

¿VOLVER A LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL? NOTAS PARA UNA ARQUEOLOGÍA DE LOS MANDATOS FUNDACIONALES DEL CREFAL

PRIMERA PARTE¹

LA APASIONANTE OSADÍA DE LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Resumen:

La pregunta por el retorno a la educación fundamental –paradigma educativo promovido por CREFAL en los años 50, en el marco de la ONU y del riesgo de otra guerra mundial– se plantea en un contexto institucional revisionista de su tradición pedagógica, como una oportunidad de volver sobre los mandatos fundacionales, en el marco actual de incertidumbre y peligro respecto de la paz.

Se postula la existencia de una escuela original de pensamiento pedagógico –la Escuela de Pátzcuaro– que tuvo al CREFAL como su núcleo en aquellos años. Este artículo inicia una serie de tres, e **introduce al pensamiento** de esta Escuela presentando las líneas generales de su **crítica política a la sociedad moderna**, sus **semejanzas y diferencias con el pen-**

Abstract:

The question in order to return to the fundamental education –educative paradigm promoted by CREFAL in the 50's within the framework of the UN and the risk of another world war, is posed and promoted in a recalling institutional context of its pedagogical tradition as an opportunity to return to the original mandate, within the present scenery of uncertainty and danger to the word peace.

The existence of an original school of pedagogical thought is postulated the kind of school that CREFAL had as its main activity in those years. This is the first out of three articles which introduces to the thought of this school showing its general policies of its political critic to the 21st society, its similarities and differences compared to those ones that UNESCO have

* Consultor e investigador del CREFAL.
Correo electrónico: jrivas@crefal.edu.mx

samiento de la UNESCO sobre la educación fundamental y su compromiso con lo que hoy llamamos **desarrollo local sustentable**.

En los siguientes artículos se presentará el contenido humanista que formará la agenda de los fundadores, y se profundizará en los lineamientos teóricos y metodológicos que constituyeron su plataforma de acción en América Latina, con un enfoque radical orientado a la paz, la libertad, la justicia social, la diversidad y la dignidad humana.

Palabras clave: escuela de Pátzcuaro; educación fundamental; educación para la paz; educación para el desarrollo local sustentable; mandatos fundacionales; CREFAL.

on fundamental education and its commitments on sustainable local development.

In the following articles we will introduce a humanistic content which will form the agenda of the founders and will be deepened in the theoretical and methodological lines of thought that conformed their platform of action in Latin America, with radical orientation to values as peace, freedom, social justice, diversity and the human dignity.

Key words: Patzcuaro's School; fundamental education; education for peace; education for sustainable local development; CREFAL policies.

Recordando a Sor Juana le diré: ni siquiera se acuerdan de olvidarlos: nuestros pedagogos, los que de verdad nos enseñan de acuerdo con nuestra circunstancia, han sido relegados por afanes personalistas de importancia y poder... y se importan las cáscaras y el bagazo, porque ni siquiera las doctrinas.

*Lucas Ortiz Benítez*²

Superando, pues, esa etapa intrascendente en que la escuela olvidó sus tareas para refugiarse en sus métodos, la educación fundamental reanuda en América Latina la tradición cultural de los que pusieron los cimientos de una nueva civilización.

*Isidro Castillo*³

Consciente de la anormalidad presente como parte de la falange de los creyentes en la inteligencia y la bondad humanas... La paradoja de la unidad en la diversidad no fue nunca tan significativa como hoy que el mundo es nuestro y tenemos que gobernarlo en condiciones que no signifique una presa sobre la cual se lanzan chacales a disputarse las migajas.

*Oswaldo Nuñez*⁴

I VALOR DE VOLVER SOBRE EL ESPÍRITU DE LOS ORÍGENES

Contexto institucional de esta iniciativa: volver sobre la historia institucional para repensar el presente y el futuro

La metáfora *el espíritu de los orígenes* no sólo da pie a una práctica de investigación de cuya producción nace esta serie de artículos, no sólo invita a la historia de la educación, no sólo significa un referente teórico abstracto quizás útil para una conversación académica. El espíritu de los orígenes casi invoca inmediatamente las nociones de *legado* y *vocación* que comparten la forma de la

delegatura. Se trata de la decisión de un encargo que el antecesor ejerce, en la esperanza de que sean continuadas y superadas solidaria y creativamente sus apuestas existenciales más íntimas. No tanto la transferencia intergeneracional de las instituciones en cuanto cosas, sino en cuanto *causas*. Una vez ubicados en la conciencia de una institución ‘los orígenes’ tenemos disponible una reinterpretación del presente, un presente que queda inmediatamente plenificado como apertura y disposición a continuar, reinterpretar o deshacer, con libertad y responsabilidad, los mandatos fundacionales de los que somos herederos.

Es cierto que el tiempo inicial de la fundación no agota los aportes significativos de los distintos momentos fundacionales de una institución, pero en mi opinión, constituye su marca iniciática más significativa.

El cincuenta aniversario de la creación y establecimiento del CREFAL (2001),⁵ y el seguido centenario del natalicio de Jaime Torres Bodet, a quien con justicia se le puede llamar *el fundador* (2002),⁶ sugirió la decisión institucional de *volver sobre los orígenes*, misma que se expresó en libros, antologías, conferencias, encuentros, monumentos, festejos, la cátedra Torres Bodet, etc. La Reunión regional para la revisión de planes y programas de educación para todos, convocada por la UNESCO-OREALC, el CREFAL, y el Instituto Nacional para la Educación de los adultos de México, INEA, coincidió también con el aniversario de la fundación. La colección de la Cátedra Torres Bodet, comienza con el estudio de Alfonso Rangel Guerra, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet. Una visión humanista de la educación de adultos*.⁷ Todo esto puso sobre el tapete el valor histórico del legado de aquellos años considerados por todos gloriosos, dedicados a la formación de educadores, la investigación socioeducativa, y la creación de recursos metodológicos y técnicos para una nueva educación orientada radicalmente al logro de la dignidad humana, y que probablemente tuvo

un impacto impresionante en toda América Latina que aún estamos redescubriendo. En este marco el director general del CREFAL, estableció la conveniencia de construir una historia del pensamiento pedagógico en esta institución, misma que continúa y extiende las contribuciones que han hecho a la historia del CREFAL, otros prestigiosos investigadores, especialmente Guillermo Medina y el Dr. Jesús Balhen, a quien agradezco sus valiosos aportes a este trabajo.

El primer tiempo de este relevamiento lo dedicamos a la arqueología del pensamiento fundacional. Este artículo representa el primer avance en este sentido.

Por todo esto, creo que este estudio puede considerarse un síntoma más de una institución que ha decidido volver a ver sus raíces, y volver a preguntarse sobre sus actuales pasos en la revisión de los primeros, mismos que se dieron a la luz del espíritu de los orígenes, que no es otro que el ideario y el corazón que alentó la vida y el pensamiento de los fundadores.

Me pregunto si no será quizás también un signo de que el CREFAL pudiera estar germinando un *momento fundacional* radicalmente transformador, probablemente alentado por el acrecentamiento de las situaciones límite para la dignidad humana que sufrimos en la Región y en el planeta.

Permítanme expresar que esto ha sido como encontrar un tesoro en el sótano. Un paciente empezar a desempolvar cofres llenos de joyas. Un fascinante descubrir que la mansión está hecha sobre los cimientos de antiguos templos consagrados a causas todavía vivas –cada vez más y más vivas– y patentes. Un espíritu latente está ahí como queriendo salir: los tiempos que corren son de su tipo, quizás haya llegado su hora; me parece que se trata de un espíritu todavía joven y lozano, que ha aguardado pacientemente en libros que llevaron cuarenta años sin ser abiertos... como esperando otra vez su oportunidad de hacerse oír y vivir entre nosotros.

Contexto teórico: los mandatos fundacionales como referente para la construcción del sentido del proyecto educativo

Graciela Frigerio, del Cuerpo Internacional de Profesores del CREFAL, ha señalado con Margarita Poggi, la importancia de reconstruir los mandatos fundacionales como una fuente para la reinterpretación del sentido de los proyectos educativos. Así, volver sobre la memoria arcónica de la institución podría representar una oportunidad de *resignificación de la agenda institucional* y de recuperar la fuerza de las voluntades que le dieron origen, las cuales siempre serán un referente a ser afirmado o negado, extendido a los contextos actuales o corregido, pero inagotablemente una fuente abierta de inspiración del sentido para pensar y hacer, en este caso la reconstrucción de la cooperación regional en la educación de los adultos, o cualquier misión y visión que oriente una estrategia institucional. "La institución educativa puede ser pensada, en su sentido más amplio, como un territorio específico del campo social en el que se llevan a cabo actividades que responden a un mandato"⁸

La posible –y permanente– resignificación de la agenda tiene un recurso poderoso en *la memoria de la experiencia* institucional.

Esta memoria permite una revaloración crítica y una coherencia histórica creativa en el desempeño de la proyección. La pérdida de esta memoria, al revés, expone la institución tanto a un tradicionalismo estéril como a una deriva que buscaría colocarse más sobre la demanda de los nichos de mercado emergentes, que sobre la capacidad de respuesta, basada en la oferta desde el propio rumbo, legado y vocación.

En algunos casos asistimos a [...] *instituciones encadenadas al pasado*. En estas instituciones algunos momentos se constituyen en objetos del patrimonio cultural, del mismo modo que sucede en ciertas ciudades con algunas parcelas reverenciadas, es decir, con aquellos *sitios de peregrinación y conmemoración*. [...] *son bastante refractarias a los cambios*. Muchas veces obstaculizan las innovaciones en aras de salvaguardar la seguridad [...].

También encontramos instituciones *productoras de amnesia*. Estas borran o desdibujan todos los anclajes con el pasado, intentan hacer *tabla rasa* de él. Una modalidad particular de esta figura está dada por las instituciones con *fuga permanente hacia adelante*, caracterizadas por una mirada constante y sostenida hacia el futuro, sin detenerse a analizar el presente institucional.

En una posición intermedia entre unas y otras encontramos las que podríamos llamar *instituciones con memoria pero sin cadenas*. [...] *Se trata de instituciones que sin olvidar su pasado, sin desconocer su historia, se aventuran a producir innovaciones, a soñar otros escenarios y arquitecturas para sí mismas, es decir, que trabajan para la producción de futuros.*⁹

Para la construcción del significado de este rumbo, legado y vocación, como en todo movimiento social, el big bang inicial resulta determinante. Memoria sin cadenas, saludable manantial de nuevos sentidos, alineación con una posibilidad desde el principio contenida y que puede expresarse como reelección responsable del destino institucional.

