luego, le reclamé que hubiera escrito esos informes académicos que le pedían en México, en lugar de una novela, “yo que tú, habría mandado los informes a volar y me habría puesto a escribir un libro”. Le insistí que sólo era cuestión de ejercitarse en el recuerdo y, ella, con un dejo de nostalgia, comenzó a recordar por fragmentos.

“Panagiotis, cuando viví en Proshimna, me llevó a una cabaña apartada en medio de un campo de naranjos donde fermentaban el vino con retzina; me dijo que podía tomar cuanto quisiera. Yo me servía el vino y lo acompañaba con unas avellanas que había traído de su casa o con unas spanakopitas que compraba en un pueblito cercano. No siempre era tan fácil ocuparme de escribir el reporte que tenía que entregar en Italia. Por la noche me espantaban los ruidos en el tejado, quizá causados por las palomas. Pero yo me sentía soñada de estar en ese campo de naranjos, viviendo la vida que me habría gustado tener en otra existencia.

## DOSSIER

“A veces iba al panteón con Dimitroula, la esposa de Panagiotis, y a partir de las fotografías sobre cada una de las lápidas me relataba las historias de los muertos. Una de tantas, era la de una chica de unos 24 años que había muerto en un accidente automovilístico, pariente suya. El suceso había ocurrido hacía ya varios años, pero la familia seguía muy conmovida. Así que cuando tuve que regresar de ese viaje, la familia decidió regalarme la ropa que había quedado de la difunta. Claro que, en el camino, la volví a regalar porque no podía con tanto equipaje.

“Me tocó ver una ocasión en que iban a preparar el cordero. Panagiotis lo colgó de una higuera y le abrió una herida en el cuello. La sangre se abrió camino por la nieve como en las novelas de Kazantzakis. Para encender el horno, Dimitroula juntó todos los papeles que había regados por la casa, incluido el papel higiénico ya usado.

“Cuando podía, trabajaba en la cosecha de naranjas, y era una experiencia maravillosa. Podía obtener dinero con algo diferente a mis obligaciones dentro de la universidad. En Grecia, experimenté una vida que me habría gustado tener pero que hasta ese momento la existencia me había negado.

De modo que, en Grecia, empezó el contacto con estos mundos de sudor requemado por el sol, de naranjos en floración, de sangre animal que se derrama para los días de fiesta, de papel higiénico para alimentar el horno del cordero... Me pregunto si de esa experiencia provino la idea de surtir a Elena Tepanohaya con documentos curriculares. En pocas palabras, Grecia fue el antecedente de lo que más tarde sucedería en Tlayacapan.

A pesar de ello, mi madre no olvida que, cuando llegamos a Tlayacapan, su mente aún estaba tan deformada por la ciudad que “la única asociación que tenía con la tierra era la del puñado que se echa sobre el ataúd y las paladas que lo cubren durante los entierros. Mi relación con la tierra cambió hasta que llegamos a Tlayacapan”.

Pues no sé bien cómo fue que su percepción cambió tanto: si la vieran ahora cuando se pone a arreglar sus plantas en el jardín y regresa a casa con la tierra hasta los codos, no le creerían. Habrá sido, en primer lugar, el ver cómo don Teódulo, el esposo de Elena, araba el campo o pisaba el lodo para los adobes. Pero, además, en ese entonces, todo en Tlayacapan era tierra: el piso de las casas, las paredes y hasta los jarros donde el agua quedaba con un leve aroma a barro. Supongo que también aprendió mucho de su precioso hijo (modestia incluida), quien, ignorante de la tierra, de los entierros o, peor, de los alacranes, se daba sus buenos baños de tierra, tanto en la que usaban para los adobes como en la que sacaron para poner los cimientos de la casa.

Al hablar de mi experiencia como hijo, María Esther queda muy bien retratada en muchos de sus rasgos: nunca me regañó por esas ocurrencias, ni porque ya embadurnado de tierra fuera a abrazar a las alumnas que, vestidas de blanco, venían a visitarla; ni siquiera se exasperaba cuando yo volteaba las macetas sobre la cama para hacer algún conjuro, simplemente sacaba la cámara fotográfica para tener un recuerdo del episodio. Mi madre pudo comprender todas esas ocurrencias y picardías porque ella misma es muy imaginativa y maldosa, aunque se haya vuelto más disimulada con el paso del tiempo.

