



**EL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR
EN NUEVA ESPAÑA. SIGLO XVI.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACION, CAMPO DESARROLLO
CURRICULAR**

PRESENTA:

Alfonso L. Cordourier Morales

SEPTIEMBRE, 1998.

A la memoria de fray Pedro de Gante.

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN.</i>	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO I</i> <i>CONCEPTOS GENERALES.</i>	<i>21</i>
<i>1.1 El currículum evangelizador.</i>	<i>21</i>
<i>1.2 Los predicadores.</i>	<i>26</i>
<i>1.3 Los neófitos.</i>	<i>37</i>
<i>1.4 El contenido curricular.</i>	<i>43</i>
<i>1.5 Los documentos tangenciales.</i>	<i>51</i>
<i>CAPÍTULO II</i> <i>EL CONTEXTO SOCIAL, UNA REALIDAD</i> <i>PARA EL CURRÍCULUM.</i>	<i>59</i>
<i>II. 1 Currículum y equilibrio social.</i>	<i>59</i>
<i>II. 2 El panorama geográfico y su división territorial.</i>	<i>61</i>
<i>II. 3 Perspectiva demográfica.</i>	<i>68</i>
<i>II. 4 El aspecto económico.</i>	<i>75</i>
<i>II. 5 Los factores socio culturales.</i>	<i>82</i>
<i>II. 6 Orígenes de los mendicantes evangelizadores.</i>	<i>86</i>
<i>II. 7 Su pensamiento milenarista.</i>	<i>91</i>
<i>II. 8 Diáspora mendicante.</i>	<i>94</i>

<i>CAPÍTULO III</i>	
<i>LOS FUNDAMENTOS RETÓRICOS DEL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR.</i>	<i>99</i>
<i>III. 1 El ocaso de la evangelización mendicante y su estrategia defensiva.</i>	<i>99</i>
<i>III. 2 La Retórica Cristiana de fray Diego Valadés.</i>	<i>107</i>
<i>III. 3 El ars memorativa y el currículum evangelizador.</i>	<i>113</i>
<i>III. 4 El diseño retórico de los recursos didácticos en Nueva España.</i>	<i>128</i>
<i>COMENTARIOS CONCLUSIVOS.</i>	<i>135</i>
<i>CATÁLOGO DE FIGURAS.</i>	<i>140</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA.</i>	<i>152</i>

INTRODUCCIÓN.

I

Aún son pocos los estudios que abarcan los aspectos pedagógicos de los hechos educativos del pasado mexicano. La educación evangelizadora de los mendicantes en su periodo de máximo esplendor en la Nueva España (siglo XVI), si bien ha sido comprendida en sus aspectos políticos, hasta últimas fechas lo comienza a ser en sus perfiles didácticos. A la vinculación entre políticas educativas y teorías pedagógicas, tan fundamental para el éxito de la campaña evangelizadora de los mendicantes en esos años, ahora podemos sumar la apreciación de una serie de técnicas didácticas que conforman un momento histórico de lo que en la actualidad se ha dado en llamar *pedagogía de la imagen*¹.

Si nos permitimos tomar el concepto *currículum* como un instrumento que, en el discurso pedagógico nos posibilita observar la existencia multiprocesual del fenómeno educativo, y nos desprendemos de la idea, de que éste ha dependido desde siempre de la institución escolar tal y como la conocemos ahora, podemos hacer uso de él para detectar y comprender aspectos de las acciones educativas de nuestro pasado que han permanecido sin estudiar; teniendo en cuenta que para lograrlo se deberán realizar las necesarias adecuaciones metodológicas, de manera que la concepción curricular sea congruente con las características del análisis histórico y nos presente resultados objetivos y útiles.

En la actualidad la investigación en Historia de la Educación en México tiende a acercarse a otras disciplinas del saber, a la vez que acepta la nueva concepción de la Historia como una totalidad teórica sociocultural, sustituyendo así el uso de grandes modelos paradigmáticos por una actitud de comprensión, conjugada con la búsqueda minuciosa del hecho histórico y de los elementos analíticos para su interpretación, de esta manera apreciamos la inclinación científica de este trabajo.

¹ Nos referimos al concepto manejado por la teoría de la educación para los medios de comunicación. Vid., Agustín García Matilla: "Los medios para la comunicación educativa". En: *Educación para los medios de comunicación Antología*. (1994) UPN. Méx. p 69 y ss.

El objeto de estudio abarcará los fundamentos pedagógicos de la educación evangelizadora entendida como una práctica curricular. Fundamentos que serán identificados e interpretados en un intento por reconstruir las disciplinas didácticas de la época y su cosmovisión retórica. Tomando en cuenta asimismo la importante participación del medio social y geográfico como modificador de la concepción pedagógica en el currículum vivido, y el factor político como guiador de las iniciativas educativas.

La presente introducción funge como expositora del eje fundamentador. En seguida abordaremos por separado la explicación de varios tópicos que nos parecen de suma importancia para la comprensión de los principios metodológicos utilizados. Iniciamos con un planteamiento que muestra la orientación que se le da al trabajo. Continuamos con el indispensable acotamiento a la concepción curricular que manejamos. Exponemos a continuación los objetivos y los parámetros que enmarcan el trabajo así como la metodología de la investigación. Para terminar, hacemos algunos comentarios a la bibliografía utilizada.

II

La educación es una materia trascendente, por lo que los estudiosos de la mayoría de las disciplinas científicas han aportado los enfoques de sus diversos paradigmas para contribuir a la explicación universal del fenómeno. Y esto a devenido en una sorprendente e inestimable riqueza teórica que tal vez no tenga otro objeto de estudio. Pero a la vez, la enorme variedad de aportaciones produce cierta indefinición en algunos criterios organizativos: tenemos teorías simpáticas entre sí; de común apoyo; algunas más, indiferentes; y otras, contradictorias. Más esto no es grave, lo que sin duda es problemático resulta de la unidireccionalidad de los criterios que norman el flujo de la información. Así, los estudios sobre la educación se ven coloreados por el lineamiento profesional del investigador. Es natural pensar que el razonamiento científico del educador compare y complemente dichos enfoques. Pero, ¿qué sucede con la reflexión científica entendida como el proceso de construcción de un determinado objeto de estudio?. Lo que sucede es que el conocimiento se difumina en el universo científico: el psicólogo psicologiza la educación; el

sociólogo la determina bajo los parámetros sociales; el terapeuta interpreta la educación como un momento terapéutico; el científico de la Historia hace Historia de la Educación, etc.

Si entendemos la vida científica como un proceso interdisciplinario podemos comprender que la direccionalidad puede modificarse. Es decir, puede cambiar de sentido viajando por el mismo camino. Podemos entonces investigar, por ejemplo, con criterios pedagógicos los múltiples campos científicos. En el presente trabajo proponemos el sentido direccional de la investigación que va del terreno de la Pedagogía al de la Historia, en contraste al sentido comúnmente usado que va de la Historia a la Pedagogía.

En nuestro país contamos con una gran experiencia en cuanto investigación historiográfica en el ramo de la educación. Se puede asegurar que la mayoría de los historiadores que han abordado la cultura y la cronología mexicanas, han tratado con mayor o con menor profundidad el tema didascálico. En la actualidad existen varios seminarios permanentes que investigan el tema con alto nivel académico², generando poderosas y atractivas líneas de apreciación que tienen la virtud de fomentar el análisis crítico y así permitir que diversos enfoques puedan aportar nuevos conocimientos. Sin embargo, sus análisis están contruidos con base en criterios historiográficos, por la sencilla razón de que sus autores son científicos de la Historia; lo sucedido en educación resulta para ellos, objetivamente, un hecho histórico; no obstante, la mayoría de las veces esta categorización no permite visualizar por entero el perfil pedagógico del hecho educativo pasado; muchas veces quedan pendientes las conjugaciones de las prácticas didácticas con las realidades sociales, o las de las inclinaciones sociofilosóficas con las modalidades pedagógicas.

¿Cómo y por qué sucede esto?. En un principio el historiador parte de la concepción de un conjunto de hechos conjugados en una totalidad denominada *pasado histórico*; es decir, todo aquel pasado con base significativa para el estudioso presente; luego, a lo largo de su

² Podemos citar como ejemplos el coordinado por la doctora Josefina Zoraida Vázquez en el Colegio de México, y el del doctor Ernesto Meneses Morales en la Universidad Iberoamericana.

trabajo, procesa y produce conocimientos nuevos que le sirven para apoyar determinadas interpretaciones. Al historiar el fenómeno educativo logra enmarcarlo con un énfasis procedente de la comprensión totalizadora de la experiencia humana, y lo presenta bajo la forma de una cronología o una descripción temporal de bloque, resultando aquella lo tradicional y esta la avanzada. Es por ello que en Historia de la Educación en México, resultan ciertas características del fenómeno educativo más desveladas que otras. Las que parezcan más relevantes serán aquellas que se adapten mejor al espíritu cronológico, al análisis causal deductivo o al relacional de los lineamientos historiográficos descritos. Así no nos extraña que la mayoría de los trabajos sobre historia de la educación en México sean cronologías de política educativa, o análisis de tendencias educativas, o relaciones sociológicas. En un gran número de este tipo de obras se sublima la información priorizando el factor político, debido a la adecuación tácita de la política estatal a su sentido cronológico.

Por otro lado, en el caso de las obras en que la intención, muy loable de por sí, es lograr un análisis comprensivo totalizador del hecho educativo, se ha corrido el riesgo de que al enfatizar el concepto histórico, en el acto social intencional de la educación para el logro de determinadas finalidades, no se haya desvelado el sentido didáctico de la acción, y no se traten también sus bases teóricas. De esta manera los más de los trabajos historiográficos descansan en una apreciación parcial del fenómeno; empero esto es inevitable, y consideramos muy difícil el imaginar siquiera la posibilidad de una propuesta metodológica que en el ámbito de la historiografía describiera comprensivamente la totalidad del fenómeno educativo pasado.