Contexto histórico: dramáticas semejanzas en la necesidad de la pregunta por una educación fundamental

La apertura a este legado resulta todavía más convocante e incitadora, hoy día en tanto que la de los fundadores fue una respuesta latinoamericana ante el horror de las masacres de la segunda guerra mundial. Se preguntaron honestamente y con toda la hondura de una consternación existencial ¿cómo pudimos llegar hasta aquí?

Y se abrieron a la posibilidad de contribuir al establecimiento de una nueva educación y de una nueva manera de entender la civilización centrada en los derechos humanos y en la promoción práctica de la dignidad humana, a través de una nueva educación. Así lo hicieron en cada uno de los países y lugares a los que se dedicaban como cons-

tructores de un nuevo mundo posible. Y lo hicieron con un entusiasmo vocacional sorprendente.

Como estamos otra vez expuestos a las mismas posibilidades, se vuelve oportuno revisar nuestra condición de encargados en turno, o más aún, de herederos. Traer a la luz y a la reflexión contemporánea y situada en los cada vez más dramáticos contextos mundiales y latinoamericanos de hoy día, las ideas por las que dieron su vida los fundadores, en los contextos históricos de entonces, las ideas por las que decidieron esta institución como recurso... puede ser como una lectura de lo que fuera inscripto en un posible 'libro abierto destinado a perdurar y a instruir', mismo que hoy está en nuestras manos incluyendo sus páginas en blanco y sus posibles contribuciones futuras a una renovada América Latina, y a una nueva civilización cuyo horizonte está cada vez menos claro y más incierto, y por lo mismo más y más prometedor.

CREFAL significa desde 1990, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, sin embargo en sus orígenes se llamó Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. La educación de adultos era en el concepto de entonces, tal como veremos, sólo una parte de la educación fundamental. Lo mismo la alfabetización, la educación para el desarrollo comunitario, la educación para el trabajo, etc., todas otras consignas en las que profundizó el CREFAL a lo largo de su historia y que forman parte en el legado inicial de una visión amplísima y profunda, radicalmente innovadora para la época y aún hoy.

La educación fundamental en América Latina: un nombre que fue objeto de *concepto* en los años cincuenta, y cuya sola enunciación ya nos invita a una reflexión cada vez más pertinente en el contexto actual de las diferentes violaciones u omisiones de la dignidad humana, que para hacerlo más liviano, llamamos crisis. El nombre es impactante porque sugiere una consigna que sólo puede formularse con una enorme autoridad pedagógica y moral:

- ¿Cuál es la educación fundamental que necesitamos en América Latina, en tanto que latinoamericanos?
- ¿Qué es lo fundamental que hay que aprender a lo largo de la vida?
- ¿Qué es lo fundamental que hay que enseñar, lo fundamental que hoy necesitamos *enseñarnos a nosotros mismos*?

En mi opinión, estas preguntas hoy día generalmente se eluden porque la prioridad de la época, parece ser, además de continuar la expansión de la cobertura sobre todo en los niveles medios y superiores del sistema educativo, una dedicación a la mejora técnica de la calidad para hacer eficiente la inversión social y el impacto, en el entendido de que los contratos sociales que permiten reconocer como educativa a la educación que tenemos hoy, desde la oferta prescrita por los estados nación para las distintas edades y grupos sociales, no estuvieran a discusión. Estas preguntas sin embargo no siempre fueron secundarias, hubo generaciones que pusieron en responderlas toda su capacidad analítica y de innovación pedagógica. Y no sería nada raro que en los futuros próximos, quizás otra vez ante los horrores de la guerra, tengamos que volver a planteárnoslas, volver sobre el diálogo de los que se preguntaron lo mismo antes que nosotros, y todavía más aún, tal como ha sido siempre en la historia, quizás *volver a empezar*.

En este marco, este primer artículo, además de introducir la descripción y análisis de los mandatos fundacionales, apunta a señalar la existencia de una escuela original de pensamiento pedagógico latinoamericano, a la que bien podríamos llamar *Escuela de Pátzcuaro*, y a exponer el contenido de sus apuestas existenciales y educativas. Con esto se abre a la discusión la oportunidad de convenir *un nombre propio* para este movimiento en el reconocimiento de que existió, se diferenció del pensamiento global de su época, y logró eficientemente impactar mediante la formación de educadores y la generación de recursos teóricos, metodológicos y técnicos en muchas de las principales innovaciones educativas de la historia y del pensamiento, especialmente en América Latina.

Ahora bien, puede señalarse con razón que la educación fundamental era una consigna global de las Naciones Unidas en los años 50, alentada por la UNESCO. Puede también traerse con toda razón a colación el hecho de que el 11 de septiembre no sólo es recordado por grandes acontecimientos políticos lamentables como son el asesinato del presidente constitucional de Chile, el socialista Miguel Allende, por un grupo de terroristas de Estado, liderados por el Gral. Pinochet,¹⁰ o por el asesinato de más de 3000 personas, con el derrumbe de las Torres Gemelas de la Ciudad de Nueva York, antiguos símbolos del capitalismo, y con el de una parte del Pentágono, antiguo símbolo de la invulnerabilidad de los Estados Unidos, a unas cuadras de la Casa Blanca, en Washington D.C. en 2001,¹¹ otra vez fruto del terrorismo... También un 11 de septiembre –corría el año de 1950–, ocurrió lo que en el fondo es también un acontecimiento político, esta vez a la inversa, radicalmente comprometido con la justicia y la paz: por mandato de la IV Asamblea General de la UNESCO, nació el CREFAL.¹²

Como ha señalado el Dr. Ermilo Marroquín, director de investigación del CREFAL, es curioso el paralelismo, porque habiendo hoy día en varios sentidos la imagen de una columna artificial caída, como signo del fruto del trabajo del hombre en ruinas, la postulada Escuela de Pátzcuaro, resurge del olvido como si fueran torres espirituales que todavía permanecen en pie.¹³

Y esta es una historia honestamente cierta, la que se suele contar como la historia oficial del Centro, la que le aporta un conspicuo origen en el mundo de los organismos internacionales, por objeto de una designación desde un poder global, con sede en París. No menos ciertos son los importantes aportes de la Organización de los Estados Americanos, OEA, y del Gobierno de México.

Pero hay otra historia complementaria, que como tal, no niega la anterior, pero muestra otras noblezas en la marca de origen, noblezas que vienen de los desarrollos humanos rurales, de los desarrollos humanos

de resistencia quizás, o digámoslo de una vez y más concretamente: particularmente del legado de la Revolución Mexicana.

Por ir adelantando algo, dice el primer director general del CREFAL, que conduce los primeros trece años de la fundación, don Lucas Ortiz Benítez, en una entrevista que le hicieran al final de su vida:

Sin embargo, por sólo decir algo que me tocó vivir, la escuela mexicana nunca ha sido tan auténtica y trascendente como cuando aplicó las doctrinas de José Vasconcelos, Torres Quintero, Ignacio Ramírez, Rafael Ramírez, por nombrar algunos. Y todos coinciden en que la escuela debe ser una parte vital, esencial del motor de la comunidad, además de su función natural educativa. Y de esto nadie me podrá contradecir jamás, porque *fueron las doctrinas que yo apliqué en el CREFAL* y que tanto bien han hecho en la mitad del mundo.¹⁴

Me propongo aquí realizar un revisionismo histórico tendiente a colocar el valor de contar esta historia complementaria y reinterpretar su contenido. Creo que esto es clave en la reinterpretación y reapropiación de los mandatos fundacionales del CREFAL. Porque probablemente estemos ante una escuela potencialmente viva y fecunda. Una escuela que, en los contextos que presentimos, podría estar llamada a una contribución muy importante y decisiva no sólo en el cambio educativo sino en lo que los viejos humanistas llamaban *la regeneración de la humanidad* ; magna consigna que no eludieron aquellos visionarios y sagaces fundadores que trabajaban en la reconstrucción del mundo en medios de la ruinas, pero también de los claros, que dejaba la humareda de la masacre.

II. LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Es común en la academia llamar a un movimiento original de pensamiento con el nombre de la ciudad de residencia de la institución donde se reúnen sus principales pensadores. Por ejemplo, todo buen académico

latinoamericano sabe decir ‘la Escuela de Franckfurt’¹⁵ pero –y esto probablemente tal como tantos han señalado de distintas maneras sea efectivamente un síntoma de *colonización mental*, como dice, por ejemplo, Chaisson– suena raro que haya habido una escuela en una ciudad latinoamericana y más en la tal Pátzcuaro, que ni siquiera es una capital. ¡Pues la hubo! Ya llegó el tiempo de empezar a nombrar nuestras cosas con sus grandes nombres propios y a aprender a caminar sobre nuestros propios pies y nuestras propias huellas con honestidad y sencillez.

CREFAL y los orígenes institucionales de la Escuela de Pátzcuaro

Estamos frente a un movimiento de pensamiento pedagógico cuyas contribuciones, como decíamos, iremos analizando a lo largo de los tres artículos y cuya originalidad merece, en nuestra opinión, una designación. Nuestra hipótesis es que los creadores de este movimiento se sumaron a la consigna por ‘una educación fundamental’ de la UNESCO, porque desde antes compartían muchos puntos en común con el enfoque – aunque no todos, como veremos– porque eran institucionalmente parte de la UNESCO, pero también porque les brindaba la doble oportunidad – por un lado– de participar en una interlocución de alcance global lo cual sin duda les interesaba –y por otro– porque la podían utilizar como pasaporte y fuente de recursos para desarrollar su propio pensamiento. De hecho se reunieron en CREFAL y trabajaron juntos varios de los principales pedagogos latinoamericanos de la época junto con pensadores anglosajones, de la revolución china, Indira Gandhi, y personalidades de otros países asiáticos y africanos. Probablemente no pretendían más que hacer una interpretación latinoamericana de la consigna global, pero ¡la interpretación era toda una escuela original de pensamiento, cuya solución retórica pudo haber sido aparecer como un comentario, pero cuyo trasfondo conceptual representó y representa toda una apuesta nueva autónoma, es decir, con nombre propio!