¿Qué consecuencias ha tenido en mi vida ser hijo de María Esther? Terribles. Ella loca, mi papá loco y yo loco... la combinación fue desastrosa. Nomás un ejemplo, ya para cerrar. Aquí nos alejamos del campo y nos vamos a la ciudad, a ese mundo más cercano a los libros. Un día mi papá se habrá quedado reflexionando sobre el mejor libro que podía leerle a su hijo. *Caperucita Roja* o *Pulgarcita* le habrán parecido demasiado comunes, "¿Por qué no leerle *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*?" ... Sí, claro, qué daño podría provocarle a un niño, de cuatro o cinco años, empezar a leerle las aventuras de un hidalgo al que le da por creerse caballero, abandona su hacienda y se va a buscar aventuras por el mundo. Y así empezamos con esas



## DOSSIER

lecturas de las que yo no entendía el sentido, pero cuya intención me quedaba demasiado clara. Y supongo que del mucho leer e imaginar se me secó el seso (mi padre ya lo tenía seco). Al igual que Alonso Quijano se obsesionaba con eso de “la razón de la sinrazón que a mi razón se hace”, mi padre y yo nos deteníamos una y otra vez en eso de que “caballero sin amores es como árbol sin hojas y sin frutos”.

Pero mi madre, la homenajeadada en esta edición de *Ethos Educativo*, no estaba ahí para detenernos o para decir que mejor hiciéramos otro tipo de lecturas, no. Ella observaba sonriente, complacida con un hijo que se creía caballero andante y escribía cartas de amor, cuya ortografía ella ayudaba a revisar. Tal parecería que mi madre era la más cuerda de todos, sabía que se trataba de locuras y mantenía cierta distancia crítica.

A que no imaginan qué me trajo de regalo después de un viaje en el que se fue sola a Madrid... Una bacía de barbero y una lanza. Yo les digo, no sé a quién se le podría ocurrir semejante desproporción. Es más, no le bastó con la lanza y el Yelmo de Mambrino, también trajo unos cueros, como los que menciona Cervantes, para que almacenáramos el vino en casa. ¿Se dan cuenta? Si los niños de por sí son propensos a confundir la realidad con la fantasía, qué destino le deparaba a ése, obsesionado con el Quijote, a quien ahora le habían traído una lanza y unos enemigos para combatir...

¡Vaya combinación! Desde luego, como siempre se dice, ahora que soy grande, comprendo mejor a mi madre (también a mi padre) y me doy cuenta de que, si en algún momento me tocara tener hijos, haría lo mismo que ellos hicieron por mí, “Oh, madre, cuanta razón tenías y sigues teniendo (excepto cuando me pides que ya termine esa tesis)”.

*Flor humilde, flor del campo que engalanas el zarzal,*

*yo te brindo a ti mi canto, florecita del maizal.*

# Georgina María Esther Aguirre Lora

## Semblanza

Durante sus 46 años de vida académica ininterrumpida se ha dedicado, con exclusividad, a colaborar en las tareas sustantivas de nuestra Máxima Casa de Estudios; es en la UNAM donde ha encontrado las condiciones para generar un espacio de proyección académica primordial. Actualmente es investigadora de carrera titular “C”, adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel III y desde 1999 ha merecido el más alto nivel dentro del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.

Forma parte de diversas asociaciones científicas del país y del extranjero, entre las que destaca la Academia Mexicana de Ciencias, la Sociedad Española de Historia de la Educación, el Centro Italiano por la Ricerca Storico Educativa, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, entre otras; es miembro fundadora de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación, misma que presidió del 2006 al 2008, durante su gestión impulsó su programa editorial (edición de cuatro números de la revista *Memoria, conocimiento y utopía*) y organizó foros regionales tendientes a fortalecer el desarrollo del campo en distintos lugares del país. Particularmente la labor realizada en la zona centro occidente del país, por medio de seminarios locales, contribuyó a fortalecer el interés por la disciplina, especialmente en Michoacán, Guanajuato, Colima, Tabasco y Chiapas.

Ha sido distinguida con becas para realizar estudios de grado y estancias académicas por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por el Ministerio de Instrucción Pública de Buenos Aires y por el gobierno italiano.

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha

realizado estudios de posgrado en Historiografía francesa en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, y realizó una estancia de dos años en la Università degli Studi di Firenze, coordinada por el profesor Antonio Santoni Rugiu, ampliamente reconocido por sus aportaciones al campo de la historia social y cultural de la educación. Así, ha logrado construir puentes disciplinares y establecer redes académicas, vínculos dialogales y de intercambio, entre estudiosos nacionales y extranjeros, así como proyectar su relación con comunidades internacionales al medio académico mexicano.