Ahora bien, la aportación del pedagogo hacia esta problemática no consiste en criticar negativamente al historiador, sino en apreciar por completo su valía para trabajar en áreas no tocadas por éste; como por ejemplo, en nuestro caso, los procesos evolutivos de la pedagogía; los principios teóricos que delinearon los recursos pedagógicos; los fundamentos de la práctica didáctica en determinada época; el análisis curricular del hecho educativo pasado; la relación "teoría-fenómeno" en Historia de la Educación en México; etc. De esta

manera, creando espacios y categorías pedagógicas para el análisis historiográfico, el pedagogo apoyará el cambio de dirección en los criterios interdisciplinarios normativos entre la Historia y la Pedagogía. No con la intención de sustituir, sino de ampliar los campos y las posibilidades de la investigación.

Con base en lo anterior proponemos un camino metodológico para que el pedagogo aporte a la Historia de la Educación en México, trabajando con los criterios analíticos de su disciplina y contemplando el hecho histórico como tal, pero tratando de descubrir en él y sus anexos, los fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y sociales de la tecnología educativa utilizada en el pasado mexicano.

Siguiendo nuestro orden de ideas, añadimos ahora que el análisis curricular en la actualidad es considerado como uno de los instrumentos de mayor trascendencia para la aprehensión de las complejas relaciones entre las categorías pedagógicas y los hechos mismos de la educación. Nos podemos entonces preguntar, primeramente, si existirá la posibilidad de realizar un análisis curricular objetivo en el campo del pasado histórico mexicano. Y en segundo término, cuáles serían su naturaleza y sus alcances.

Con respecto al primer rubro, entendemos que la factibilidad de un estudio analítico de esta naturaleza es proporcional a la posibilidad de identificar y fundamentar, en fuentes de primera mano, la evidencia de nuestros criterios de investigación. Así la investigación historiográfica en fuentes confiables apoyará el análisis curricular que proponemos y que concebimos desde una determinada hermenéutica de la investigación educativa³.

Con respecto al segundo rubro, proponemos la finalidad de identificar la evangelización educativa de los religiosos mendicantes en la Nueva España del siglo XVI, desde la óptica

³ El lineamiento surge del paradigma filosófico que propone para el proceso de investigación la *fisiología epistemológica* tradicional: (hermenéutica, heurística, axiología y teleología). Pensamos desde luego, que la modalidad historiográfica más adecuada a esta opción es la sugerida por la "Escuela de los Annales", que generó la revolución historiográfica francesa en la línea trabajada por Marc Bloch, bautizada como *historia de las mentalidades*. Vid. Marc Bloch, *Introducción a la Historia*. (1984) FCE. "Breviarios" No. 69. p 108 y ss.

que la considera como una iniciativa educativa entendida como una práctica social plenamente estructurada y factible de ser comprendida por medio de la concepción curricular.

III

La noción de *curriculum* constituye una encrucijada en la que convergen, atraviesan y prosiguen su viaje, perspectivas conceptuales o técnicas, e intereses prácticos o teóricos de diversa índole. Esto no es algo especial del término, las más de las categorías pedagógicas observan denotaciones ambiguas producidas por la historia de su uso. En el concepto *curriculum* las ambigüedades se manifiestan en los diferentes modos de apreciar su significado, y esto se debe a que el campo del *curriculum* es un ámbito de problemas en el que se encuentran y repelen conceptos y proyectos, teorías y prácticas, como un lugar más donde se pone a prueba la lógica de la racionalidad pedagógica. Sin embargo, esto no es más que un aparente desorden conceptual. Estamos de acuerdo con Alfredo Furlán en considerar que en la medida en que el concepto de *curriculum* comienza a funcionar en el enclave de problemas teóricos, sus significaciones obedecen y están determinadas por los problemas desde donde se le convoca⁴. De esta manera su llamado puede producirse desde los esmeros por conceptualizar a los sujetos y sus nexos, los saberes y los valores, los hábitos y las tareas, las imágenes y los símbolos, en fin, el contexto sociocultural en el espacio histórico. Tomando en cuenta lo anterior, moldearemos nuestra concepción curricular tratando de enfatizar los aspectos que faciliten la comprensión de la problemática historiográfica de la educación evangelizadora de la Nueva España, en el siglo XVI.

El concepto de educación que subyace en la mayoría de las caracterizaciones del *curriculum* no es general, no se refiere a cualquier tipo de experiencias y acciones educativas, sino específicamente a las realizadas en la escuela o determinadas por ésta. No obstante, si utilizamos una concepción general como la que considera la educación como un proceso en el que los individuos se apropian de los conocimientos, valores, usos, creencias, costumbres

⁴ Vid. Alfredo Furlán, "Introducción" a la compilación *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. (1989) UNAM ENEP Iztacala. México. p 8.

y técnicas de la sociedad en que viven⁵, necesariamente la concepción curricular se abre y abarca experiencias educativas fundamentales, realizadas en diferentes ámbitos del ambiente social. Tomando en cuenta esto, surge una buena pregunta acerca de nuestro pasado, ¿existieron procesos de educación sociales, sistematizados, cuando la escuela todavía no existía como una institución social?. La respuesta posiblemente sea afirmativa si consideramos que la educación no está conformada sólo por el contenido que se recibe dentro del aula; lugar ciertamente desconocido por gran parte de las civilizaciones de la antigüedad⁶.

Los términos *cerrados* de la concepción curricular surgen al inicio del presente siglo en los Estados Unidos, con la intención de tecnologizar la práctica sistemática de la enseñanza escolar. Empero, en los años setenta, se inicia en ese mismo país la discusión crítica hacia las concepciones reduccionistas, tenemos entonces la presencia de las tesis *reconceptualistas*; principalmente de carácter sociológico, tales como los pensamientos de Eggleston, Apple, Giroux y posteriormente Kemmis⁷. Y es en los años ochenta cuando en México se realiza una extensión tan amplia del término curriculum que en algunos casos se le confunde con el campo de las ciencias de la Educación. Para entender esta diversificación del término, es necesario atender a la reacción en México del grupo de especialistas en el campo del curriculum que intentaron establecer sus reflexiones y elaboraciones, desde un planteamiento que fuera más allá del pensamiento técnico, que se fundamentaba, para ellos, en una perspectiva pragmática reducida⁸.

Con base en lo anterior estamos de acuerdo con Fernando García y Ricardo Mercado, en que el concepto curriculum puede tomarse como el conjunto de actividades formativas e

⁵ La definición es postulada por Juan Manuel Robledo Uscanga. Vid. "El curriculum como proceso." En: *Revista de la educación superior*. (1984) ANUIES. Julio-septiembre. No. 51.

⁶ De esta manera encontramos, inclusive, en la sociedad sumeria hace seis mil años, indicios de una práctica educativa social y de carácter sistemático sin que la institución escolar se encontrara delineada tal y como hoy la conocemos. Cf. Samuel Noah Kramer. *La historia empieza en Sumer*. (1978) Ayma Editora. Barcelona. pp 57 y ss.

⁷ Cf. Ángel Díaz Barriga. *El curriculum. Estados de conocimiento. Cuaderno 14. (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa)* (1993) 2º Congreso de Investigación Educativa. México. p 24.

⁸ *Ibid.*

informativas, sistematizadas, que han sido concebidas como un medio conveniente para alcanzar objetivos educativos determinados⁹. Decimos que se trata de actividades sistematizadas porque todas presuponen una relación entre sí, se generan a partir de una base común, comparten idénticos propósitos y son dirigidas por la sociedad. Blanca Estela Zardiel Jacobo nos presenta la síntesis más adecuada a los razonamientos que seguimos para la realización de nuestro trabajo: "El currículum se puede enfocar desde la perspectiva de una representación conceptual de un proyecto de sistematización de la práctica social educativa, y como tal es un producto de determinaciones históricas"¹⁰.

Este concepto es útil para estudiar las relaciones entre el planteamiento de la educación y la estructura social, la distribución social del conocimiento, los fundamentos didácticos de la práctica pedagógica, las inclinaciones sociales de las iniciativas individuales, la función reproductora de la educación, la ideología y sus repercusiones¹¹.

Tenemos que añadir ahora la reflexión que aportan los siguientes comentarios sobre diversas incidencias dentro del enfoque a la problemática curricular tratada:

A) Los aspectos curriculares dependen del grupo de conocimientos, habilidades y creencias que constituyen el capital cultural básico de la sociedad¹².

B) Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las cuales el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran¹³.

⁹ Cf. Fernando García y Ricardo Mercado. "El currículum." En: *Revista de educación superior*. (1972) ANUIES. Enero-marzo. No. 1. p 55.

¹⁰ Blanca Estela Zardiel Jacobo. "Racionalidad y currículum de la ENEP Iztacala. Un estudio crítico." En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología. ENEP Iztacala. Memorias*. (1989) UNAM. ENEP Iztacala. México. p 111.

¹¹ Cf. *Ibid.* pp 111-115.

¹² Cf. Fernando García y Ricardo Mercado; (1972) p 53.

¹³ Vid. Walker; (1973). Citado por J. Gimeno Sacristán. *Currículum una reflexión sobre la práctica*. (1989) Morata. Madrid. p 23.

C) El currículum forma parte, en realidad, de múltiples tipos de acciones que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de la enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc. Y que en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica¹⁴.

D) Existe entre las categorías que originan el significado último del currículum la que hace alusión al contexto histórico, creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que han dado lugar a *tradiciones introyectadas* en forma de creencias y reflejos institucionales y personales. Porque necesariamente cada práctica curricular genera, de cierta forma, incidencias en las que le sucederán¹⁵.

Ahora bien, si tomamos el currículum como un término que describe un proceso social de carácter intencional, entendemos que debe ser dotado de una fundamentación categorial adecuada que nos permita introducirlo en el análisis historiográfico. Esta fundamentación la encontramos en el sistema de Eduardo Spranger, que propone el abordaje de la pedagogía de forma científica, a través de la acción de "tomar una realidad cultural ya dada, someterla a conceptos ordenadores y, por último darle forma mediante proposiciones valorativas y normas"¹⁶.

Para ello debemos comenzar por la observación y la descripción de las concatenaciones culturales, establecer las múltiples relaciones que hay entre educación y cultura y, siguiendo

¹⁴ Vid. Schubert; (1986). Citado por J. Gimeno Sacristán. (1989) p 24.

¹⁵ Vid. J. Gimeno Sacristán, (1989) p 25.

¹⁶ Eduard Spranger. *Cultura y educación*. (1948) Espasa-Calpe. Buenos Aires. p 63.

a Spranger, descomponer en categorías de análisis el momento pedagógico propiamente dicho¹⁷.