Tan con nombre propio que los primeros años del CREFAL están repletos de historias de espías y detectives, presiones políticas, palaciegas intrigas, oscuras maniobras internacionales... Mejor escuchemos como lo plantea el propio Lucas Ortiz Benítez, en su discurso de despedida al dejar el cargo en 1964:

Como era de esperarse, el CREFAL, desde su fundación, fue punto de mira para los intereses de los grupos situados en posiciones ideológicas extremistas, los que recurrieron a todos los medios casi siempre bastardos, para socavar su posición independiente, apoyada en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, de tal manera que el espionaje, la intriga, la arenga disolvente, la crónica injuriosa y la crítica despiadada fueron el reptil hallado cotidianamente en nuestro seno, al que venturosamente estrangularon nuestras convicciones democráticas.¹⁶

Y en la entrevista que le hiciera Fernando López Alanís expresó:

[la fundación del CREFAL] de ninguna manera fue una empresa sencilla, ni fácil. Desde antes de nacer el CREFAL ya teníamos enemigos; unos por envidia, otros por ambición, algunos por franco deseo de sacar provecho material. Pero a todos ellos fuimos venciendo, poco a poco, uno a uno, y gracias inicialmente a los protectores de la fundación...déjeme nombrar en primer lugar a don Jaime Torres Bodet, hombre de todo punto de vista admirable y hasta ahora, no sé por qué intereses, poco a poco ignorado. Poeta desde luego ya consagrado, pero todavía no reconocido como el gran educador que en la Secretaría de Educación, después de Vasconcelos, hemos tenido...Quiero recordar en segundo lugar al Lic. Manuel Gual Vidal, quien si para la mayoría es ahora un desconocido, no deberá serlo jamás para el Centro, pues desde su puesto lo protegió y le dio mucho para que se consolidara y creciera, desde el puesto de Secretario de Educación Pública, que entonces ocupaba. Y claro, quien dio su aprobación y en nombre de México aceptó la responsabilidad, aunque de educador no tuviera nada, el entonces presidente del país, Lic. Miguel Alemán Valdés...

Pero no, le decía, no fueron aquellos los que representaron un peligro para el Centro, fueron las cuestiones ideológicas. Nosotros no tratamos con adolescentes

ni con jóvenes, sino con hombres ya profesionales, plenamente conscientes de la realidad de sus respectivos países y de América en general, y de alguna manera ya bajo el peso de la responsabilidad de su patria. Por lo tanto su posición ideológica tenía que ser sólida y desde luego juzgaban que era la universal y adecuada para la salvación del mundo... y el CREFAL su trampolín. No. Si nosotros hubiéramos aceptado una de esas posiciones ideológicas, o más de una, el Centro hubiera explotado. Teníamos que permanecer independientes, eso sí dentro de nuestra propia ideología: la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Usted no tiene idea de los actos de espionaje, de las intrigas...que en contra del Centro y de mí mismo se tejieron en todos los niveles. Nuestra salvación estuvo en la convicción y prácticas de la auténtica democracia. Sí, amigo mío, vencimos a aquellos extremistas, pero su mordedura y su veneno dejaron en nosotros huellas profundas y dolorosas, cuyo recuerdo todavía duele.¹⁷

Todo esto no ocurrió porque ahí casualmente hubiera alojado un terrible pensador aislado, se trata, más bien, de que en el mandato fundacional aparece el CREFAL como un espacio internacional de diálogo especializado, de investigación metodológica y de experimentación práctica en procesos sociales de cambio y de innovación tecnológica y teórica, para *el logro de una nueva educación para un nuevo mundo*. Nada más y nada menos. Es decir se trata de una peligrosa Escuela para los intereses antidemocráticos y contrarios a la paz y a la dignidad de todos. Se trata de una cantidad de autores de distintos países que escriben y obran. Y que –curiosamente– no han sido objeto de suficientes estudios que nos permitan reconocerles el encumbrado lugar que les dan sus contribuciones, y seguir aprendiendo de ellos, que nos antecedieron en el camino, en muchos casos, de los mismos ideales.

La escuela de Pátzcuaro plasmó su pensamiento pedagógico en un libro ejemplar conocido como “El Ideario”,¹⁸ del que afortunadamente se conservan dos ejemplares en la biblioteca del CREFAL (uno mimeografiado y una copia escrita a máquina que casi ya no se lee). Este documento rector fue muy leído y comentado en la época. Se

destacan el profundísimo comentario del pedagogo ecuatoriano Oswaldo Núñez,¹⁹ también el muy documentado trabajo del chileno Víctor Troncoso,²⁰ del peruano Guillermo Aparicio Vega²¹ y el también ecuatoriano Julio Estupiñan Tello.²²

Por otra parte, el que la escuela de Pátzcuaro llegara a constituirse y alojarse en el seno de la UNESCO y con el respaldo de la OEA y del gobierno de México, fue muy conveniente para enriquecerse con aportes internacionales, sobre todo latinoamericanos, para poder financiar su proyecto y sobre todo, para poder influir en la región hacia el logro de sus metas políticas y civilizatorias. El CREFAL fue el medio ambiente ideal para la Escuela de Pátzcuaro. No estoy suponiendo que haya habido un complot, ambos surgen juntos. Llamo Escuela de Pátzcuaro al movimiento fundamental del período fundacional del CREFAL que no existe exactamente antes, pero soy de la opinión que ya traía su tradición de la Revolución Mexicana como dije y de otras experiencias de educación rural, por ejemplo la de La Mina en Uruguay, donde participó activamente Julio Castro, primer subdirector del CREFAL y Miguel Soler Roca, segundo director general.²³ Si miramos de cerca la historia oficial de la fundación y nos preguntamos quiénes eran esos hombres que estaban ahí impulsando las decisiones y las acciones ¿qué encontramos? El director general de la UNESCO era el mexicano Jaime Torres Bodet, el director general de CREFAL, Lucas Ortiz Benítez, y uno de los principales ideólogos, presidente de la comisión que desarrolló el Informe que define la política académica –lo que entonces se llamaba la doctrina del CREFAL en su etapa fundacional, y que se conoce como “Ideario”, era Isidro Castillo. Pero estos tres hombres se conocían desde antes... Lucas Ortiz había trabajado en la órbita de Jaime Torres Bodet cuando éste había sido Secretario de Educación Pública,²⁴ Isidro Castillo había trabajado con Lucas Ortiz en las misiones culturales y don Lucas lo llamó, “mi amigo de toda la vida,, mi hermano y compañero de tantas y tantas empresas pedagógicas”.²⁵ ¿Y que es esto de las misiones culturales?

Y entonces encontramos un movimiento pedagógico que fue recogido en varios de sus puntos principales por la Escuela de Pátzcuaro.²⁶ Y es ahí donde encontramos la figura que en nuestra hipótesis constituye el antecedente fundamental: José Vasconcelos. Las misiones culturales surgen del pensamiento de Vasconcelos, aunque también se destacan las contribuciones de la chilena Gabriela Mistral²⁷ y de otros importantes pedagogos mexicanos como Ignacio y Rafael Ramírez.

Jaime Torres Bodet fue en su juventud, secretario particular de Vasconcelos y de él escribe: “quien no lo haya tratado en estos días de 1921, no tendrá una idea absolutamente cabal de su magnetismo como ‘delegado de la revolución’ en el ministerio. La juventud vibró desde luego ante su mensaje, de misionero y de iluminado,²⁸

De manera que el linaje espiritual que los une es transparente.

Por otra parte todos ellos eran también hombres de letras, humanistas, librepensadores y latinoamericanistas. Como mostró Rangel Guerra en la antología que preparó sobre Torres Bodet, éste tuvo que hacer su lucha para conseguir el nombramiento de Lucas Ortiz, contra la costumbre de la UNESCO de nombrar como director a un ciudadano del país sede de una oficina de carácter regional.²⁹ Pero el fundador sabía muy bien a quien designaba... es decir, sabía perfectamente *lo* que fundaba.

Por todo esto si bien el nacimiento físico del CREFAL surge de la confluencia de fondos internacionales y de capital local, el origen espiritual, el capital cultural puesto en juego y la única explicación que encuentro de la originalidad de sus contenidos está en la tradición de la Revolución Mexicana, y en las tradiciones afines que confluyen en el CREFAL, tradiciones ampliadas con los aportes de otros importantes pedagogos convocados por la UNESCO y la OEA, algunos de los cuales iré señalando. Esta tradición pedagógica es anterior a la Declaración de los Derechos Humanos, pero va en su misma dirección. De modo que los fundadores encontraron en la Magna Carta un documento idóneo

para sostener sus propios ideales, ya en un escenario internacional y en el marco de un compromiso civilizatorio de alcance global.

La comisión que presidió Castillo organizó un seminario de alumnos y maestros del CREFAL en junio de 1951. En ella se basaron ciertamente en algunos textos de la UNESCO como “La educación fundamental del adulto americano”³⁰ y participaron como expositores el colombiano Guillermo Nannetti y el brasileño Lourenço Filho, el argentino Luis Reissig, el chino James Yen y los anglosajones Lionel Elvin, John B. Bowers y Williard Beatty.³¹ Estos se unen, y algunos son desde el principio, parte del grupo de ideólogos que definen el perfil fundacional del CREFAL. Así lo recordaba Lucas Ortiz:

Una vez encontrado asiento a la institución que habría de preparar dirigentes de alto nivel destinados a conducir la educación fundamental en el Continente, recibí instrucciones de trasladarme a Montevideo, donde a la razón se realizaba un seminario sobre educación rural patrocinado por la OEA, y al cual asistían personas invitadas por la UNESCO para integrar el comité consultivo sobre múltiples aspectos conectados con la vida incipiente del nuevo plantel que funcionaría en Pátzcuaro. Don Manuel Bergson, Lourenço Filho y don Guillermo Nanetti, distinguidos educadores, brasileño el primero y colombiano el segundo, formaron parte del grupo consejero, que hubo de ocuparse de precisar mejor objetivos, planes, programas, calendarios, características del personal docente y de alumnos, nombre que llevaría el Centro y países que serían invitados a enviar estudiantes al primer curso.

El nombre escogido fue Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, y los países seleccionados: Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala, Haití y México [...] En la ciudad de Montevideo, al clausurarse el seminario sobre educación rural, el magisterio del Continente, sabedor del gesto singular del michoacano, con voz saturada de emoción prorrumpió en vivas estentóreos a Lázaro Cárdenas y México, vítores a los que no pude unir mi grito porque la garganta se me había secado.³²

De este manera la rica tradición pedagógica de la Revolución Mexicana, expresada sobre todo en el movimiento de las Misiones culturales, y de la educación rural³³ en el continente, se vierte en lo que hoy llamaríamos, una comunidad de aprendizaje, enviada por los países latinoamericanos, y en una comunidad de formación, en la que los países hermanos compartieron sus recursos culturales y su capital simbólico.