Fruto de ello ha sido el establecimientos de vínculos académicos entre la UNAM y otras instituciones nacionales (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Colima, entre otras) e internacionales (Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Bologna, Biblioteca Nacional de la República Checa, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de Antioquia, Universidad de Bochum, entre otras), a partir de proyectos específicos.

La doctora Aguirre Lora, posee un amplio reconocimiento académico nacional e internacional por sus aportaciones al campo de estudios en educación, gracias a su labor como investigadora y por su importante producción; es autora de numerosos artículos, ponencias, capítulos, volúmenes colectivos, libros de autor y traducciones del italiano. Ha sido pionera en los estudios comenianos, que han contribuido a abrir el horizonte de significación del campo de estudios en educación a partir del acercamiento a la hermenéutica de la cultura, y ha difundido las principales aportaciones del pensador moravo Juan Amós Comenio, en el mundo de habla hispana, como es el caso de las ediciones académicas que tuvo a su cargo sobre el primer libro con ilustraciones con fines didácticos, *El mundo sensible en imágenes* (CONACyT-Porrúa, 1993) y *El laberinto del*

*mundo* que le delegara la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDEHE-Biblioteca Nueva, Madrid, 2009), en el que hizo un cuidadoso estudio crítico sobre la obra del autor. La calidad y proyección de sus trabajos en esta línea la ha hecho acreedora a distinciones del gobierno de la República Checa, como la medalla y diploma que le otorgó, por primera vez a un estudioso de estas latitudes, el Museo Pedagógico de Praga en 1994, quienes quedaron favorablemente impresionados por la calidad del trabajo de la UNAM, de México.

En el terreno de la docencia, comenzó a dar clases en la licenciatura en Pedagogía, donde llegó a obtener el nombramiento de profesora de asignatura asociada B; también fungió como coordinadora del mismo Colegio, a propuesta de amplios sectores académicos. Desde 1998 ha colaborado intensamente en el Programa de Posgrado en Pedagogía, del que fue coordinadora durante el complejo proceso de adecuación de los posgrados universitarios; actualmente continúa colaborando como docente y tutora de estudiantes de maestría y doctorado, a través de la búsqueda de novedosas articulaciones entre sus proyectos de investigación y la docencia e impulsando a los estudiantes para que realicen estancias académicas en prestigiosos centros latinoamericanos y europeos (Universidad de Murcia, Universidad de La Habana, Uniwersytet Łódski, entre otros) lo cual ha resultado muy enriquecedor para su formación.

Su compromiso con la formación de estudiosos en el campo ha dado fructíferos resultados. Desde diversos proyectos de investigación que ha dirigido, trabajando hombro con hombro con sus estudiantes, se han cristalizado trabajos de tesis, algunas de las cuales, además de la obtención de la mención honorífica por su rigurosidad y originalidad, han logrado importantes reconocimientos, tales como ser acreedores a la Medalla Alfonso Caso (Alberto Rodríguez, 2005), o bien publicarse con apoyo del concurso FONCA, CONACULTA, INBA (Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca.1919-1945)*, 2009), del PROMEP (Julia Celemente, *El arte de formar y la artesanía del*

saber, UNACH-SEP, PROMEP- Plaza y Valdés, 2009) u obtener el premio a la mejor tesis de Maestría, otorgado por el COMIE (Malena Alfonso, *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, COMIE, 2015).

Al asumir cabalmente su responsabilidad en la tarea de conducir a los tesisistas en sus investigaciones ha trascendido más allá de la UNAM, con estudiantes de otras instituciones mexicanas, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad de Colima, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chihuahua, y también latinoamericanas (Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe, Universidad de Antioquia, Doctorado interinstitucional de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, Bogotá, Colombia) quienes además de proponerla para participar como jurado en sus exámenes de grado también le han solicitado realizar estancias doctorales en México bajo su asesoría, con apoyo financiero de organismos equivalentes al CONACyT. Incluso algunos de sus estudiantes, egresados del doctorado ejercen un liderazgo en sus respectivas instituciones de procedencia, como Roxana Ramos, quien actualmente es investigadora en el Centro Nacional de Investigación sobre la Danza “José Limón” y Julia Clemente que ocupa el nivel más alto en el Sistema Estatal de Investigación.