El conjunto categorial que asumimos para esta investigación es el que este gran pedagogo alemán definiera como sus conceptos ordenadores para explicar la realidad:

- A) El ideal educativo.
- B) La educabilidad.
- C) El educador.
- D) Las comunidades educativas.

Según Spranger, el conjunto de conceptos y finalidades que constituye *los ideales educativos* debe ser considerado como un todo dentro de la acción educativa. Resulta muy interesante poder captar a través de él la concreción histórica y la significación normativa del hecho educativo; es evidente que a través de esta categoría se han efectuado acertados análisis con respecto a políticas y tendencias.

La educabilidad es la categoría donde podemos ubicar al alumno y los aspectos pedagógicos del aprendizaje, así como los fundamentos técnicos y teóricos de la práctica didáctica, pues instrumentos y procedimientos didácticos se hallan unidos a la disposición humana que en diversos niveles constituye el aprendizaje.

El educador es la figura categórica central en el proceso educativo, a través de él se constituyen en la realidad los ideales educativos, y es el personaje que utiliza a discreción los recursos proporcionados por el factor educabilidad.

Finalmente, *las comunidades educativas* abordan las características sociales que posibilitan la educación. Son las realidades sociales que crean o hacen suyos los ideales educativos, modifican sensiblemente la educabilidad y proponen y delinear al educador¹⁸.

¹⁷ Vid. Ricardo Nassif. "El educador en la pedagogía de Eduard Spranger. Estudio preliminar." En: Eduardo Spranger. *El educador nato*. (1979) p XIX.

¹⁸ Pass. Ibid. pp XX-XXXVIII.

Debe quedar claro que estas categorías se hacen objetivas interrelacionándose en una práctica educativa, y que la aprehensión de tal práctica dependerá de los esfuerzos por comprender los lugares concretos de dichas categorías y el papel que juegan en las relaciones que sostienen.

Pero, si entendemos como currículum el concepto que nos ayuda a comprender la sistematización de una práctica social educativa que se puede explicar por medio de la adecuación de un conjunto categorial como el de Spranger, ¿cómo podemos hacer eficiente esta adecuación para lograr la esperada objetividad de nuestro concepto?

El asunto resulta abordable si asumimos como criterios de investigación algunos campos de la acostumbrada diferenciación temática de la fenomenología educativa, y tamizamos con ellos nuestro cuerpo categorial. En el presente trabajo tomaremos tres campos fenomenológicos de la educación, sin por esto negar la existencia de otros más:

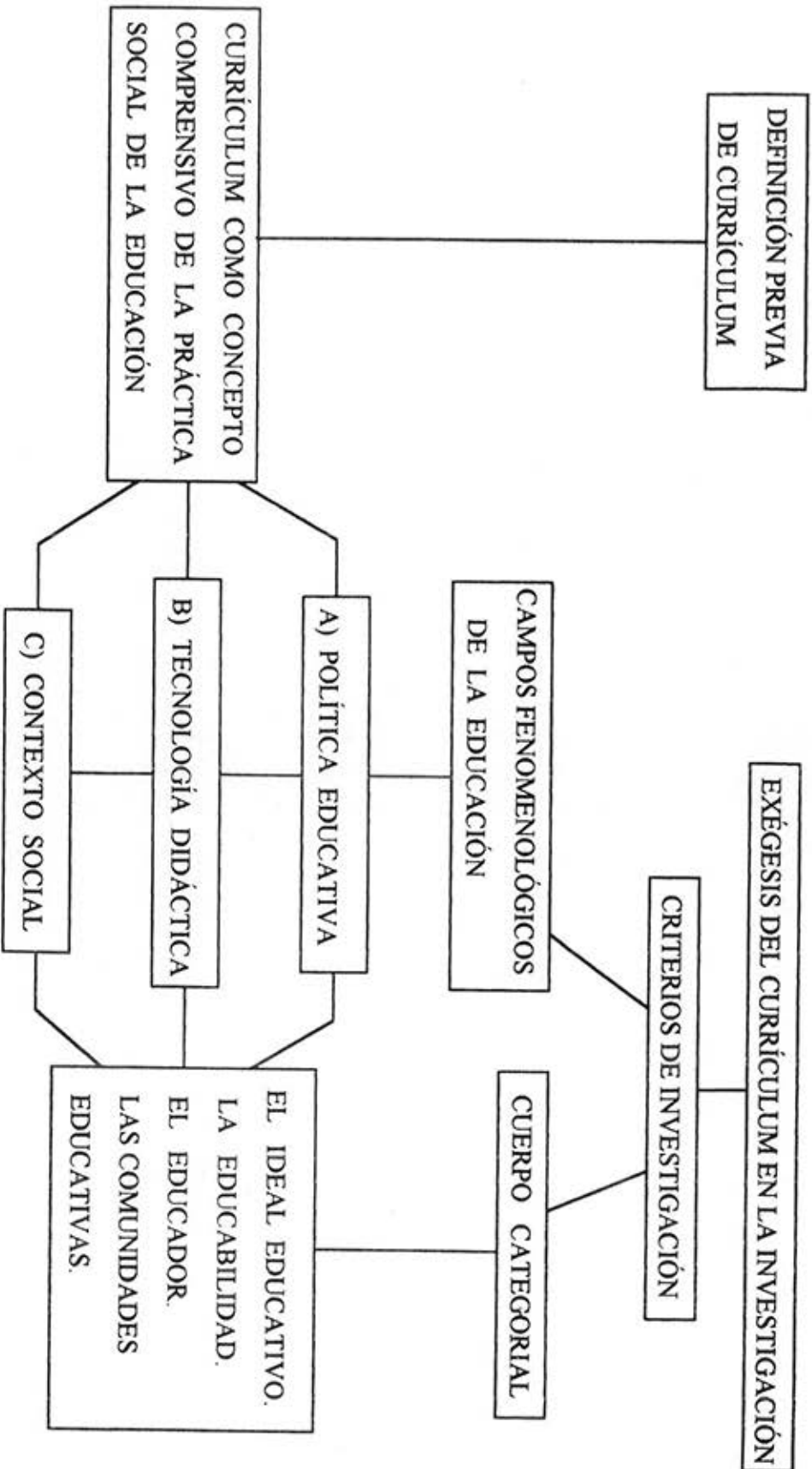
- El referente a la política educativa.
- El referente a la tecnología didáctica.
- El referente al contexto social.

Como procedimiento fundamental de nuestro análisis curricular interpretaremos sistemáticamente nuestro cuerpo categorial en cada uno de los campos señalados, para delinear nuestros criterios y así lograr una explicación objetiva del currículum estudiado, todo esto siendo fieles a nuestra definición previa de currículum. La figura de la siguiente página muestra lo anterior en un conjunto que abriga la fundamentación del término currículum como concepto central en la investigación.

Otro aspecto que no debemos olvidar es el relacionado con la racionalidad del currículum; no necesariamente todo él debe presentar formas y comportamientos racionales; muchas veces nos encontramos con desarrollos curriculares basados en construcciones conceptuales y referencias de conducta irracionales, sin embargo esto no significa que el currículum

determinado sea incongruente sino al contrario, que es del todo congruente a la naturaleza humana que deviene entre los mundos de lo racional y lo irracional. De esta manera, sin duda, el fenómeno educativo está presente en actitudes sociales que existen desde hace bastante tiempo y que a la fecha presentan figuras conceptuales irracionales muy difíciles de captar con los planteamientos “cerrados” de la educación y el currículum. Así muchos espacios que fueron diseñados con finalidades educativas pero de carácter irracional pueden pasar inadvertidos para el que aborda el campo de la Historia de la Educación. Estamos conscientes de ello y evidenciaremos las veces que nos sea posible los aspectos irracionales del currículum estudiado.

FIGURA 1: NUESTRA CONCEPCIÓN CURRICULAR



IV

Los objetivos que modestamente formulamos para este trabajo, gravitan alrededor de la aportación de elementos para la introducción del concepto *curriculum* como categoría de análisis en Historia de la Educación en México; así como de la contribución a la ampliación de los conocimientos acerca de las bases teóricas de la educación evangelizadora de los mendicantes en la Nueva España del siglo XVI. Y los exponemos a continuación:

- Conformar un estudio que colabore con investigación educativa para la aportación de elementos que faciliten la introducción de la concepción curricular como conjunto categorial de análisis en el terreno de la Historia de la Educación en México.
- Ampliar las posibilidades del pedagogo y del docente frente a problemas educativos de carácter filosófico, didáctico o político que requieran una retrospectiva histórica de la educación en México, al mostrarles la posibilidad del análisis curricular de la experiencia educativa pasada.
- Realizar un trabajo de indole científica que permita observar los resultados factibles de una apreciación conceptual que considere el flujo de información de la teoría pedagógica hacia la historiográfica, con la finalidad de apoyar en todo sentido el desarrollo de estas dos disciplinas.
- Contribuir con una investigación documental de carácter exploratorio para aumentar los conocimientos acerca de los fundamentos teóricos de la educación evangelizadora de los mendicantes en la Nueva España del siglo XVI.
- Dar a conocer el aspecto curricular de la obra educativa de los mendicantes con el fin de utilizarlo como fuente de inspiración pedagógica para posibles propuestas educativas en nuestro país.

V

El estudio está temporalmente radicado en el siglo XVI; de 1523, año de la llegada a Nueva España de fray Pedro de Gante junto con sus dos compañeros flamencos, a 1599, fin de siglo. Gran parte de este periodo histórico es denominado por don Carlos Pereyra como “primer periodo de gestación de la cultura nacional”¹⁹. No obstante esto no significa que el análisis historiográfico se circunscriba a dichas fechas ya que por necesidad las trasciende; éstas deben contemplarse como límites para una apreciación formal en las que se les toma como indicadores del inicio y la decadencia del fenómeno educativo analizado.

Asimismo el estudio se encuentra delimitado espacialmente por el territorio geográfico denominado en el siglo XVI: Nueva España, el que, siguiendo a don Edmundo O’gorman, no corresponde ni a la audiencia de México ni al actual territorio de la república mexicana. En aquellos tiempos la Nueva España estaba constituida por la arquidiócesis de México, y por las diócesis de Tlaxcala-Puebla, Michoacán, Nueva Galicia y Antequera. En términos vagos es el México de hoy sin los estados del sur: Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo²⁰.