Pátzcuaro

Podríamos llamarle también escuela de CREFAL pero es sugerente llamarle Escuela de Pátzcuaro, también porque Pátzcuaro es el único lugar del mundo donde se hizo realidad la Utopía de Tomás Moro,³⁴ por efecto de la confluencia favorable del muy evolucionado para la época desarrollo humano de los purhépechas, y de la obra también de desarrollo humano de un humanista y estadista de primera línea en la historia del pensamiento utópico y del establecimiento revolucionario de nuevos mundos: don Vasco de Quiroga, que fue todo el tiempo el “santo patrón” del CREFAL.

Probablemente los fundadores, si todavía vivieran, no dejarían de jugar una broma a la idea de llamarse escuela, porque la escuela era para ellos una institución discutible, objeto de varias duras críticas, como me señaló Balhen, y más aún a la idea de tener un santo patrón, porque eran liberales y pluralistas, indigenistas y socialistas, laicistas y seculares —eso sí llenos de vida interior, y de una honda espiritualidad humanista, profundos hombres de fe en la humanidad, seres llenos de esperanza y de solidaridad generosa— no hacía mucho que algunos de ellos habían vivido guerras de religión y las persecuciones eclesiásticas y de los conservadores a las misiones culturales y al establecimiento de la educación rural mexicana, contrapartida a su vez de otras persecuciones contra estos, en aquellos años violentísimos en los que se criaron y eligieron consagrar sus vidas al logro de la paz.³⁵ Circunstancias parecidas vivieron los miembros de la Escuela provenientes de otros países: Julio

Castro por ejemplo, uno de los desaparecidos por la barbarie militar de la dictadura uruguaya;³⁶ Estupiñán Tello que fue víctima de la persecución de maestros en las misiones sociales en Ecuador...³⁷

Pátzcuaro, que significa según algunos en la designación indígena, puerta del cielo, es un nombre enteramente adecuado para simbolizar lo que esta escuela quiso dejar significado: la posibilidad histórica de la utopía.

Por otra parte era en Pátzcuaro donde tenía su mansión el Gral. Lázaro Cárdenas, quien donó la finca donde tiene sus instalaciones el CREFAL y en la que la Escuela de Pátzcuaro desarrolló sus enseñanzas. Así cuenta la historia don Lucas de la manera en que Cárdenas le anunció su decisión:

él dejó de mirarnos para fijar sus ojos en un punto indeterminado fuera del portal, hasta que de pronto, después de una pausa breve a la terminación de mi relato, de manera lenta, como si temiera que la expresión rápida fuera a traicionar su obediente serenidad, fue hablando a voces como para sí y otras como para nosotros, de esta manera: como saben, en Pátzcuaro, tengo mi casa, casa que ha sido mi refugio en días placenteros y en ratos amargos; en ella he gozado tramos felices de mi existencia, primero al lado de mi esposa; después, ya juntos, al de ella y de mi hijo. Allí tomé las determinaciones más trascendentales de mi actuación como gobernante, luego de afirmar ideas sobre la mesa de trabajo o paseando solitario bajo los olivos que planté con estas manos. ¡Cuántos pensamientos salieron de esa finca prácticamente convertidos en realidades! Por todo esto creo no tener derecho a disfrutar la Eréndira como bien privado, sino que debo entregarla para una obra de beneficio colectivo... por lo que si ahora se presenta la oportunidad de servir a los pueblos de América, gustoso la aprovecho, pidiéndote la ofrezcas al gobierno, en mi nombre, en caso de que resulte utilizable de acuerdo con los planes; yo tan sólo necesito pocos días para retirar mis pertenencias.³⁸

De manera que uno de los más importantes estadistas de la historia de México y de América Latina, un hombre íntimamente comprometido

con el proyecto socialista y con la causa de la Revolución Mexicana estuvo también entre los fundadores. Todos hicieron distintos aportes para que la Escuela de Pátzcuaro, cuyos “gérmenes” ya estaban expresados, tuviera un lugar institucional de impacto regional: el CREFAL. Pero también al revés: sin el CREFAL no hubiera habido Escuela de Pátzcuaro.

Por qué la Escuela de Pátzcuaro

Creo que es conveniente distinguir al CREFAL de la Escuela de Pátzcuaro para poder diferenciar consecuentemente sus respectivas historias. Porque quizás la investigación pudiera mostrar que el CREFAL no siguió todo el tiempo los rumbos de esta escuela o que tuvo varias distintas escuelas, o que en algún momento se pudiera haber quedado sin escuela de pensamiento propio o que la Escuela de Pátzcuaro pudiera haber ido a parar a otro lado, qué se yo, ¿al movimiento de la educación popular, quizás? En fin todo lo que Frigerio y Poggi refieren con categorías como rupturas cismáticas, partenogénesis, crecimiento por valor profesional agregado, fusiones, diseminaciones del territorio, diseminaciones en el territorio, repeticiones, disoluciones, oscilaciones entre tipos de culturas institucionales, refundaciones, etcétera.

En todo caso el constructo ‘la Escuela de Pátzcuaro’ puede ser una herramienta historiográfica muy útil. Tanto para el que quiera rastrearla en el pasado, como para el que quiera rastrearla en los futuros. Porque como se dice por ahí, todavía otro mundo es posible. Otro mundo –de hecho– ya ha sido posible.

III INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Pero volvamos a las historias de espías y presiones diplomáticas... cuenta Raúl Silva Zaragoza, entonces jefe de distribución editorial del

CREFAL, que lo llamó Lucas Ortiz y le expresó que nunca le había dicho esto: parece que habían fuertes presiones de Washington sobre París para que el Ideario se incautara y no se difundiera en América Latina. Con lo cual el bibliotecario aclarándole a su superior que nunca había oído esto corrió presuroso al correo y ejemplares del Ideario así llegaron a todas partes...³⁹

¿Qué decía ese informe tan peligroso? ¿Qué pensaba la escuela de Pátzcuaro respecto del mundo?

De la crítica política de la sociedad contemporánea a la educación fundamental

La Escuela de Pátzcuaro parte de una crítica al paradigma civilizatorio de Occidente, con base en una interpretación de las causas que llevaron a las dos guerras mundiales. Desde su perspectiva, la aparente normalidad a la que volvió el mundo tras el conflicto de la primera década del siglo XX, se sirvió de la percepción reduccionista de que se debió simplemente al militarismo alemán, sin aplicar soluciones a los problemas de fondo y sin haber ejercido políticas sostenibles para el logro de la paz. Esto explica que el fenómeno se repita en la segunda guerra con mayor intensidad destructiva, basándose precisamente en los avances científico-tecnológicos y de los medios de comunicación. Esto los confrontó drásticamente con el valor civilizatorio de la técnica y en particular de la revolución industrial.

A esto se une una confianza en las ciencias de la historia que les llevó a pensar que “esta crisis es la reacción agónica de un orden de cosas que toca su fin. Es la suma y balance de todo cuanto ha desintegrado, menospreciado, ignorado y dejado que se atrofie en el hombre la civilización industrial que nos adueña.”⁴⁰

Así en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro este supuesto fin de una etapa de la historia marcado por los genocidios de Hiroshima, Nagasaki, Auschwitz, etc., es un dato histórico: la quiebra inminente del mundo fue para ellos un hecho inminente, no una simple interpretación.

Tal quiebra del mundo suponían que pasaba por la *insostenibilidad del desarrollo industrial capitalista en tanto un fin en sí mismo*, lo cual significaba por lo menos la crítica *humanista* de:

- La idea del hombre subordinado al incremento de la producción, y no ésta al bien del hombre. Lo cual deriva en una crítica al modelo de desarrollo como crecimiento.

- El valor de extender la técnica a todos los órdenes de la vida. Lo cual los lleva a una crítica del valor del desarrollo tecnológico, centrada en la inconveniencia de la mecanización absoluta de la producción de la economía y la sociedad desde la perspectiva de un desarrollo humano integral, diríamos hoy; y en la oposición al riesgo de que los avances tecnológicos acaben esclavizando a las personas y a las sociedades.

- El valor del conocimiento especializado, en detrimento de lo que hoy llamaríamos un pensamiento complejo, o bien, un pensamiento holístico. Esto otra vez los lleva a una crítica humanista de la escisión entre espíritu y cultura. Y lo plantean en términos drásticos: analfabetismo cultural.⁴¹

- La eficiencia de una organización del trabajo que tiene como costo el embrutecimiento del individuo en tanto la reducción de la perspectiva de conjunto y del sentido de la obra, esto es una crítica a la cultura de trabajo y al orden mismo de su división en la sociedad capitalista industrial.

- El valor de una urbanización que, destruyendo los lazos comunitarios, genera individuos aislados.

- La idea de que es un costo necesario la situación de “millones y millones de proletarios, obreros y campesinos que padecen hambre, desnudez, inseguridad, ignorancia, olvido, injusticia y opresión”.⁴²

Influye en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro la filosofía de la historia de Erich Kahler, y la antropología de Clyde Kluckhohn; de hecho la *Historia Universal del Hombre* de Kahler, el *Diagnóstico de nuestro tiempo* de Karl Manheim, las Obras Completas de José Ortega y Gasset, *La vocación humana* de Eduardo Nicol, *La Historia*

de la cultura de Weber, *Democracia y educación* de Dewey, entre otros varios clásicos, eran libros básicos de consulta. También leían literatura, sobre todo hispanoamericana, y podemos encontrarlos tanto estudiando a Jung, como a un documento oficial de la UNESCO, tanto a Alfonso Reyes, como a Ling Yutang, tanto a Leopoldo Zea como a Yan Hsin Pao. Tal era el ambiente académico en que se pensó la educación fundamental.

Kahler, por ejemplo, ve la historia contemporánea como intrínsecamente revolucionaria e insalubre. En tanto el proceso de enfermamiento que confundimos con el progreso ha calado en las raíces del hombre, se impone una renovación radical desde los cimientos mismos de la civilización. A pesar de que el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro no ve la crisis necesariamente como decadencia, sino también como una riesgosa pero positiva manifestación de fuerzas reactivas y desordenadas, sí comparten la idea de que es necesario un nuevo punto de partida, un principio centrado en el hombre.

De aquí que sea necesario replantear la educación a partir de la pregunta por la vida, qué es lo fundamental que es necesario aprender, si queremos un mundo nuevo orientado al logro de la dignidad humana, y al establecimiento pleno de sus derechos.

Esto ya aparece en el pensamiento de Jaime Torres Bodet.