Desde los años tempranos de su trabajo profesional ha tenido una importante presencia en el campo de la formación de profesores dirigidos a las instituciones públicas de educación superior de todo el país, cuando nuestra Máxima Casa de Estudios se integró de lleno a esas políticas; en esta misma línea ha contribuido en los procesos de renovación académica y de fortalecimiento de los programas de posgrado, particularmente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Colima, de la Universidad

Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entre otras, en donde ha participado de manera constante, sistemática y plural.

Su labor de difusión y divulgación del conocimiento se ha desplegado a través de su participación en diversos foros nacionales e internacionales, como ponente y como conferencista magistral, o bien como organizadora e integrante de los comités científicos de congresos nacionales e internacionales (los bienales Encuentros internacionales de historia de la educación, Congreso internacional de americanistas, Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Congresos iberoamericanos de historia de la educación latinoamericana, Congreso internacional Alexander Von Humboldt, Congreso internacional de Retórica, International Standing for the History of Education, entre otros), y de su intenso y comprometido trabajo editorial, ya sea como editora académica, y como miembro del consejo editorial de revistas nacionales e internacionales de divulgación (*Foro Universitario*, 2ª época, *Correo del maestro*, entre otras) y de difusión (*Perspectivas docentes* (Tabasco), *Sinéctica* (Jalisco), *Educación y Pedagogía* (Colombia), *Diálogos educativos* (Chile), *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación* (Salamanca), *Rivista di Storia dell'Educazione*, (Florenia, Italia), entre otras), *Historia y memoria de la educación* (SEHE, Madrid, España) participando en la orientación de las revistas, dictaminando artículos o canalizándolos, o bien haciendo reseñas.

Su labor como traductora se enmarca en la perspectiva de la difusión del conocimiento pues, a través de ello, ha introducido en los países de lengua española aportaciones particularmente significativas en el campo de las Humanidades y las Artes, procedentes de autores italianos, tales es el caso de *El mito de la universidad*, de Claudio Bonvecchio (Siglo XXI, 1991) que desde la primera edición a la fecha se ha reimpresso doce veces, con un tiraje de tres mil ejemplares en cada ocasión, la *Nostalgia del maestro artesano*, de Antonio Santoni Rugiu (1994), ya en su segunda edición, los dos volúmenes de la *Historia social de la educación* (IMCED, 1995 y 1996), *Investigación y enseñanza de*

*la historia*, de Jacques Le Goff y A. Santoni Rugiu (IMCED, 1996), tres volúmenes de *Milenios de sociedad educadora*, *Vestimenta larga, vestimenta corta. Cirujanos-barberos, parteras y nodizas como educadores* (2016).

Cabe señalar que la traducción no se ha dirigido exclusivamente a los libros (nueve libros, algunos de ellos en colaboración), sino también a capítulos de libros colectivos, artículos publicados en distintas revistas o bien empleados como material de estudio en los seminarios de actualización de profesores (veintisiete textos, algunos de ellos en colaboración). Esta labor de traducción del italiano al español ha permitido poner a disposición obras que han sugerido universos, originales y relevantes, de indagación sobre la realidad nacional, tales como los tapetes de Temoaya, la formación de los artesanos de la madera en Chiapa de Corzo, la transmisión del oficio entre los pescadores del Papaloapan, entre otros.

Como investigadora, se ha propuesto contribuir a la producción de un conocimiento científico anclado en nuestras raíces, al incursionar en perspectivas de estudio que aporten claves de lectura social y culturalmente significativas para la comprensión de la realidad mexicana, propiciando formas de intervención más ricas y creativas, más acordes con nuestras necesidades. Se desplaza entre la historiografía de la educación como tal y la intención de promover una mirada histórica, como forma de producción de episteme en el campo de estudios en educación. Consecuente con la historia cultural y la exigencia de la mirada histórica como un recurso metodológico para inteligir los universos de investigación, no se conforma con percibir lo que el presente conserva del pasado, sino en indagar las matrices sociales y culturales que hoy día nos expresan y nos explican.