Otro tipo de acotación de la temática es el que resulta de la configuración conceptual realizada en trabajos anteriores. Procuraremos evitar la repetición de apreciaciones teóricas ya terminantemente formuladas, tales como: el discurso que gravita alrededor de la apreciación de la acción evangelizadora como una “conquista espiritual”, manejado principalmente por Ricard y Kobayashi²¹; la visión anquilosada de la educación evangelizadora con su carácter confesional como definidor de una pedagogía comparativa, como la manejó Larroyo²²; y la repetición del enfoque descriptivo que de la temática

¹⁹ Cf. Carlos Pereyra. *Historia de la América española*. (1959) Editora Nacional. México. p 428.

²⁰ Vid. Edmundo O’Gorman. *Historia de las Divisiones territoriales de México*. (1973) Porrúa. “Sepan cuántos...” No. 45. México. pp 6-7.

²¹ Sus principales obras con respecto a la temática poseen títulos esclarecedores: Robert Ricard. *La conquista espiritual de México*. (1986). José María Kobayashi. *La educación como conquista*. (1985).

²² Vid. Francisco Larroyo. *Historia comparada de la educación en México*. (1970) Porrúa. México.

hacemos en nuestros trabajos anteriores²³. Empero, no dejaremos de utilizar las pasadas apreciaciones como fuentes o como temática de apoyo al razonamiento dentro del discurso del presente trabajo.

VI

El punto heurístico que delinea este trabajo es el precepto de direccionalidad de la apreciación teórica, que intenta aportar conocimientos desde el terreno pedagógico hacia el histórico; por lo tanto es preciso hacer explícito el aspecto metodológico, tanto en su nivel de análisis pedagógico así como en el historiográfico.

Los aspectos metodológicos dentro del área del análisis pedagógico recaen en su mayoría en la construcción de elementos analíticos para la interpretación. Es así como hemos formulado nuestra concepción curricular ya presentada.

Los aspectos de la metodología historiográfica están dedicados a la búsqueda y evidenciación de los datos que nos permiten fundamentar en el terreno histórico nuestras interpretaciones pedagógicas. El paradigma teórico que subyace en nuestra metodología historiográfica proviene de la concepción innovadora de la Historia, que partiendo de la idea de un marco sociocultural concibe la comprensión del pasado como perspectiva teleológica²⁴. Este enfoque en la actualidad se ha difundido en nuestro país sustituyendo en

²³ *Perfiles pedagógicos de la obra evangelizadora en Nueva España en el siglo XVI*. (U.P.N. 1989). Y, Fray Francisco de Tembleque, fray Arnaldo Bassacio y fray Juan Caro. *Misioneros educadores desconocidos. Su formación y su obra pedagógica en Nueva España. Siglo XVI* (Comisión Quinto Centenario. Madrid, 1991).

²⁴ El paradigma nace en nuestro siglo en Francia como producto del movimiento historiográfico vinculado con la revista *Annales* desde su fundación, registrada en 1929. Este movimiento representa la inclinación teórica más importante de lo que se ha dado en llamar *la nueva Historia*. Distinguimos, junto con Peter Burke, tres generaciones en la escuela de *Annales*: La primera está representada por Lucien Febvre y Marc Bloch, que combatieron contra el antiguo régimen historiográfico y fundaron la revista *Annales*. La segunda generación esta dominada por Braudel. La tercera comprende historiadores contemporáneos bien conocidos, tales como Duby, Le Goff y Le Roy Ladurie. Vid. Peter Burke. *La revolución historiográfica francesa (La escuela de los Annales: 1929-1989)* (1993) Gedisa. Barcelona. "Pensar la Historia" dice Pierre Vilar resucitando la oración de Croce, es el medio de hacer tangible este enfoque, partiendo de la digresión que desarticula la noción de causa que simplifica demasiado los hechos, para hablar de los *componentes* de la situación estudiada, que son elementos por lo común de naturaleza sociológica que se combinan en relaciones siempre recíprocas. Cf. Pierre Vilar. *Pensar la Historia*. (1992) Instituto de Investigaciones José María Luis Mora. México, p 25.

gran medida a los paradigmas logicognoseológicos, a los funcionalistas y a los neomarxistas²⁵.

El procedimiento para la investigación documental es el análisis lógico del seguimiento histórico, que consiste en las síntesis de las críticas de factibilidad, la externa y la interna, aunadas a la sugerida por los planteamientos ecdóticos²⁶.

VII

No obstante que el tema no cuenta con una bibliografía conclusa, podemos realizar un breve recorrido por algunos de los documentos que nos han parecido importantes para la elaboración del presente trabajo. Recurrimos principalmente a tres clases de fuentes: La primera la constituyen los documentos de primera mano, o material infactual, que se presentan bajo la forma de tratados, crónicas, cartas, historias, informes o relaciones escritas por los coetáneos de la empresa educativa que estudiamos. La segunda esta formada por los estudios monográficos, artículos y comentarios afines, de autores que no pertenecen a la época estudiada. La tercera, abarca las obras de información teórica que coadyuvan a la construcción de nuestro aparato analítico y las que apoyan nuestra metodología. Hacemos notar que afortunadamente todas nuestras fuentes se encuentran en documentos publicados.

En el primer caso, es decir en el de las fuentes de primera mano, proponemos como ejes tres documentos que, apoyados por otros más, nos permitieron evidenciar nuestros criterios de investigación.

Proponemos, para la línea que estudia el contexto social, los documentos sahumantinos, que constituyen las fuentes de mayor importancia para la apreciación etnográfica de dicha época. Esta bibliografía tiene como principal obra la llamada *Historia General de las cosas de Nueva España*, escrita a finales de la primera mitad del siglo XVI; traducida al español en 1569, no fue publicada sino hasta 1829, año en que don Carlos María de Bustamante la pasó

²⁵ Cf. Luz Elena Galván y Susana Quintanilla. *Historiografía de la educación. Estados de conocimiento. Cuaderno 28. (La investigación educativa en los ochenta. perspectiva para los noventa)* (1993) 2º Congreso de Investigación Educativa. México. pp 31-33.

a la imprenta. Del mismo fray Bernardino de Sahagún utilizamos sus *Diálogos y doctrina cristiana...* que recoge los famosos diálogos de los doce franciscanos realizados en 1524, documento que lamentablemente ha llegado hasta nosotros incompleto. Don Angel María Garibay K. conviene en que fray Bernardino de Sahagún se muestra en estos documentos: "...como un genial precursor de la antropología y etnografía científicas. Tanto por la idea general así como por su ejecución no tiene quién le haya adelantado y poco han hecho después de él para mejorar el método de investigación, tan perfecto es."²⁷

Para la parte que aborda la política educativa de la evangelización es insustituible el documento atribuido a Gerónimo de Mendieta, *Historia Eclesiástica Indiana*, obra escrita a finales del siglo XVI, cuyo original manuscrito se conserva en la colección Genaro García de la biblioteca de la Universidad de Texas, que publicara en 1870 don Joaquín García Icazbalceta.

Para la línea de fundamentación de la tecnología educativa utilizamos el documento de fray Diego Valadés denominado *Retórica Cristiana*. Este documento, de trascendental importancia para nuestro trabajo, fue publicado por vez primera en 1579, en Perusa, Italia. Su original en latín no fue traducido por completo al español sino hasta 1989, año en el que el Fondo de Cultura Económica y la Universidad Nacional Autónoma de México conjuntaron sus esfuerzos para lograr una edición monumental facsimil. Esta obra dedicada al papa Gregorio XIII, se amolda al tipo de tratado que buscaba adaptar los principios de las escuelas de retórica de la antigüedad clásica. Si esta obra fuera sólo eso revestiría escaso interés para nosotros, sin embargo su novedad consiste en el hecho de que el autor, que fue un fraile nacido en México (1533), proporciona uno de los relatos más completos de los métodos didácticos adoptados por las órdenes mendicantes para llevar a cabo la tarea de evangelizar a los indígenas de la Nueva España, tarea en la que él mismo participó; y que

²⁶ La exposición detallada de este procedimiento se encuentra en Pierre Salmón. *Historia y crítica. Introducción a la metodología crítica*. (1972) Teide. Barcelona.

²⁷ Ángel María Garibay K. *Historia de la literatura náhuatl*. (1971) Porrúa. "Biblioteca Porrúa." No. 5. México. Vol. II, p 66.

además se nos presenta como un documento que rescata y establece un proyecto curricular bastante determinado.

Al mencionar las anteriores fuentes cabe aclarar que las consideramos como ejes para la evidenciación historiográfica, y que de ninguna manera descartamos los documentos emergentes, sino al contrario, los mencionados fungen como orientadores para la utilización de la bibliografía general.

En el caso de la bibliografía proveniente de autores que no pertenecen a la época estudiada pero que realizaron estudios afines a la temática, contamos con un gran número de documentos, imposible será presentar todos aquí; sin embargo no dejaremos de mencionar el estudio aún no superado de Robert Ricard *La conquista espiritual de México* (París, 1933), que trata la obra educativa de los mendicantes descubriendo el anchuroso mundo de la espiritualidad en la cultura y proponiéndola como parte del contenido de las enseñanzas de los mendicantes prodigadas a los indígenas. No debe extrañarnos el enfoque de Ricard pues son muy claras sus concordancias metodológicas con Marcel Bataillon y el movimiento de la *historia de la espiritualidad*. Existe también el relevante estudio de José María Kobayashi *La educación como conquista* (Méx. 1974), que analiza la educación evangelizadora de los franciscanos. Muy interesante análisis nos proporciona este autor dirigiéndonos a apreciar los esfuerzos de adaptación de las iniciativas pedagógicas mendicantes al mundo tradicional indígena.

Otro documento de diversa línea es la monumental *Historia de la literatura náhuatl* (Méx. 1954) del insigne sacerdote erudito don Angel María Garibay K., que nos sirve de guía en la apreciación historiográfica, a la vez que nos facilita datos de inestimable valor con respecto a la conformación de los materiales lingüísticos para los recursos didácticos instrumentados en esa época. Cómo olvidar en estas líneas el excelente trabajo de Jhon L. Phelan *El reino milenar de los franciscanos en el Nuevo Mundo* (U. de Cal. 1956), que resulta un verdadero placer para la lectura, y una gran fuente acerca de los aspectos escatológicos de la campaña educativa realizada en esos años por la orden seráfica.