El enfoque UNESCO de la educación fundamental

Siendo la novedad del tiempo histórico que inaugura la posguerra para ellos un hecho, *la necesidad de una nueva educación* es una consecuencia digamos así, natural. Una nueva educación es una condición para la reconstrucción del mundo sobre bases sostenibles comprometidas con la justicia y la paz.

Reconociendo que la reconstrucción del mundo era una tarea de todos pero específicamente de las Naciones Unidas, y teniendo en esta organización una confianza íntegra, la Escuela de Pátzcuaro asume con

todo entusiasmo las ideas pedagógicas de la UNESCO en los años 50. De hecho en tanto CREFAL ellos son UNESCO. Advierten con toda claridad la oportunidad y conveniencia de la renovación del concepto mismo de educación que ésta alienta, en particular en lo que respecta a la necesidad de corregir la estrategia educativa en el sentido del logro de los derechos humanos, la equidad y la justicia social.

Tal cambio de rumbo ha de consistir en la *inscripción de la educación en una estrategia integral de desarrollo local sostenible*. Este ya era un principio que aparece en los descubrimientos de las Misiones Culturales mexicanas, y también en otras fuentes como en los Núcleos Escolares Campesinos del Perú,⁴³ pero que se vió claro en el proyecto de educación fundamental que la UNESCO impulsó en una zona marginada de Haití, el Valle de Marbial.⁴⁴ Y un par de experiencias en México, que confirman en el mismo sentido: el proyecto experimental de los once pueblos de la cañada en Carapan, Michoacán;⁴⁵ y el Proyecto experimental de educación de Santiago Ixcuintla en Nayarit.⁴⁶ En estas y en otras experiencias quedó claro que el crecimiento demográfico, los déficits de condiciones sanitarias y el deterioro del medio ambiente requerían un abordaje integral del desarrollo humano local, en el que la educación participara, no meramente la implantación de un proyecto cultural o educativo, como es por ejemplo una campaña de alfabetización.

Podemos decir que tenían un concepto *sistémico* del cambio social, en el que la educación era sólo un factor, tal como aparece hoy en la teoría del desarrollo humano del PNUD. Pero no es sólo la multidimensionalidad de los procesos de cambio y la consecuente necesidad de simultaneidad de intervenciones de distinto tipo para su facilitación. La idea de articulación del desarrollo en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, es a diferencia del actual enfoque sistémico, una unidad funcional y finalística. Por eso no hay que perder de vista el valor político de su apuesta al humanismo, porque si no perdemos el para qué y para

quién de los procesos de transformación: la mejora de la condiciones de vida de las gente concreta en un ambiente determinado.

El concepto de la UNESCO de la educación fundamental en los años 50 se centró en lo que hoy llamaríamos un mínimo de competencias básicas, a ser desarrolladas en niños y adultos. No había una división técnica tajante entre educación de niños y educación de adultos, no estaban aún totalmente escindidas como esferas autónomas, por el contrario la época pensaba la educación todavía desde la pedagogía, y si se dice, por ejemplo, que es pedagógicamente relevante aprender a convivir, no diríamos que lo es para los niños, pero no para los universitarios, que lo es para las mujeres pero no para los varones, que lo es para la población rural pero no para la urbana. Y así, recordemos que se trata de una pedagogía humanista que tiene siempre en su horizonte el principio de una igualdad transhistórica –el hombre– que exige a la historia un compromiso con la equidad y con todo lo demás implicado en el logro y el mantenimiento de la dignidad humana para todos. Esta educación mínima tenía originalmente para la UNESCO un carácter compensatorio, es decir, remediaba a la estrategia educativa con mayúsculas: la escuela. La utilización de un inclusor universal para la descripción de la escolarización occidental no estaba en tela de juicio. Occidente todavía gozaba del privilegio de ser interpretado como el *non plus ultra* de un desarrollo humano evolutivo y la matriz idónea para el establecimiento de una cultura global, en primer lugar en los estados nación y en segundo lugar a nivel planetario.

Sin embargo esta educación mínima –por el hecho de estar dirigida únicamente a los “países atrasados” y a las “zonas oscuras”– esta educación compensatoria ya en el pensamiento de la UNESCO contenía, al menos incipientemente, las ideas de

- enseñar a comprender y transformar los problemas locales del desarrollo;
- transmitir el conocimiento de los derechos y deberes cívicos e impulsar desde la educación la participación ciudadana en el progreso social y económico;

- subordinar la educación al logro de mejores condiciones de vida, lo cual la hacía –lo que hoy llamamos– *educación para la vida y el trabajo*;
- fomentar el desarrollo personal, en lo que respecta al logro de una personalidad saludable, habilidades de convivencia y valores, y
- utilizar métodos activos y participativos.

Ya Torres Bodet, entre otros, en el seno de la propia UNESCO habían criticado este enfoque reduccionista del alcance teórico y político de la educación fundamental cuando plantea en la Conferencia de Elsinor, si educar para la obediencia o para la responsabilidad⁴⁷ y en varias otras ocasiones; esto ya aparece con contradicciones en el propio texto de la Conferencia de Río de Janeiro en 1949, donde Nannetti, que presidió la comisión de educación de adultos formula:

En donde el nivel cultural lo requiera, la educación de adultos debe comenzar con la campaña de alfabetización, sobre la base de que educar no es tan sólo enseñar a leer y escribir, sino enseñar a vivir con dignidad. Ese contenido vital de la educación de adultos contempla los objetivos de la educación fundamental, a saber: salud; conocimientos básicos (el mínimo ofrecido por los tres primeros grados de enseñanza elemental); educación moral, cívica y familiar; mejoramiento del trabajo; aprovechamiento de las horas libres; conservación de los recursos naturales.⁴⁸

Si bien todos estos puntos de vista son compartidos por la Escuela de Pátzcuaro, ésta los considera insuficientes si queremos realmente constituir un mundo en paz, en el que todos los seres humanos gocen de su libertad, dignidad y derechos. Escuchemos su crítica.

La crítica de la escuela de Pátzcuaro al enfoque de la UNESCO

En este punto la Escuela de Pátzcuaro, si bien comparte los ideales pedagógicos arriba mencionados, ofrece una crítica al pensamiento de la UNESCO, cuyos puntos principales eran:

1. La educación fundamental no debe ser sólo para los países o zonas en vías de desarrollo.
2. No debe referirse únicamente a los lugares donde no hay escuelas, como una estrategia provisoria, en tanto llega la escolarización, como si ésta fuera la única genuina estrategia educativa.
3. No debe tener un carácter compensatorio, ni ser una educación básica de contenidos mínimos.

En primer lugar, en varios documentos la palabra “países desarrollados” aparece entre comillas, como si pensarán que son países *entre comillas* desarrollados, o más exactamente apenas ‘zonas económicamente más desarrolladas’, (‘zonas atrasadas’ es antónimo en el Ideario de ‘zonas privilegiadas económicamente’, no de zonas avanzadas como sería lógico, este es un lapsus muy interesante) es decir, lugares donde hay más recursos financieros pero no por ello menos problemas económicos, políticos, sociales y culturales que requieren también de una reconversión educativa en el sentido de una educación fundamental:

Entre las colectividades que han logrado un alto nivel de vida, se desarrolla una ideología política que da gran importancia al valor de la libertad, sin sensibilidad para las necesidades de justicia social que son las que corresponden a los pueblos y grupos de población que están en situación desfavorecida. Estos, que son la abrumadora mayoría, cobran cada vez más conciencia de su situación y se impacientan cada vez más en ella. Los centros industrializados, las urbes donde la tecnología ha llegado a su máximo, han sufrido una regresión en otros aspectos del progreso que más íntimamente se relacionan con el hombre.⁴⁹

La educación escolar que ha tendido al adiestramiento y la estandarización, pudo haber producido “banqueros, profesores o lava-platos” pero no por ello personas íntegras e integradas; tampoco se ve que haya incidido mucho en el intento de evitar la desintegración de las familias, o en el logro de la equidad social. Así las zonas retrasadas y

los problemas del desarrollo están también en el primer mundo. Y no tiene sentido –ya hablando a escala planetaria– pretender educar y transformar sólo una parte del juego, como si no tuviera que cambiar el conjunto.

Esto significa que en el pensamiento de los fundadores ellos no aceptaban para sí describirse como el problema, sino que se concebían más bien como *una parte* de la solución.

De manera que estos latinoamericanos no aceptaron para sí el efecto narcótico de autodescribirse como países subdesarrollados o seres humanos en vías de desarrollo, que tenían que copiar a los otros la verdadera educación que los había llevado a progresar. Por el contrario tuvieron la osadía –que provenía de su altura ética y de la hondura de su compromiso político y pedagógicos con la civilización de las relaciones planetarias– de proponer transformaciones educativas a los propios países en su humildad autodenominados ‘desarrollados’.

En segundo lugar, lejos de pensar que la educación fundamental debía actuar mientras llegaba la escolarización formal, la Escuela de Pátzcuaro veía al sistema educativo estatal como uno de sus recursos subordinados y no al revés. Habría que investigar si esto no implicaba en este punto la total inversión del pensamiento oficial de la UNESCO. “toda la educación primaria en cuanto a fines, programas y formas de trabajo, debe ajustarse al sentido de la educación fundamental”.⁵⁰

No parecían aspirar a un liderazgo como parte de una visión estratégica para hacerse famosos, por el contrario reclamaban este liderazgo porque se autopercebían como depositarios de certezas pedagógicas comprometidas con la solución de problemas medulares de la propia humanidad. Ese era el tamaño de los fundadores. No conformes con pensar al sistema educativo como sólo una parte de la estrategia de educación fundamental y como una parte totalmente subordinada, la Escuela de Pátzcuaro ofreció una crítica demoledora a la pedagogía de la escuela primaria, tanto en su vertiente tradicional como en la de la escuela nueva. Aquí aparece otra vez la oposición del

humanismo a la pedagogía herbartiana y a la escuela tradicionalista, en el sentido de que operaban un reduccionismo cognositivista, degenerado a veces en verbalismo y memorismo irrespetuoso de la persona que aprende, la época y el medio, e impositor de un programa de materias con contenidos y métodos impuestos y ajenos. Lo mismo criticaban el individualismo del enfoque de la escuela activa, tan contrario a las tradiciones comunitaristas de las zonas rurales. Hicieron una interesante analogía entre la teoría del interés de Dewey, y el evolucionismo darwiniano. Veamos esto, la crítica de la Escuela de Pátzcuaro se centra en el didactismo, es decir, en el movimiento que centra el problema de la calidad educativa no en los fines, sino en la organización, los procedimientos y los recursos técnicos: si la calidad educativa ya no tiene que ver con las personas, sino con el cumplimiento de metas educativas que son tales sólo por el hecho de ser decisiones sin otro fundamento que el privilegio de provenir de una cima asimétrica institucional, entonces estamos ante una darwiniana sobrevivencia del más fuerte, en la acepción de ‘el más prepotente’, del mejor *adaptado* a un orden que –desde la idea del hombre– aparece como evidentemente injusto. Hay en la escuela activa un riesgo de olvidar los fines, de los cuales la Escuela de Pátzcuaro no se olvidaría jamás. Y esto sin negar que toman mucho de Dewey, lo estudian, lo comentan y lo integran a su pensamiento en varios sentidos.⁵¹

De modo que la educación básica tendría que ser meramente una educación para la vida, en el sentido de un desarrollo armónico de la persona en el marco de lo que hoy llamaríamos, *un desarrollo local sustentable*. No sólo la escuela no cesa con su llegada el trabajo de la educación fundamental, sino que al revés su llegada no significa necesariamente una contribución, *a menos que* ésta efectivamente facilite la articulación de estos dos escenarios ineludibles de la transformación: el cambio de la persona y el cambio de la comunidad.