Resultado de una constante reflexión sobre el propio quehacer y sensible a los desplazamientos paradigmáticos en el campo de las Ciencias Humanas y la preocupación por restituir a los problemas en estudio su espesor social y



cultural, sus investigaciones se caracterizan por una constante ruptura de fronteras, por fomentar estudios interdisciplinarios, combinando sugerentes perspectivas teóricas, metodologías y enfoques, lo cual se ha concretado en aportaciones relevantes en el terreno de la historia social y cultural de la educación a través de su participación ya sea como integrante de grupos de investigación nacionales e internacionales (Cosmopolitismo y educación (Universidad de Madison, Universidad de Granada): La construcción de la Nación Mexicana a través de la enseñanza de la geografía en el siglo XIX; Manuales escolares como fuente para la historia de la educación (UNED, Madrid); Estudio comparativo en el empleo temprano de textos con imágenes en la enseñanza; Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar; Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca); La nueva historia de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes; Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (siglos XVI-XVIII), con la participación de estudios de universidades españolas, italianas, estadounidenses, belgas, colombianas, argentinas, brasileñas), ya como coordinadora de proyectos de investigación, tres de los cuales han sido financiados por el PAPIIT. En este mismo sentido, ha incursionado en diversos repositorios nacionales e internacionales, tales como el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional, el Archivo Histórico de la UNAM, el Archivo Histórico del Consejo Universitario, el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la SEP, el Centro de Documentación de la Universidad de Bochum y de la Biblioteca Nacional de Praga, Archivos y repositorios de Bochum, Praga, Eslovaquia, Italia (Florencia, Bologna, Ferrara), así como la Biblioteca del Museo J. A. Comenio, de Uhersky Brod, de la República Eslovaca. Asimismo, ha impulsado una importante labor de recuperación de archivos personales en el campo de la historia de la formación artística.

De este intenso trabajo, que ha tenido gran aceptación y reconocimiento dentro y fuera del país, a la fecha, han resultado

cuatro libros de autor, ocho libros colectivos, la autoría de treinta y seis capítulos y de setenta artículos en revistas de divulgación y de difusión, algunos de los cuales se han editado en Italia y en Estados Unidos. Entre ellos, puede mencionarse: *Calidoscopios comenianos 1 y 2*; *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*; *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*; “Luz y Tinieblas. Paradojas en el umbral de la modernidad”; “La escuela primaria. Una invención del siglo XIX”; “Lo natural, lo artificioso, lo artesanal”; “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”; “All’origine della pedagogia sociale: ermeneutica e soggettività in Comenio”; “Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios de la modernidad”; “The Mexican Nation in the Window Show. Or how to be Cosmopolitan Mexicans”; “Dialettica dell’inclusione e dell’esclusione. L’educazione dei diversi nel Messico”; “El equipaje de Thomson”; *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*; “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”; “Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia”; Multiculturalismo ed educazione musicale in Messico”; “Italia-México en la producción de conocimiento. El descubrimiento, el resguardo, el legado”; “Storia testimoniale: antichità della novità nelle terre messicane”; “Lettera a una professoressa, una tradizione viva nel Messico”; “Querella por la geografía escolar”; “La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898)”; *Repensar las artes. Culturas, Educación y cruce de itinerarios*; *Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio*; “Registros de lo popular. Escudriñar el mundo de Antonio García Cubas (1832-1912)”. A las publicaciones puede añadirse la exploración de formas novedosas y versátiles para poner a disposición del mundo académico los resultados de su investigación, aprovechando los medios digitales al alcance.

Particularmente relevantes en el contexto de la vida universitaria, resultado de las investigaciones dirigidas a la historia de la Escuela Nacional de Música, son el DVD *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1945 ca)*, el volumen colectivo y el disco compacto *Preludio y*

*fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, el disco compacto Acercamiento a los himnos universitarios, la autoría de “Música” en el volumen colectivo La UNAM por México, Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo, y recientemente el volumen colectivo Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM, que forman parte de la línea de investigación, pionera en nuestra universidad, Historia social y cultural de la educación artística, que la Doctora Aguirre impulsa hace más de una década y que ha sido escasamente explorada en México. Al respecto interesa destacar la organización de los congresos internacionales “Abrir historias” que, a la fecha, ya han establecido una práctica bienal, en un esfuerzo por interrelacionar el campo de la formación artística y colocar a la UNAM en una posición de avanzada al respecto convocando a diversas instituciones abocadas a la educación y formación artísticas en diferentes áreas. De todo ello, resulta la Red Internacional de Historia Social y Cultural de la Educación Artística (RHISCEA), con sede en el IISUE.*

Los seminarios de investigación que se han generado, en estrecha relación con los proyectos de investigación, han constituido verdaderos semilleros de investigación, interinstitucionales, interdisciplinarios e internacionales, que integran estudiantes de licenciatura y posgrado, prestadores de Servicio Social, con otros académicos de gran experiencia, lo cual le ha permitido incidir en la formación de recursos para la investigación de alto nivel tanto en la UNAM como en las demás instituciones que participan. Esto se refleja, a su vez, en la participación, plural, en los volúmenes colectivos que coordina, donde subyace el interés por abrir espacios para que los jóvenes empiecen a publicar.