Otro autor que nos provee de amplios criterios es el sacerdote jesuita don Esteban J. Palomera que, a través de un esfuerzo de investigación de muchos años, ha descubierto la obra de fray Diego Valadés, como lo comprueban los documentos que publicó en 1962, 1963 y 1989. Dentro de este conjunto bibliográfico contamos además con los muy estimados trabajos de George Kubler, Manuel Toussaint, Francisco de la Maza, S. F. Cook, W. Borah, René Taylor, Juan B. Artigas, Lino Gómez Canedo, Pilar Gonzalbo, Christian Duverger, etc.

Finalmente en un tercer grupo bibliográfico incluimos nuestras fuentes de apoyo teórico y metodológico, entre ellas resaltan los cuadernos de estados de conocimiento números catorce y dieciocho, correspondientes a las ediciones del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (Méx. 1993), cuyos temas son respectivamente "Currículum" e "Historiografía de la educación". En ellos encontramos la información que nos conduce a fundamentar nuestro trabajo en el discurso de la investigación educativa nacional.

VIII

Con respecto a la redacción del trabajo procuramos presentarla de acuerdo a los principios metodológicos descritos. En tres capítulos abordamos los temas, que en suma, conforman la visión general de los fundamentos del currículum evangelizador en Nueva España, efectuado por los mendicantes en el siglo XVI. El primero está dedicado a desglosar el campo fenomenológico referente a la política educativa, conteniendo el análisis de varios conceptos generales, principalmente de carácter pedagógico, que es necesario definir previamente. El segundo espacio está dedicado a la revisión de las características del entorno social en que vivió el pueblo que experimentó el currículum evangelizador y a estudiar el desarrollo cuantitativo del proceso evangelizador. El tercer espacio presenta los fundamentos retóricos de la tecnología didáctica del currículum desarrollado por los mendicantes. Tema que exponemos a través del estudio de la *Retórica Cristiana* de fray Diego Valadés como un documento que enmarca el proyecto curricular mendicante. Al término del trabajo, los comentarios conclusivos nos permitirán observar algunas características adicionales del fenómeno educativo estudiado.

CAPÍTULO I

CONCEPTOS GENERALES.

EL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR; LOS PREDICADORES; LOS NEÓFITOS; EL CONTENIDO CURRICULAR; LOS DOCUMENTOS TANGENCIALES.

I.1 El curriculum evangelizador.

Como vidas paralelas identificamos las de Pedro de Gante y Diego Valadés; franciscanos los dos, educadores por vocación, empeñados en lograr la supervivencia del indígena novohispano a través del esfuerzo pedagógico mendicante. Ambos personajes fueron de gran importancia para la política educativa desarrollada en Nueva España poco después de la conquista y emprendida para hacer pervivir la situación forjada por ésta. Entre los términos temporales de su física existencia localizamos el inicio, el apogeo y la decadencia progresiva de la espiritualidad y el poder político de las órdenes mendicantes: franciscanos, dominicos y agustinos; que como instituciones aglutinadoras de los sujetos educadores dieron vida a la evangelización.

Podemos imaginar un par de situaciones similares en la vida de nuestros dos religiosos, ambas exponen una situación pedagógica y pueden circunscribir el inicio y el probable colofón de la pedagogía de los mendicantes para la Historia de la Educación en México. Dos momentos de trascendencia histórica: el primero radicado en 1523, en el que fray Pedro de Gante se pregunta, tal vez sin hallar respuesta en las primeras instancias, sobre los procedimientos, métodos y políticas adecuados para la enseñanza de aquellas grandes

sociedades indígenas; y el segundo, cincuenta y seis años más tarde, en el que fray Diego Valadés se interroga a sí mismo acerca de lo adecuado del medio que seleccionaría para dar una correcta referencia, a la Europa de su tiempo, de aquellos procedimientos, métodos y políticas que Gante había comenzado a formular.

Ambos cuestionamientos pudieron haber surgido en los momentos en que nuestros personajes se vieron presionados por el destino para tomar; tal vez, temerarias decisiones. Gante tuvo a su alrededor el enorme problema de dar inicio a una cruzada educadora de gran significación para la posteridad; y Valadés enfrentó el reto de obtener el apoyo político necesario de manera que la obra mendicante recobrara los bríos que la caracterizaron años atrás. ¿Sus obras fueron infructuosas?. ¿Podemos obtener de ellas conocimientos significativos que nos ayuden a comprender mejor el fenómeno educativo?. Sin duda alguna, porque en ese lapso de cincuenta y seis años que separa estas actitudes, tres generaciones de religiosos, apenas un puñado de mendicantes, fundaron desde la primera escuela de catequesis para neófitos hasta un sistema estructurado de educación evangelizadora, contribuyendo además con su influencia, a la creación de la primera universidad del continente. Proporcionando a la Nueva España que a continuación existiría y al México del futuro, los cimientos de la estructura cultural que configuró sus sociedades, principalmente en el enclave religioso.

En el presente ya no se encuentra sobre la mesa de discusiones el reconocimiento de la evangelización mendicante como un acontecer educativo oficial, las aportaciones de Ricard, Kubler y Kobayashi²⁸, los trabajos más representativos, no dejan duda al respecto. Inclusive José Vasconcelos, en el ambiente discursivo de la tercera década de nuestro siglo, la identificó como la primera experiencia de educación pública en América²⁹. Empero, al tratar dicha experiencia como un modelo educativo, surge siempre un juicio histórico moral al

²⁸ Respectivamente: *La conquista espiritual de México*. (Paris, 1933). *Arquitectura mexicana del siglo XVI*. (Yale, 1948). *La educación como conquista*. (México, 1974)

²⁹ "La educación pública, como esfuerzo organizado y sistemático, se inicia en el continente americano con los trabajos de los misioneros católicos. Lo menos que se puede decir del sistema educativo de los misioneros es que constituyó un esfuerzo cabal". José Vasconcelos. "Indología." En *Obras completas de José Vasconcelos*. (1961) Libreros Mexicanos Unidos. México. p 141.

abordar el aspecto social de la problemática, debido a que las sociedades participantes en este encuentro evangelizador fueron, en efecto, diversas; hallándose en una situación de conquista que por necesidad subordinó a la sociedad vencida. Cosa que dota a esta acción educativa de un matiz de implantación dirigido a instaurar un sistema de organización colonial que tendió siempre hacia la desigualdad social. Sin embargo, a nuestro parecer, dicho factor en el lapso y en los terrenos en que se desarrolló la política de las órdenes mendicantes, se encuentra diluido al mezclarse con las propuestas humanistas, utópicas y escatológicas de los religiosos, aunadas a los factores geográficos y culturales de la Nueva España. De igual forma el paso del tiempo a lo largo de varias generaciones permitió que la sociedad indígena adoptara e hiciera suyas una gran parte de las intenciones educativas, constituyendo una verdadera iniciativa social de educación³⁰.

Ahora bien, no obstante que sus perspectivas políticas y sociales se encuentran suficientemente estudiadas, los factores didácticos y organizativos de la enseñanza evangelizadora permanecen en el nivel de la mera descripción. Entendemos que este fenómeno, sucede debido a la falta de una concepción adecuada para la comprensión general de la experiencia educativa mendicante, que circunscriba en un solo cuerpo los aspectos políticos, sociales y didascálicos que la caracterizaron. Para resolver este problema ningún otro término pedagógico nos parece más adecuado que la concepción denominada *currículum*. Naturalmente observada desde una posición abierta, dispuesta a aceptar su existencia en periodos históricos, fuera de la estructura escolar de la actualidad. Así, al igual que García y Mercado en un momento y Zardiel Jacobo en otro³¹, consideramos al currículum como una representación que nos ayudará a captar la intención social educativa, expresada en términos sistemáticos, en un acontecer histórico en que la institución educadora no poseyó, al menos en forma concreta, la estructura de nuestra escuela actual; donde la política educativa se llevó a cabo con acciones de difusión que tuvieron su sede en los templos y los espacios anexos, y se configuró a partir de la serie de creencias,

³⁰ Al respecto José María Gallegos Rocafull comenta que: "la enseñanza del cristianismo o catequesis... no fue una herencia recibida y conservada por rutina por el indígena y luego el mexicano, sino vida íntima y espiritual, que cada cual con su propio esfuerzo había de conservar y acrecentar." *El pensamiento mexicano en los siglos XVI y XVII*. (1951) UNAM. Centro de Estudios Filosóficos. México. p 100.

conocimientos, teorías y prácticas socioculturales de los sujetos que participaron, tanto como educadores así como educandos. Aunado a esto entendemos que los fenómenos que orbitan alrededor del curriculum pueden ser estudiados bajo la óptica de un conjunto unido, no disperso, en el universo de la sociedad que les da existencia, y que pueden ser explicados bajo la sombra del mismo curriculum³².

De esta forma si tomamos en cuenta la realidad histórica de la política educativa mendicante, así como el suceder del factor social que delineó efectivamente la educación evangelizadora, y reconocemos el conjunto de perfiles didácticos de la enseñanza suscitada; nos restará el apreciar el conjunto de múltiples relaciones entre estos factores que originaron su sistematización, para poseer un útil "mirador" conceptual que nos permita, al estar ubicados en una posición más cómoda, apreciar de manera más eficiente el fenómeno educativo de la evangelización.

El *curriculum evangelizador* puede ser entendido entonces como la intención, el contenido, la planeación, el desarrollo, los intereses, la capacidad y la disposición para la educación de las dos sociedades que se enfrentaron en el siglo XVI novohispano: la europea y la americana. Y puede ser comprendido también como la acción pedagógica mendicante, individual o colectiva, ocurrida en un espacio temporal determinado, dependiente del conjunto general de su fenomenología social contemporánea.

Sin embargo, este concepto sólo podrá ser válido aquí si evidenciamos historiográficamente los sujetos que hicieron realidad dicho fenómeno. Aquí nos vuelve a tender un lazo Eduardo Spranger al recordarnos sus categorías pedagógicas³³, que retomamos al problematizar nuestro análisis: En un principio el hecho educativo depende de un educador, ¿podremos considerar que aquel puñado de religiosos mendicantes fueron verdaderos educadores, y que fueron capaces de desarrollar un curriculum, entendido como una acción sistematizada de educación?. Esto implicará reflexionar sobre el grado de conciencia que tuvieron fray Pedro

³¹ Vid. citas 9 y 10.