Evidentemente, la Escuela de Pátzcuaro fue mucho más lejos de lo que la UNESCO quería o podía decir. No diría tanto ‘otra escuela es

posible porque otro mundo es posible'; diría 'otra escuela es necesaria porque es necesario otro mundo'.

En tercer lugar, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro la consigna global por una educación fundamental no debía sugerir educación mínima, como planteó originalmente la UNESCO. Con fina razón señalaron que este mínimo no podría establecerse cuantitativamente. O en otra palabras, lectura, escritura y cálculo no son cantidades mínimas, son cualidades mínimas. Y por tanto decisiones, más precisamente, decisiones erradas. La decisión acerca del *qué* algunos merecen -ese mínimo- y no otro mínimo, ni ningún máximo. La reducción de la educación fundamental a la lectoescritura en la lengua oficial del estado nación y el cálculo básico de la matemáticas occidental les parecía un empobrecimiento de la noción misma de conocimiento, aún recordando que conocimientos no es todo lo que hay que enseñar y aprender. "El conocer que no se entraña en el vivir, jamás es sabiduría" decía Isidro Castillo.

En este sentido decía uno de los miembros de la Escuela de Pátzcuaro, el sagaz pedagogo chileno Víctor Troncoso, en su libro *La educación fundamental y lo fundamental en educación*

¿Qué necesita el hombre para vivir en el ancho sentido de la expresión? Desde luego, no 'un mínimo de conocimientos y de preparación', sino, muy por el contrario, el máximo de aquello que pueda captar y manejar, necesita destrezas y habilidades que le hagan capaz de conducirse con buen éxito en el complejo mundo actual que, por diversos conductos y de distinta forma, acorrala al hombre; necesita transformarse en un ente productor y en un elemento de armonía en la convivencia, para lo cual de muy poco le servirá ese mínimo de conocimientos de que nos habla la definición aludida, por cuanto nos deja muy poco del ya superado "saber leer, escribir y contar" y no le permite al hombre disfrutar de la alegría de vivir y de asumir conscientemente la responsabilidad que importa vivir... La Educación Fundamental, tal como aparece en la definición que analizamos es un parche, nada más que un parche, que no resuelve el problema de la incultura y de la consiguiente incapacidad del individuo para asumir su rol activo en la vida.⁵²

Y en el mismo sentido habla otro miembro, el pedagogo portorriqueño Rodríguez Bou:

La contribución importante –de la Educación Fundamental– no consiste en declarar que un pueblo ya no es analfabeto tan pronto como puede leer –digamos, cuarenta palabras– sino en que un pueblo, por su propio esfuerzo, con la ayuda de sus educadores, llegue a un nivel de vida más elevado en lo espiritual, en lo social, en lo económico y lo cultural.⁵³

La Escuela de Pátzcuaro no acepta para sí el destino de ser la proveedora de una información mínima para los de las “zonas oscuras”, sino que se autodesigna como –lo que hoy diríamos– una escuela de desarrollo humano.

El sentido de la tercera crítica es señalar la superficialidad de la reflexión de lo fundamental que hacía el discurso global y en ello un vicio tradicional en el concepto: concebir a la educación como divulgación: “El que la educación sea fundamental debe llevarnos a significaciones más profundas. Es un fundirse con la vida del hombre. Es un comenzar a la inversa de cómo se ha procedido hasta ahora, es decir es un comenzar de abajo arriba”.⁵⁴

Vale la pena detenernos en el sentido de esta inversión, de este giro copernicano, que formula la Escuela de Pátzcuaro. ¿Dónde ubicar el fundamento de una cultura, sobre todo si estamos pensando en una cultura de la paz y dignidad humana? El consenso de la tradición moderna diría: en la educación del pueblo. Pero si examinamos ésta en la concepción de la escuela formal vemos que la educación primaria es el peldaño más degradado de la divulgación de una cultura cuyo fundamento está en los niveles especializados, es decir, sería una educación del pueblo pero construida desde el techo. Y todavía más: construida desde propuestas ideales de desarrollo humano de un grupo asimétricamente dotado de recursos políticos y económicos para imponer su modelo y proyecto, no de las necesidades y procesos reales de la gente en su diversidad y en su derecho de ser.

La Escuela de Pátzcuaro parte al revés, proporcionando un conocimiento que surge de la vida, útil para la gente real y construido con la gente. Por esto una estrategia integral de desarrollo humano debe aprovechar todas las fuerzas educativas existentes en una comunidad, coordinarlas e integrarlas en torno de metas de bienestar y desarrollo, articulando lo universal y lo particular, e insertándose en las relaciones vitales básicas del hombre con su medio ambiente natural y social.

En realidad aquella triple crítica de la Escuela de Pátzcuaro a la UNESCO (la educación fundamental tiene que ser educación para todos, no sólo para los “subdesarrollados”, no es una medida de emergencia, no es un mínimo incompleto) se dirige a la primera fase del concepto de educación fundamental. La UNESCO integrará después y sigue integrando hoy, varios de estos planteos críticos que constituyeron su aporte.

Pero esto muestra claramente que los fundadores *participaban* en el pensamiento de la UNESCO y con ello se inscribían en un espacio de diálogo global, pero no se sometían al mismo. No vemos funcionarios importando línea: los fundadores construían un pensamiento propio, profundamente latinoamericano e independiente, lo hacían a la vez pensando y obrando. Tenían una agenda propia. En el siguiente artículo de esta serie analizaremos cuál era esta agenda, y veremos cómo se desprendía de su interpretación desde el humanismo de la situación actual de la humanidad y de lo que podríamos llamar las necesidades universales de formación de las personas, si queremos contribuir desde la educación a una renovación radical, desde los cimientos, del propio hombre.

La educación fundamental como instrumento del desarrollo local sustentable

Para la Escuela de Pátzcuaro, la educación parte, como decíamos, del ser real y apunta a apoyarlo en el mejoramiento de todos los aspectos

de su existencia. Por lo tanto debería tener su unidad de referencia en las comunidades reales, no debería ser un sistema social autorreferido como en la sociología luhmanniana de la educación.

Probablemente este principio pudo haber sido parte del legado de la tradición de las misiones culturales al menos en dos sentidos: en el cambio de la composición de los agentes educativos con un enfoque interdisciplinario orientado a la intervención para el desarrollo⁵⁵ y quizás en la revaloración que los misioneros hicieron de sus propias tradiciones indígenas y rurales.

De hecho, en las comunidades rurales, y particularmente en las indígenas, podríamos decir que encontrábamos lo que hoy llamamos una educación para la vida y en la vida. No hay allí una escuela, es la comunidad la que consigue integralmente y en conjunto la formación del hombre para su medio y para su época. Las generaciones adultas no delegan la responsabilidad de incidir en las formación de las generaciones jóvenes a una institución especializada, ni la separan de sus propios procesos de conservación/transformación de los modos de vivir, producir, moverse territorialmente y relacionarse, etcétera.

Parece que influye en esta teoría el trabajo del sociólogo brasilero Fernando de Azevedo que estudia la educación como un proceso social complejo observable en la diversidad de fuerzas e instituciones que inciden en los procesos de desarrollo. No observan pues la sociología de la escuela, sino de los procesos comunitarios de conservación y cambio en los que ocurre la formación como determinación a lo largo de la vida de la forma de ser, es decir, lo que hoy llamamos desarrollo humano. De aquí quizás se desprenda la tesis de la Escuela de Pátzcuaro de que el diseño de la educación debe tomar a las culturas en su unidad,

como existe una unidad en cada cultura, ésta debe ser estudiada en su calidad de “todo”, y la educación, parte integrante de ese todo, y una de las manifestaciones de esa cultura –y de las más importantes, porque está destinada a conservarla en su patrón creador, a desarrollarla y perpetuarla– no puede ser comprendida como un fenómeno aislado, “fuera de la totalidad social de que forma parte”.⁵⁶

Esta cita es importantísima porque muestra el posicionamiento –quizás encubierto y no sin contradicciones– que la Escuela de Pátzcuaro tenía respecto de lo que hoy llamamos *educación intercultural*. Aún más si tomamos en cuenta que entre las presiones políticas que vivía el CREFAL de aquel entonces, estaba el peligro siempre latente de ser acusado de indigenista.⁵⁷

En mi opinión, y veremos esto en otro artículo de esta serie, la Escuela de Pátzcuaro oscila entre considerar a los indígenas como primitivos y con ello a Occidente como evolución, y considerar a la civilización industrial como barbarie “con sus neurosis, y sus estados de tirantez y su ilimitada capacidad de destruirse entre sí y desvastar su medio natural”⁵⁸, y con ello mirar a los indígenas con una sincera nostalgia, desde la cual se veía a Occidente como involución. Esto probablemente fuera una contradicción interna común en las culturas mestizas latinoamericanas. Pero de lo que no queda duda, y es evidente en el párrafo arriba citado –no olvidemos que proviene de un texto normativo, escrito en un proceso participativo que abarcó a toda la comunidad crefaliana y comunicado en toda América Latina– es que el trabajo educativo con los indígenas, en tanto que culturas diversas, es para la Escuela de Pátzcuaro una práctica política dirigida a la conservación de las culturas “en su patrón creador”, esto es, una práctica también cultural de conservación/transformación destinada a la perpetuación de la diversidad, a su integración respetuosa, a su transformación endógena y a la dignidad humana de todos.