En este esfuerzo por establecer vínculos interinstitucionales a partir de proyectos de investigación generadores, actualmente coordina la realización del ‘Estado del conocimiento’ referido al Área 9, Historia e historiografía de la educación, que lleva a cabo el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), con

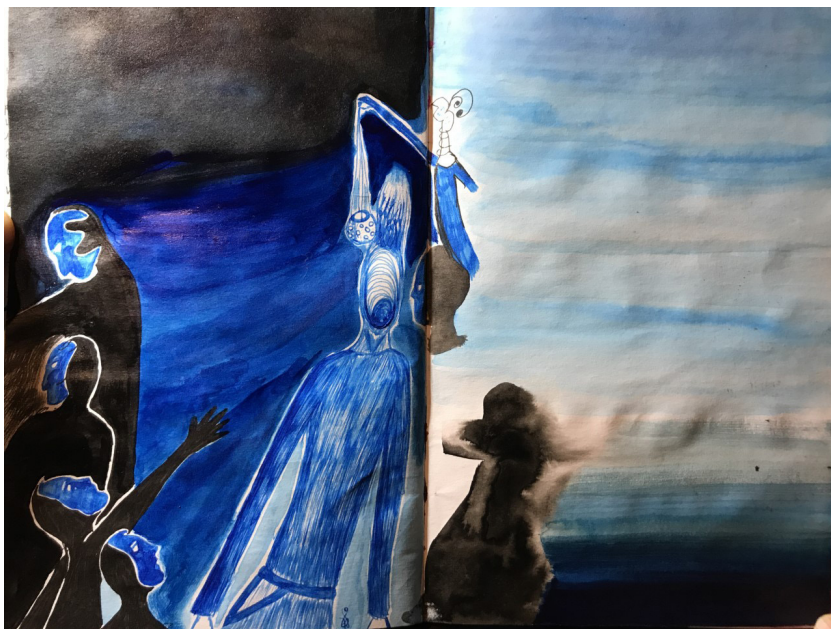
respecto a la década 2002-2011, para lo cual integró una red con participación de numerosos estados de la República Mexicana, trabajo cuyo fruto se sintetiza en los dos volúmenes y el disco compacto, coordinados por ella, *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (COMIE-ANUIES, 2016).

En atención a la calidad de su trabajo ha logrado, entre otras, las siguientes distinciones: de la generación 1999-2000 de la Maestría en Docencia de la UJAT), que se decidió llevara su nombre; de la Universidad Veracruzana, en atención a su destacada trayectoria como investigadora y académica en el campo de la historia de la educación; de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por la destacada labor al frente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; por su sobresaliente labor en la docencia, investigación y difusión de la cultura, el Reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz” (UNAM); la invitación a formar parte del Consejo Asesor del Centro Internacional de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, España); la propuesta para formar parte de la Comisión Especial de los PRIDE en el Consejo Académico del Área de Humanidades y Artes, entre otros. Particularmente relevante fue el reconocimiento Premio Universidad Nacional 2011, en el área de Investigación en Humanidades, que otorga la UNAM a académicos destacados en cada campo de conocimiento. Recientemente, en el 2016, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, en el contexto del XXVIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, con participación internacional, le realizó un homenaje en reconocimiento a la labor realizada a favor de la formación de los michoacanos.

Por último, puede destacarse que la doctora Aguirre ha sido profesora invitada en las Universidades de Florencia, Pavía, Bolonia y Ferrara (Italia), Praga (República Checa), Bochum (Alemania), Nitra y Bratislava (República Eslovaca), Granada, Murcia y Complutense (España); San Carlos de Guatemala; Madison (Wisconsin, EUA); Universidad de Antioquia,

Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Caldas (Colombia).

Sin duda, más allá de las palmas académicas y de su compromiso con la formación de nuevas generaciones -uniendo esfuerzos de jóvenes promesas e investigadores experimentados- lo más destacable de la doctora es invisible: su gusto por la vida, su pasión por las plantas y por los animales.



Autor: Aldo Mier Aguirre  
Título: Nostalgia azul  
Fecha: 2016





Autor: Aldo Mier Aguirre  
Título: Espíritus de la tarde  
Fecha: 2016