³² Vid. parte III de la Introducción.

³³ Vid. *ibid.*

de Gante, Valadés y sus compañeros con respecto al papel que jugaron en el proceso evangelizador.

Ahora bien, para que en sentido lógico existan los educadores son necesarios los educandos; su existencia puede resultar obvia si tomamos la evangelización tan solo como una práctica social asistemática; no obstante, si la enfocamos curricularmente, debemos reconstruir el concepto para localizar a los individuos en el correcto lugar que la organización institucional les haya asignado; ¿nos será posible observar la existencia de una organización de los educandos indígenas de manera que se pueda evidenciar una organización curricular?. Este tema nos llevará a la revisión de los conceptos ontológicos, las prácticas, las propuestas educativas existentes en el medio indígena y en el europeo de esos años.

Todo proceso educativo maneja un contenido que representa lo comunicado entre el educador y el sujeto que es educado, en el que se acrisolan las incidencias tanto en el nivel de las propuestas socioculturales de las comunidades educativas, así como en el de sus anhelos y esperanzas. Asimismo, en el contenido que verdaderamente podemos llamar curricular, emergen y se hacen ostensibles los influjos de los ideales educativos modificados por la política social del momento; ¿cómo podremos llamar al contenido de la educación evangelizadora?, como parte de un simple proceso de configuración sociocultural dependiente de factores más amplios e importantes; o por el contrario, como la piedra angular del curriculum evangelizador. Si nos vamos por lo segundo tendremos que analizar entonces la estructuración conceptual del contenido de la enseñanza religiosa, es decir la catequesis, valorando convenientemente dentro del espíritu racional pedagógico la naturaleza de los preceptos teológicos.

Finalmente, ¿tendremos acceso a posibles fuentes documentales que nos permitan observar los espacios de delineamiento y síntesis que configuraron la acción mendicante como un curriculum evangelizador concreto?. Esto nos conducirá, en un emocionante viaje, a buscar los esfuerzos de diagnóstico curricular que empíricamente realizaron Pedro de Gante y sus compañeros que formaron la primera generación de religiosos. A dar respuesta a las anteriores interrogantes dedicaremos los siguientes párrafos de este capítulo.

I.2 Los predicadores.

Si en este momento consideramos como nuestro objetivo señalar la serie de características que muestran, a los religiosos mendicantes de la evangelización novohispana, como sujetos conscientes de su práctica educativa, debemos iniciar nuestra reflexión apuntando que no existe mucha similitud entre el concepto del “educador” contemporáneo con el de hace cinco siglos. Si atisbamos comparativamente el mundo filológico occidental en el siglo XVI, con respecto a los términos que frecuentemente utilizamos para nombrar al sujeto en el cual recae la función de comunicar el contenido de la enseñanza, nos damos cuenta de la existencia de muy claras diferencias en cuanto a significado entre los términos de esa época y los de hoy. En la Europa de aquellos años las labores de la enseñanza se encontraban diferenciadas con base en su contenido, la clase social del alumnado y la profundidad de los conocimientos. En el horizonte americano la enseñanza entre los pueblos prehispánicos también se encontraba dividida, haciendo a los sujetos que la ponían en práctica ocupar diversas locaciones sociales³⁴.

En nuestra vida cotidiana llamamos indistintamente maestro, docente o profesor, al profesional de la educación básica lo mismo que al universitario; y educador resulta un buen padre de familia así como un filósofo de la pedagogía. No sucedió igual en el siglo XVI. Los religiosos mendicantes, como seguidores de la idiosincrasia católica renacentista, procuraban la mayoría de las veces adoptar nombres que describieran correcta y contemporáneamente sus inclinaciones, así como el tipo de labor y la acción social que desempeñaban. Para comprender mejor las diferencias y similitudes entre los conceptos que utilizaron estos religiosos para definirse a si mismos, con respecto a la categoría del proceso curricular que en nuestro tiempo llamamos *educador*, expondremos a continuación un breve análisis de vocablos:

³⁴ Existían varios tipos de enseñanza en Europa, desde la antigüedad se conocía la diferenciación de las diversas instituciones educativas con respecto a la enseñanza de la teología, la gramática, así como de las habilidades artesanales. En el medievo se amplió esta perspectiva con la introducción de la enseñanza del comercio. Vid. Henri-Irénée Marrou. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. (1981) Editions du Seuil. Paris. tomo II, p 168. Asimismo, en la cultura mexicana existieron maestros de diferentes rangos y

A) La palabra *maestro* proviene del latín *magister* que significa jefe, director, o el que es capaz de enseñar³⁵; sin embargo, en el siglo de la conquista poseía más el significado de una capacidad profesional comprobada que el de actor de la docencia. José Luis Vives comenta las diferenciaciones en escalas de conocimientos y preparación que conducían a la formación de un maestro:

“Los que aprenden se llaman estudiantes o aprendices; pasado cierto plazo y hechas las pruebas, pasarán a profesores, practicando algún tiempo ante un auditorio numeroso, del cual formarán a veces parte personas que puedan emitir opinión acerca de ellos. Una vez aprobados los profesores se harán doctores o maestros”³⁶.

El maestro era, luego entonces, el que dominaba convincentemente un oficio o determinados conocimientos. Los maestros sin duda se dedicaban a la enseñanza, más no era ella el fundamento de su labor sino una actividad secundaria, enfocada a preservar el conocimiento.

Ahora bien, los religiosos mendicantes evitaron llamarse a sí mismos maestros, pues el espíritu de humildad que acataban al ingresar a sus órdenes entraba en contradicción con lo que era para ellos un “vanidoso y terrenal estatus”. Y así no resulta extraño que Mendieta, cronista de sus compañeros, negase incluso la categoría de maestros de obras a sus correligionarios Juan de Alameda y Francisco de Tembleque; llegando a mencionar, cosa increíble, que no poseían conocimiento alguno sobre dicha profesión³⁷. Inclusive, no hace referencia de la maestría de Pedro de Gante en los diversos oficios que enseñó a sus alumnos indígenas, en la escuela-capilla de San José de los Naturales, no dejando de mencionar que hizo de ellos maestros³⁸.

especialidades, desde el sacerdotal hasta el comercial. Vid. Alfredo López Austin. *La educación de los antiguos nahuas*. (1985) SEP-Caballito México. Tomo I, pp 22-28.

³⁵ Cf. Joan Corominas y José A. Pascal. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. (1980) Gredós. Madrid. Vol. II, pp 546.

³⁶ Juan Luis Vives. *Tratado de la enseñanza... Pedagogía pueril*. (1984) Porrúa. “Sepan cuántos...” No. 447. México. p 27.

³⁷ Al respecto de Tembleque, Mendieta menciona en su biografía que “realizó obra de admirable genio e industria... sin haber aprendido en su vida aquel oficio... emprendiendo lo que grandes señores con buenos maestros dificultaran de emprender...” Gerónimo de Mendieta. *Vidas franciscanas*. (1948) UNAM. México. p 184.

³⁸ Cf. Gerónimo de Mendieta. *Historia eclesiástica indiana*. (1980) Porrúa. “Biblioteca Porrúa.” No. 46. México. p 608.

Por otra parte, en el viejo continente de esos años, la posición de los maestros que se dedicaban a la enseñanza se encontraba muy desprestigiada, en forma especial el gremio de los gramáticos. Erasmo presenta al maestro como un sádico cuyo gozo es ver sufrir y oír llorar a sus alumnos; “no hay nadie hoy día -sentenciaba- tan inútil y despreciable a quien el vulgo no crea capaz de regentar un estudio”³⁹. También Vives denunció la baja ralea y calidad de ciertos maestros avarientos, sucios, groseros, iracundos y de perversos sentimientos, evocando la mala reputación de los maestros españoles⁴⁰. Montaigne⁴¹ y Buchanan⁴² describen la poca ralea de los que se valían de sus conocimientos como duchos en determinadas artes para comer.

Contemplando lo anterior, nos parece que la mala fama de los personajes denominados maestros en las actividades de la enseñanza, principalmente debida a sus métodos exageradamente autoritarios, fue otro factor que determinó la reticencia mendicante. Aunemos a esto, la diversidad en orientación didáctica que fue desarrollada con los indígenas novohispanos, pues ésta estuvo permeada por un sentido humanista y utópico, con respecto a los malos hábitos de los maestros europeos, y nos terminaremos de explicar esta situación.

B) A pesar de que algunos historiadores han llamado a los franciscanos, dominicos y agustinos “los *preceptores* de los indios”⁴³, tal acepción al igual que la de maestro no fue utilizada por los religiosos, debido a que con *praecipuus* se solía denominar al personaje importante o principal que coordinaba la enseñanza de los infantes nobles⁴⁴. Tal cargo de jerarquía y honorabilidad no encajaba adecuadamente con la labor misionera en el Nuevo

³⁹ Erasmo describe escalofrantes casos de maestros crueles e ignorantes sin ningún tipo de pedagogía. El estaba convencido de que para mejorar su reputación los maestros deberían sustituir el terror por cierta *liberalis reverentia*. Vid. Luis Gil Fernández. *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*. (1981) Alhambra. Madrid. p 117.

⁴⁰ “*Io Valentini opera...*” *Basileae anno MDLV*. 1. p 454. Cit. en: *Ibid.* p117.

⁴¹ “*Essais*” Libro I. Cap. XXV. Cit. en: *Ibid.* p 118.

⁴² *Buchanani scoti poemata quae extant. Editio postrema. Amstelodami anno 1641* p 313-314. Cit. en: *Ibid.* p 118.

⁴³ Cf. Stanley J. Stein. *La herencia colonial de América latina*. (1981) Siglo XXI. México. p 64. Eric Wolf. *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. (1982) Biblioteca Era. México. p 155.

⁴⁴ Cf. Joan Corominas y José A. Pascal. (1980) tomo II, p 167-168.

Mundo, en donde conscientemente el religioso concibió, más que el cultivo del individuo, la evangelización del pueblo como la meta a lograr.