Esto aproxima más el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro a lo que hoy llamamos, el enfoque *federalista* de la democracia, que a los esfuerzos nacionales de *asimilación* de las culturas indígenas, como son en muchos sentidos tanto la escuela rural como las misiones pedagógicas, en Perú como en México, como en casi toda América Latina en ese período de consolidación de los estados nación. La prioridad actual del federalismo es el desarrollo local sustentable, y es en este sentido que se orientaron los teóricos/educadores que desarrollaron el enfoque de la educación fundamental

sus fines se identifican con las necesidades sociales; su programa es consecuencia de la investigación de esas mismas necesidades; sus métodos descansan en la consciencia y actividad de la comunidad para resolver sus propios problemas, en la iniciativa de sus dirigentes naturales, en el principio de colaboración y en la coordinación de las instituciones y servicios públicos.⁵⁹

Creo que aquí tenemos un antecedente capital, un pilar fundacional de lo que hoy llamamos –más allá de la educación ambiental– educación para el desarrollo local sustentable. Este sigue siendo el enfoque del CREFAL hoy, tal como aparece en sus diplomados de educación para la democracia, que ha formado 1300 educadores en México desarrollado en alianza con el Instituto Federal Electoral (IFE); y de educación para el desarrollo local sustentable, surgido en el marco de la cooperación con la OEA y que ha desarrollado ya cuatro generaciones, tres con estudiantes internacionales con sede en Pátzcuaro y uno en Colombia, en el Eje Cafetero con sede en Caldas; y el diseño en el que se está trabajando ahora, junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para formar promotores del desarrollo sustentable en comunidades campesinas de Centroamérica en lo que se llama El corredor biológico mesoamericano, que abarca también Chiapas, y otros estados del sur de México, tres iniciativas en las que tuve el honor de contribuir. Y también puede aquí citarse el número dedicado a la educación de adultos y el desarrollo sustentable, de la Revista *Decisio*, editada por el CREFAL, junto a esta *Revista Interamericana* que ya tiene más de veinte años como revista especializada.⁶⁰

Pero volviendo a las fuentes fundacionales, el mandato original consiste centralmente en formar educadores para el desarrollo local, y estos son agentes culturales, políticos, sociales y ambientales, que trabajan interdisciplinariamente, alentando lo que hoy llamaríamos políticas públicas, con métodos participativos, con una gran capacidad teórica y técnica para el análisis de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones locales creativas y sostenibles, en el estricto respeto y

promoción de la diversidad cultural. La educación fundamental fue pensada pues como una metodología del cambio social para el mejoramiento de la vida.

Los fundadores de la Escuela de Pátzcuaro, y del CREFAL, no sólo pensaron su educación fundamental para que el individuo gozara de las libertades que dan la educación básica, la recreación de sí en la vida interior, y la conservación de su salud, pensaron también en las calidades de su vida de relación, de su familia, y también de su participación como ciudadano en los procesos políticos y económicos, culturales y ambientales de su comunidad, en el marco de lo que hoy llamaríamos, procesos endógenos de desarrollo.

Por eso pueden decir de sí mismos que su enfoque es “una pedagogía, una sociología aplicada, una ética social, una fuerza política”.⁶¹

La educación de adultos –hay que decirlo- sólo es, para la Escuela de Pátzcuaro, “una puerta de entrada a la educación fundamental”. En el mandato fundacional no aparece la educación de adultos cómo una esfera autónoma, o como un subsistema. Por el contrario, los adultos son los primeros destinarios de la estrategia en su triple carácter de:

- corresponsables de la educación para todos;
- responsables de su propia formación a lo largo de la vida, de su salud, producción, consumo, participación ciudadana, re-creación, convivencia y educación, y
- líderes de los procesos políticos, sociales y ambientales del cambio, es decir, los principales decisores que inciden en si cambian o no las cosas.

El mandato fundacional se concentra en la educación para el desarrollo local, con un enfoque intercultural y de equidad socioeconómica y de género, participativo y endógeno. La educación de adultos, se vuelve, en ese marco, estratégicamente, una prioridad. O en otros términos, en la lucidísima visión de la Escuela de Pátzcuaro, la educación de adultos no es un fin, sino un medio.

En un sentido muy exacto, la apuesta de la Escuela de Pátzcuaro, no es por lo que hay llamamos desarrollo sustentable en general, sino

específicamente, por el *desarrollo rural*. Este es un punto que quiero destacar porque aparece notablemente señalado en el horizonte de los mandatos fundacionales, y a la vez sigue siendo hoy día una prioridad social, no sólo en el sentido obvio de la relación entre la supervivencia y la producción de alimentos, si no queremos introducir las problemáticas de la soberanía, el territorio, la ecología, etc. La sociedad industrial que casi da su jaque mortal al campo, también encuentra hoy su jaque en el mismo campo, en términos de sostenibilidad de los recursos, gobernabilidad de las sociedades rurales, y viabilidad de la apertura del comercio global, legitimidad de los subsidios, etc; la tierra es siempre el límite de la imaginación.

Hay por lo menos cuatro fuentes en el desarrollo del pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro sobre lo que hoy llamamos la educación para el desarrollo rural sostenible. En primer lugar la tradición de las escuelas rurales, núcleos escolares, misiones, normales rurales y escuelas prácticas de agricultura, en los distintos países de América Latina, que retoman a su vez en varios casos, enfoques y estrategias de los misioneros cristianos en el período colonial. Todos los que llegan a los cursos del CREFAL en la época tienen alguna experiencia que contar, tal como se sigue haciendo hoy día en los cursos internacionales. En segundo lugar el pensamiento del mexicano Moisés Sáenz que es el principal exponente de la doctrina pedagógica de la Revolución Mexicana, misma que pone todo su énfasis en la educación rural. En tercer lugar el pensamiento del argentino Luis Reissig, de honda influencia, que relacionó el analfabetismo con lo que hoy llamamos el desarrollo humano, en términos de condiciones económicas, políticas, de salud, trabajo, vivienda, vestido, higiene, convivencia, población, seguridad, servicios públicos, comercio, crédito, etc.; analizó el problema de la migración del campo a la ciudad; y evaluó críticamente las estrategias anteriores de educación rural. Y por último la experiencia de la revolución china, no olvidemos que James Yen, quien lideró la educación de masas en China, fue profesor del CREFAL. El énfasis en

cualquier iniciativa del CREFAL en el período fundacional, sea esta práctica o teórica, siempre está en el campo, los campesinos y sus culturas.

En la enorme apertura existencial a la diversidad y a la dignidad que marca la época actual, quizás como reacción al desorbitado imperialismo de los capitales, a los duros riesgos del deterioro ambiental que ya se hacen sentir en el cambio climático y al aumento de la inseguridad, la violencia y las violaciones de los derechos humanos... es decir en esta enorme invitación a la resistencia, al cambio personal y a la participación en el logro de la dignidad y la justicia que marca nuestra época, el legado de la Escuela de Pátzcuaro nos hace sentir generosa la fuerza de la que nació y el enorme potencial de su convocatoria a volver a la vida y a hacer una educación para la vida y en la vida misma.

Con esta primera entrega pretendemos haber colocado en la conversación de la comunidad académica de las instituciones que participaron en la creación de la Escuela de Pátzcuaro –el CREFAL, la UNESCO, la OEA, la SEP de México– así como entre los cultores de los campos especializados de la educación de adultos y de la historia de la educación, y los maestros en general:

1. La tesis de que existió una importantísima escuela de pensamiento pedagógico original latinoamericano a la que podríamos llamar Escuela de Pátzcuaro.
2. Que ésta tuvo un carácter internacional, específicamente latinoamericano.
3. Que se afilió al diálogo internacional sobre la educación fundamental, promovido por la UNESCO, manteniendo distancias críticas significativas.
4. Que surgió en el entorno institucional de CREFAL, pero nutriéndose de tradiciones anteriores vinculadas a la educación alternativa en el medio rural en cada uno de los países latinoamericanos, y con aportes de otras partes del mundo.
5. Que puede sostenerse que tuvo como matriz el pensamiento pedagógico de la Revolución Mexicana y el capital social y

cultural vinculado a Torres Bodet, a cuya extensión se aplicó y con cuyo liderazgo e impulso contó.

6. Que fue eminentemente humanista, comprometida con la libertad y la justicia social, los derechos humanos y fuertemente crítica de la sociedad industrial.

7. Y que en un contexto en varios sentidos adverso, con fuertes presiones internacionales en su contra, logró extender su proyecto de educación fundamental como parte de lo que hoy podríamos llamar, estrategias locales de desarrollos humanos sostenibles.

¿Cuál era este proyecto? ¿Cuál era su agenda? ¿cuáles sus principios pedagógicos? ¿cuál su concepción del humanismo? ¿*Cuál su cómo para la paz y la dignidad humanas ante la repugnancia de la guerra?* (Continuará).

NOTAS

1. Este trabajo, escrito por encargo del director general del CREFAL, tiene por objetivo presentar a la Escuela de Pátzcuaro y describir las características generales del pensamiento de este movimiento pedagógico que lideró el primer momento fundacional de nuestra institución. Es a este movimiento, de hondas raíces latinoamericanas, que está íntimamente asociado el pensamiento fundacional. Este es el primero de una serie de tres, que dedicaremos a la arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. El segundo estará destinado al estudio de la *agenda de los fundadores*. El tercero a los principios teóricos y metodológicos que constituyeron sus *ideales político-pedagógicos* y su respuesta radical en favor de la paz y la dignidad humana, ante los horrores de otra guerra mundial.
2. López Alanís, Fernando. *Última lección*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1986, p. 36.
3. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario, Principios, Orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1952, p. 28.
4. Núñez, Oswaldo, *Educación Fundamental, respuesta satisfactoria*, Ambato, Tungurahua, Ecuador, 1955, pp. 12-13.