Tal vez el origen de la nominación de preceptores para los mendicantes, se encuentre en que en los comienzos de la evangelización, los frailes procuraron catequizar y alfabetizar con preferencia a los hijos de los principales. Cronológicamente, la educación de los hijos de caciques y principales fue la primera que se puso en práctica en Nueva España; así, la primera escuela para niños nobles indígenas funcionó en Texcoco desde 1523, auspiciada por Gante⁴⁵. Empero esta medida se puso en práctica con la finalidad de atraer al pueblo a la nueva religión, pues siendo tan poco numerosos los mendicantes y crecido el número de la población indígena, podemos advertir que fue una de las principales estrategias evangelizar primero a la clase dirigente, pues los franciscanos razonaban que, “instruidos los mayores de la república era fácil cosa traer a la instrucción la gente común de ella”⁴⁶.

C) El vocablo *educación* es tomado del latín *edūcare*, que está emparentado con *dūcere*, conducir, y *edūcere*, sacar afuera, criar. En el siglo XVI se le consideró sinónimo de *crianza*⁴⁷; y abarcaba el significado de una crianza adecuada siguiendo los preceptos de vida que la cultura renacentista católica señalaba para todo cristiano⁴⁸.

Existieron diferencias en la apreciación de este concepto en las órdenes mendicantes. Para los franciscanos venidos al Nuevo Mundo, en especial de la provincia seráfica de San Gabriel de Extremadura⁴⁹, que asimilaron el espíritu de *la observantia strictissima* del cardenal Cisneros, y cuyo pensamiento humanista los identificó con los primeros cristianos; la educación fue, como para los Padres de la Iglesia, una acción que comienza en los primeros años de la vida del hombre, y no termina siquiera cuando el propio educando tiene

⁴⁵ Vid. Fray Matías de Escobar. *Americana Thebaida. Crónica de la provincia agustina en Michoacán*. (1970) Balsal. México. p 86.

⁴⁶ Fray Juan de Torquemada. *Monarquía indiana*. (1983) UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. Tomo VII, p 45.

⁴⁷ Cf. Joan Corominas y José A. Pascal. (1980) tomo II, p 546.

⁴⁸ Este es un término con el que se estableció la igualdad de la humanidad occidental en el espíritu de la Iglesia católica antes de que surgieran los conceptos nacionalistas, y sirvió también para establecer la desigualdad con los “paganos”.

que pasar a ser educador, "pues el educador, educando se educa; así como el padre que educa a su hijo se educa a sí mismo"⁵⁰.

Educador es criar, fray Pedro de Gante consagra su vida a la crianza de los indígenas⁵¹, fray Martín de Valencia comenta en algunas relaciones:

"Son estos (los niños) instruidos de nuestros frailes, en vida y costumbres religiosamente criados en nuestros conventos, que casi veinte tenemos edificados..."⁵²

De igual manera Motolinía comenta apologeticamente:

"y estos niños que los padres criaban y enseñaban salieron muy bonitos y muy hábiles, y tomaron tan bien la doctrina que enseñaron a otros muchos"⁵³.

Se trata de un concepto de educación integral donde la evangelización aborda desde la enseñanza de la catequesis, pasando por la moral familiar católica, hasta los rudimentos de las artes mecánicas y las técnicas de los oficios industriales. En esta vertiente pedagógica podemos localizar la iniciativa educativa de fray Francisco de Tembleque con los indígenas de Otumba, y la intención de Gante cuando pronunció "*Prius quod animale, deinde quod spirituale*" (Primero en cuanto a lo animal, después en cuanto a lo espiritual), al referirse al tipo de instrucción que debería ofrecérsele al indígena.

El educador es, por lo tanto, conscientemente para el religioso franciscano la persona que cría a sus alumnos y les enseña una vida a la usanza del pueblo cristiano, que vive con la moral y las costumbres de la cristiandad, y que establece con ellos una relación de mutuo aprendizaje, aunque no en términos igualitarios sino familiares, como de padre a hijo.

⁴⁹ Véase el subtema dedicado al origen de los mendicantes en el capítulo II (II.6)

⁵⁰ Luis Ramos. (1985) p 13. Citado por Luis Gil Fernández (1981). Estos principios se encuentran presentes en la cultura cristiana desde el siglo cuarto con Juan Crisóstomo.

⁵¹ Vid. Joaquín García Icazbalceta. *Bibliografía mexicana del siglo XVII*. (1981) FCE. México. p 95.

⁵² Lino Gómez Canedo. *La educación de los marginados durante la época colonial*. (1982) Porrúa. "Biblioteca Porrúa." No. 78. México. pp 22-23. Este párrafo también se encuentra en José María Kobayashi *La educación como conquista*. (1985) El Colegio de México. México. p 177. El subrayado es nuestro.

⁵³ Fray Toribio Motolinía. *Historia de los indios de Nueva España*. (1969) Porrúa. "Sepan Cuántos..." No. 129. México. Tratado 1, Cap. 2, párrafo 55, p 19. El subrayado es nuestro.

Todo esto no era tomado de igual forma por las otras dos órdenes mendicantes, la dominica y la agustiniana. El concepto educación se concentraba para ellas, en el aspecto de erudición accesible sólo para una minoría selecta más que en el aspecto de la preparación-capacitación necesario para todos. Esto, porque antes de servir a los educandos, la educación, vista como se veía en la antigüedad clásica y el mundo romano, e influida por el aristotelismo, proponía valerse de los mismos, viendo en ellos contribuidores a la causa de la cultura. Esta línea de apreciación veía al educando como una obra de arte de los educadores, como se desprende claramente de las siguientes palabras recogidas por Rafael Altamira de un pedagogo inglés de la época, “Una hermosa continencia con una buena estatura da crédito a la educación”⁵⁴. La excelencia se exigía en el espíritu y en el cuerpo de los educandos, lo cual hacía naturalmente estrecho el camino de acceso a la educación.

La educación no existía para niños y jóvenes sino que éstos para aquella. En este sentido fray Alonso de la Vera Cruz, el gran teólogo agustino, aporta sus comentarios en su “*Resolutio Dialectica*” (1554), acerca de las dificultades de los estudiantes de la Universidad mexicana con respecto a los logros de su educación y a los esfuerzos de sus educadores⁵⁵.

Lo anterior no significa que los dominicos y agustinos dejaran de considerar como positivo esfuerzo educador el proceso evangelizador novohispano. Sino que pensaban, y no en su mayoría, que las enseñanzas evangelizadoras poseían un espíritu parcial de educación, muy adecuado para la masa del pueblo, salvo en los casos de las minorías nobles indígenas, a las que exigieron esfuerzos de mayor envergadura. El educador era pues para el agustino y el dominico, el religioso preparado, el artista, que se dispone a hacer de sus alumnos obras de arte, líderes sociales, que sepan guiar a la población menos instruida por el camino del bien cristiano; pero sin caer en la arrogancia del personaje del “maestro occidental”, sino

⁵⁴ Rafael Altamira y Crevea. *Historia de España y la civilización española*. (1929) Sucesores de Juan Gili. Barcelona. p 301.

⁵⁵ Cf. Amancio Bolaño e Isla. *Contribución al estudio bibliográfico de fray Alonso de la Vera Cruz*. (1947) Antigua Librería Robredo de José Porrúa e Hijos. México. p 79.

contemplando su obra como necesaria para el mejoramiento de la sociedad indígena a través de la superación de sus individuos.

D) Regular y constante medio de evangelización entre católicos, desde principios de nuestra era, ha sido la predicación; el acto de la palabra viviente como medio de convencimiento. En efecto, debido a sus amplias raíces tradicionales, de los términos referidos aquí, fue sin duda el de *predicador* el que mejor acomodó a nuestros religiosos estudiados; no se considera otro más adecuado al espíritu de la obra misionera que fue la evangelización novohispana.

La gran mayoría de los cronistas religiosos nombra a sus compañeros directamente como predicadores o como frailes dedicados a la predicación. El género editorial de mayor edición en la novísima imprenta americana, aparte de las doctrinas, fue el de sermonarios que apoyaron directamente la labor de la predicación. A lo largo del siglo, unos quince autores se dedicaron a preparar tales obras en diversas lenguas indígenas para que circularan, manuscritas o impresas, de mano en mano por los diferentes conventos⁵⁶. La existencia de un conjunto de materiales documentales para guiar y mejorar el acto de la predicación, puede resultar por sí misma una evidencia que confirme a esta última como un acto pedagógico estructurado.

Entre los autores que con mayor frecuencia hacen alusión e identifican la predicación mendicante se encuentra Sahagún, que dejó para la posteridad los famosos *Diálogos y coloquios de 1524*, documento que abordaremos con mayor precisión más adelante y que constituye una breve exposición del contenido de la predicación franciscana. Igualmente dedica su principal obra, la *Historia general de las cosas de Nueva España* a fortalecer la predicación de sus compañeros mediante la relación ordenada de las costumbres indígenas. Con bastante genio inicia su obra así:

⁵⁶ Entre los primeros autores de sermonarios en náhuatl figuran dos de los doce primeros franciscanos, García de Cisneros y Juan de Ribas. Luego lo hicieron Olmos, Sahagún, Bassacio, Rangel, que prepararon sus escritos entre los años de 1530 - 1540, otros autores continuarán diseñando este tipo de obras durante todo el siglo, excelentes bibliografías se encuentran en Robert Ricard, *La conquista espiritual de México*, (1986) FCE, México. Joaquín García Icazbalceta (1981). Y Ángel María Garibay K. (1971).

“El médico no puede acertadamente aplicar las medicinas al enfermo sin que primero conozca de qué humor, o de qué causa proceda la enfermedad; de manera que el buen médico conviene sea docto en el conocimiento de las medicinas y en el de las enfermedades, para aplicar convenientemente a cada enfermo la medicina contraria (y porque), los predicadores y confesores médicos son de las ánimas, para curar las enfermedades espirituales conviene que tengan experiencia de las medicinas y de las enfermedades espirituales: el predicador de los vicios de la república, para enderezar con ellos su doctrina; y el confesor, para saber preguntar lo que conviene... Para predicar contra estas cosas, y aun para saber si las hay , menester es saber cómo las usaban en tiempos de su idolatría...”⁵⁷

De igual forma Diego Valadés dedica la monumental *Retórica Cristiana* a la finalidad humanista de formar predicadores que conociesen a fondo el arte de la elocuencia cristiana. Esteban J. Palomera señala que: “El humanista y predicador fray Diego Valadés quería contribuir eficazmente a forjar, con su libro, predicadores humanistas bien pertrechados de las ciencias divinas y humanas.”⁵⁸ Asimismo no faltan Gante, Motolinía y Molina en apuntar que la principal labor de los evangelizadores es la predicación⁵⁹.