5. Véase *Revista Interamericana de Educación de adultos, Renovando la esperanza por una educación sin exclusiones*, Número especial de aniversario, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, junio de 2001.
6. Véase *Revista Interamericana de Educación de adultos, Jaime Torres Bodet, centenario de su natalicio*, Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002
7. Rangel Guerra, Alfonso, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet. Una visión humanista de la educación de adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, México, Cátedra Torres Bodet, Núm. 1 CREFAL, 2002.
8. Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Argentina, Santillana, 1998, p.69.
9. Ídem, pp. 95-96, subrayado de las autoras.
10. www.chilevive.cl/homenaje/allende/ultimas.shtml
11. <http://www.september11news.com/911Art.htm>
12. http://www.crefal.edu.mx/el_crefal/scerca_de.htm
13. Conversación académica con Ermilo Marroquín y Gabriela Enríquez, CREFAL, 14 de febrero de 2003.
14. López Alanís, Fernando. *Op. cit.* p.36; subrayado mío.
15. www.prometeolibros.com/resulta.asp?subtema=464, véase por ejemplo la cantidad de libros traducidos al español de esta escuela, contrasta con la casi total ignorancia del pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro en la propia América Latina.
16. Ortiz Benítez, Lucas. *Palabras finales*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1964, p. 17.
17. López Alanís, Fernando. *Op. cit.* p.44.
18. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario...*, p. 28.
19. Núñez, Oswaldo, *op. cit.*
20. Troncoso, Víctor. *La educación fundamental y lo fundamental en educación*, Santiago de Chile, Imprenta Atenea, 1956.
21. Aparicio Vega, Guillermo. “*Educación fundamental*”, Cusco, Perú, Editorial Garcilazo, 1955.

22. Estupiñán Tello, Julio. “*La educación fundamental*”, Quito, Ecuador, Editorial Casa de la cultura ecuatoriana, 1957.
23. Sobre las misiones sociopedagógicas en Uruguay, la obra de Agustín Ferreiro y el primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina” véase Miguel Soler Roca, prólogo al número especial dedicado a Julio Castro, *Cuadernos de Marcha*, tercera época, número 7, Montevideo, Uruguay, diciembre de 1985.
24. http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/secundaria/3ersemestre/bloque3_deshist.htm, una amplia bibliografía actualizada sobre el pensamiento pedagógico de Torres Bodet.
25. Lopez Alanis, *op. cit.*, p. 54. También se destaca en ese mismo grupo Miguel Leal, entrañable amigo de don Lucas, y compañero suyo en las misiones culturales en el Estado de Oaxaca y en el entonces (1930) Territorio de Baja California Sur.
26. Dice Lucas Ortiz: “Estaba entonces en México, Gabriela Mistral, a la que conocí... Ella dio algunas ideas sobre la base de los maestros misioneros, que tanto le impresionaron, y un diputado de apellido Gálvez, presentó un proyecto sobre Misiones Culturales. Fue el segundo arranque, el cual fructificó en 1927, en los tiempos del doctor Puig Casauranc como secretario de educación, y con las ideas administrativas y pedagógicas de Francisco César Morales, Elena Torres y del gran Rafael Ramírez”, López Alanis, *op. cit.*, pp. 23-24.
27. Para una evidente comparación véase Castillo, Isidro, *La formación de maestros rurales en México*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1956; o también el manuscrito conservado en el CEDEAL de Ortiz Benítez, Lucas *Breve información sobre las misiones culturales mexicanas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1959.
28. Torres Bodet, Jaime *Memorias, Tiempo de arena*. México, Ed. Porrúa, vol. I p.83. Citado por Rangel Guerra, Alfonso, *op.cit.*, pp. 12-13.
29. Escribe Torres Bodet: “Mi candidato para este cargo, desde un principio, fue el profesor Lucas Ortiz. Lo había visto trabajar, con perseverancia y con humildad, en la Secretaría de Educación Pública. Podía recomendarlo

muy ampliamente. Sin embargo, no fue fácil obtener que el Consejo Ejecutivo aprobara su nombramiento. La ONU tenía por costumbre no nombrar como directores de sus centros y sus agencias a nacionales del país en que lo fundaba. Pero el Consejo acabó por ceder ante mi insistencia. Me felicito de esa insistencia, porque en gran parte el éxito del CREFAL se debió a la designación de Lucas Ortiz” en *Gestiones para crear un centro de educación fundamental en Pátzcuaro, El desierto internacional, Memorias*, 2ª. Edición México, Ed. Porrúa, 1981, p. 54. Citado por Rangel Guerra, Alfonso, en la antología *Jaime Torres Bodet. Centenario de su natalicio, Revista Interamericana de Educación de adultos*, Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002, p.147.

30. OEA, UNESCO Brasil. *La educación fundamental del Adulto Americano. Seminarios Interamericanos de Educación No 7, Río de Janeiro, 1949*, Washington D.C. División Educación Unión Panamericana, 1951.
31. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario, Principios, Orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1952.
32. López Alanis, *op. cit*, p.51.
33. Soler Roca, Miguel. *Educación y vida rural en América Latina*, Montevideo, Uruguay, Federación Uruguay del Magisterio, Instituto del Tercer Mundo, 1996.
34. Pátzcuaro fue la capital e importante centro ceremonial del poderoso imperio purhépecha en el período prehispánico. La hermosa ciudad colonial fue fundada con la intención de realizar la Utopía de Tomás Moro en el Nuevo Mundo, como el centro regional de la organización de una sociedad más justa alrededor de su lago y sus montañas. Escribe Mattelart: “Se encuentra una fiel réplica de la organización utopiana en los pueblos-hospitales fundados en México, o Nueva España, por el obispo de Michoacán, Vasco de Quiroga entre 1530 y 1565. Para Marcel Bataillon y Silvio Zavala, dos historiadores de la escuela de los Anales, estos ‘lugares de paz y caridad’ de cuyo marco de construcción, todavía hoy, pueden admirarse los vestigios, representan, en efecto, ‘una utopía realizada’ ...En cuanto a Moro,

jamás tuvo conocimiento de esta experiencia única. El mensajero de Vasco de Quiroga llegó a Londres poco después de su ejecución” Mattelart, Armand, *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 32-33.

35. Lopez Alanis, op. cit., pp. 19-22.
36. Escribe Soler Roca: “Os recuerdo dos nombres importantes para mí: el de Lucas Ortiz, maestro misionero mexicano –que es mucho decir– y primer director del CREFAL, mi querido mentor. Y el de Julio Castro, alumno, campesino, maestro y periodista uruguayo y primer Subdirector del CREFAL, mi entrañable amigo al que no sé donde llevar la flor que le debo porque la dictadura uruguaya lo desparació el primero de agosto de 1977. Y hasta ahora. El magisterio fue en la vida de estos dos hombres una militancia”. *Revista Interamericana de Educación de adultos, Renovando la esperanza por una educación sin exclusiones*, Número especial de aniversario, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, p.15.
37. Estupiñán Tello, Julio, *op.cit.*, p. 107.
38. Lopez Alanis, *op.cit.* p. 50.
39. Conversación con Federico Almaguer, Jesús Bahlen, y otros en el día del descubrimiento del busto conmemorativo del natalicio de Jaime Torres Bodet, en la Quinta Eréndira, sede del CREFAL, 2002.
40. *Ideario*, p. 9.
41. “[en los] grandes centros de población existe un tipo de analfabeto cultural que no es el analfabeto literario, sino el especialista que no mira más allá de su terreno y de su estrecha rutina. Esto ha dado origen ya a una crisis cultural. Crisis que se tradujo durante la guerra en la infantilidad mental de los mocetones del ejército procedentes de centros industriales, que cuando les pidieron que declarasen su lectura favorita, señalaron las tirillas cómicas y de aventuras de los periódicos”, *ídem*, pag. 16. Hoy día ya ni eso se lee de los periódicos.
42. *Ideario*, p.9.
43. Aparicio Vega, Guillermo, *op.cit.* ps. 237 *et seq.*
44. *Ideario*, p. 13.

45. Sáenz, Moisés, *Carapan*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1951.
46. Aguilera Dorantes, Mario; Castillo, Isidro, *Santiago Ixcuintla: un ensayo de educación básica*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1992.
47. Torres Bodet, Jaime La educación de adultos. Discurso inaugural de la Conferencia Internacional sobre la Educación de adultos, Elsinor, Dinamarca, junio de 1949, *Revista Interamericana de Educación de adultos*, “Jaime Torres Bodet, centenario de su natalicio”, Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002, pp. 107-114.
48. OEA, UNESCO Brasil, *op. cit.* p.150.
49. Ideario, p.16.
50. *ídem.*
51. “...las propias urgencias del mundo, que no el antojo pedagógico, han colocado a la escuela primaria en el conjunto de la vida consciente de la comunidad, de modo que participe del valor de esa vida y asuma en presente las responsabilidades concretas que le corresponden en el desarrollo y mejoramiento de esa vida. Esta escuela no trata de hacerse centro de la comunidad, ni de llevar las experiencias sociales al aula para motivar y vigorizar un programa académico, como superficialmente se acepta; esta escuela, se coloca en forma apropiada en el seno de la comunidad, participa en la función educadora que aquella ejerce y desprende de aquella sus propósitos, tareas y métodos sociales... Los nexos entre la escuela y la comunidad son sociales, no académicos. No desconoce esta escuela la necesidad existente en cuanto a desarrollar la personalidad o individualidad del niño en forma integral, según la definición de educación que nos viene desde Aristóteles. Sólo que no creemos en el individualismo psicológico que confía demasiado en que este desarrollo se obtenga del propio espíritu, como si éste se explicara por sí mismo, como bastándose a sí mismo; es más bien el desarrollo integral de todos los aspectos de la vida que se dan en el medio, el que estimula y estructura el desenvolvimiento armónico de la persona. La escuela descrita en este último término, es la que reajusta su estructura y trabajo de acuerdo con el nuevo concepto de educación fundamental.” *Ideario*, p.19.

52. Troncoso, Víctor, *op. cit.*, ps. 56-57.
53. Citado por Troncoso, *op. cit.*, p. 53.
54. *Ideario*, p.20.
55. Ortiz Benítez, Lucas. “Breve información sobre las misiones culturales mexicanas”. Las Misiones culturales sustituyeron la idea de un cuerpo interdisciplinario de estudiosos de las ciencias y las humanidades, propia del modelo de educación secundaria occidental, por la de un equipo interdisciplinario de promotores del desarrollo. Un esquema semejante seguirá el CREFAL en su trabajo de educación fundamental en las prácticas de campo, durante el período de formación docente, mismas que se realizaban –sobre todo– en comunidades rurales del Estado de Michoacán.
56. *Ideario*, p. 23.
57. Decía don Lucas: “Todavía no nacía el Centro y ya nos estaban señalando como especialistas en asuntos indigenistas. Eso era muy peligroso.” López Alanís, *op. cit.* p.44.
58. *Ideario*, p. 22.
59. *Idem*, p. 23, negritas de los autores.
60. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*. Patzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, invierno de 2002.
61. *Ideario*, p.23.