Ahora bien, este vocablo viene de *praedicare*, cultismo derivado del verbo latino *dicare*, que significa *proclamar solemnemente*, y que está relacionado también con *dedicarse a*. Se trata de una palabra de amplio uso en el siglo XVI pues aparece ya en Berceo y las Glosas Silenses⁶⁰. El predicador es, por extensión, aquel que se dedica a proclamar solemnemente la verdad de la religión. No obstante que el uso de este vocablo como significante del sujeto educador, en un examen superficial puede parecer trivial por su obviedad, existen factores dignos de ser revisados que determinaron históricamente la razón del uso de la predicación como medio educativo dentro de la cosmovisión de los mendicantes.

La interesante aportación de Jhon L. Phelan con respecto al pensamiento mendicante novohispano, surgida a partir del análisis de Gerónimo de Mendieta, nos brinda la

⁵⁷ Bernardino de Sahagún. *Historia general de las cosas de Nueva España*. (1982) Porrúa. “Sepan cuántos...” No. 300. México. p 17.

⁵⁸ S.J. Esteban J. Palomera. “Introducción.” En: *Retórica Cristiana*. de fray Diego Valadés. (1989) UNAM-FCE. México. p XXII.

⁵⁹ Vid. para Gante: Joaquín García Icazbalceta; (1981) p 104. Para Motolinía y Molina: Ángel María Garibay K. (1971) Vol. II, p 167.

⁶⁰ Cf. Joan Corominas y José A. Pascal. (1980) Vol. II, p 434.

oportunidad de contemplar el misticismo apocalíptico que determinó el enfoque milenarista que los mendicantes, principalmente los franciscanos, dieron a su labor evangelizadora en el Nuevo Mundo. Según este autor, tales influencias filosófico-teológicas conformaron en gran parte las estrategias a que recurrieron los religiosos para la evangelización⁶¹.

Esta manera de pensar de los frailes según nuestro punto de vista, construyó relaciones tipológicas con respecto al universo cristiano de los primeros tiempos⁶²; donde los tipos fueron siempre las acciones apostólicas de Jesús, sus discípulos, los padres de la Iglesia, así como la épica bíblica; y los antitipos, como estructuras moldeadas por los tipos, fueron las acciones de evangelización en el siglo XVI. Así por ejemplo, el tipo formado por el número de los apóstoles de Jesús, fue reproducido por el antitipo de los primeros doce misioneros franciscanos, *los doce apostólicos*, llegados a la Nueva España en 1524. Muchas relaciones tipológicas podemos descubrir en las crónicas de la evangelización, en los medios didácticos y hasta en las estructuras arquitectónicas⁶³, por lo que no es de extrañar que el mismo acto de la predicación evangelizadora se encuentre constituido conforme el tipo de la predicación apostólica de Jesús.

Por lo tanto, como una forma de comprender las acciones pedagógicas mendicantes, sugerimos recurrir a la sumatoria de lo definido por ellos como sus finalidades de evangelización, aunado a la interpretación que hicieron de lo relatado en las sagradas escrituras. En el caso de la predicación y del papel de los predicadores, Phelan nos propone el camino del análisis de los comentarios exegéticos que manejaron los religiosos.

⁶¹ CF. John L. Phelan. *El reino milenarista de los franciscanos en el nuevo mundo*. (1972) UNAM Instituto de Investigaciones Históricas. México. pp 88-89.

⁶² Nos referimos al sistema de la teoría tipológica proveniente del paradigma antropológico propuesto por Peter Munz, sugerido por autores como Max Müller y Andrew Lang. Vid. Peter Munz. *Cuando se quiebra la rama dorada*. (1986) FCE. "Breviarios." No. 418. México.

⁶³ Un buen ensayo al respecto de la arquitectura y su simbolismo, que desarrolla apreciaciones tipológicas, es el de José Antonio Terán "Arquitectura religiosa y simbolismo". En: Manuel Toussaint. *Su proyección en la historia del arte mexicano*. (1992) UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México. pp 277-294.

La interpretación mística de Joaquín de Fiora⁶⁴, el *milénarismo*, cautivó a los franciscanos desde finales del siglo quince, cuando el cardenal Ximénez de Cisneros, observante franciscano, inició una reforma exitosa entre el clero regular⁶⁵. Aunque ningún cronista mendicante cita tajantemente la relación de las órdenes, en especial la franciscana, con el pensamiento joaquinita, en Mendieta podemos observar resabios de la interpretación bíblica de Fiora y de otro pensador milenarista, Nicolás de Lyra (1270-1340), el doctor *planus et utilis*, franciscano francés muy conocido, pues su *Glosa monumental* fue, tal vez, el más famoso comentario bíblico de los siglos XIV al XVII⁶⁶. En dicha obra, se resume el pensamiento católico sostenido hasta la fecha de su edición. Es de notar que si los mendicantes manejaban a Fiora y a Lyra, comentaristas de la Biblia y de los padres de la Iglesia, es natural que conocieran las obras principales de los primeros intérpretes de la religión cristiana. Si concebimos que lo expresado por los cronistas mendicantes fue el resultado de las inclinaciones de sus órdenes⁶⁷, nos damos cuenta que poseían literatura exegética que los conectaba en forma directa con los padres de la Iglesia, con los que mantuvieron relaciones tipológicas en su conciencia.

Uno de los pensadores del grupo conocido como *padres de la Iglesia* fue Clemente de Alejandría (150-215) quien escribió, entre otras obras, su famoso *Triptico*, dedicado a enunciar las virtudes y responsabilidades de la predicación relacionadas con el estudio del *logos*⁶⁸. Clemente veía la predicación en términos filosóficos como un don de Dios; como un medio de educar al mundo pagano para Cristo, análogamente a como la Ley, entiéndase los diez mandamientos, había sido el medio para educar a los judíos⁶⁹.

⁶⁴ Muerto en 1202.

⁶⁵ Vid. Marcel Bataillon. *Erasmus y España*. (1982) FCE. México. pp 55-56, 199-200.

⁶⁶ Nicolás de Lyra criticó a sus predecesores de oscurecer el sentido literal de las sagradas escrituras, su principal preocupación fue la de restablecer el sentido bíblico y patrístico. Vid. John L. Phelan. (1972) p 28.

⁶⁷ Tal es la tesis de Phelan a la que nos afiliamos. Vid. *ibid*, p 17.

⁶⁸ Es difícil traducir la palabra griega *λογος* (logos), quiere decir ciertamente palabra o tratado, pero también tiene el sentido de principio de intelección y racionalidad. En Clemente de Alejandría aborda todos estos significados, el logos es para él el factor de la predicación, entendido como lo que está detrás del predicador, apoyándolo, como su razón de ser. Vid. S. I. Daniel Olmedo. *Historia de la Iglesia Católica*. (1985) Porrúa. México. pp 96-97.

⁶⁹ Cf. Frederick Copleston. *Historia de la filosofía*. (1983) Ariel. México. Vol. II, p 37.

Constituyen el *Triptico* naturalmente tres tratados relacionados entre sí, como partes que fundamentan la práctica de la verdadera predicación cristiana: el *Protréptico*, el *Pedagogo* y el *Didáskalos*⁷⁰.

El *Protréptico*, o el “convertidor”, es el primer papel que ocupa el predicador; en él recibe las orientaciones del *logos*, que consisten en llamar a los infieles a “la salvación que está en la fe”. Se puede interpretar como un primer acercamiento del predicador-educador hacia el sujeto de la conversión o personaje a educar. Un probable antitipo del protréptico lo podemos localizar en los *Diálogos de 1524* de Sahagún, donde se narra el acercamiento que tuvieron los religiosos con los indígenas entablando un diálogo con ellos y “llamándolos a la fe”. También podemos relacionarlo con las prácticas de exposición religiosa durante los sermones dirigidos a las grandes multitudes novohispanas.

El *Pedagogo* es el siguiente papel, en él la actividad de la “crianza” se hace objetiva; la guía, que significa la acción de conducir a los cristianos a una vida virtuosa es la base del actuar del predicador; el pedagogo es el predicador que guía a sus alumnos con el ejemplo. El pedagogo no tiene un oficio intelectual, sino eminentemente práctico⁷¹, de perfeccionamiento moral. Si identificamos como tipo el pedagogo sugerido por Clemente, el antitipo se encontrará radicado en el serafín misionero que protagoniza la actividad franciscana por excelencia en esos días, la educación novohispana del XVI, es decir la crianza de los indígenas; recordemos, “son estos (los niños)... en vida y costumbres religiosamente *criados*...”, y “estos niños que los frailes *criaban* y enseñaban salieron muy bonitos...”⁷²

De aquí desprendemos que los franciscanos debieron entender como parte de su oficio de predicadores el ser pedagogos de los indígenas, que significaba el convertirse en sus guías morales en franca relación paternalista. No tenemos motivos para considerar que los religiosos de las otras dos órdenes misioneras al respecto pudieran pensar diferente.

⁷⁰ Cf. S. I. Daniel Olmedo. (1985) p 97.

⁷¹ Cf. Ibid. (1985) p 18.

⁷² Vid. citas 51 y 52.

Pero aquí no termina el actuar del predicador, a través del *logos* y una vez que los papeles del protréptico y el pedagogo se han desarrollado resta el de didáskalos; en el que se instruye en las ciencias divinas y humanas al neófito-educando como un complemento natural de su evangelización, pues se pensaba que la fortaleza de su religión dependía y era aumentada por su fortaleza en el conocimiento de las diversas ciencias⁷³. Si interpretamos tipológicamente, he aquí el por qué de la intención de los mendicantes por establecer escuelas de alfabetización y de altos estudios.

El predicador mendicante en la Nueva España asumió el antitipo de los papeles de protréptico, pedagogo y didáskalo en las actividades de la evangelización. Las órdenes religiosas observaron diferentes actitudes, aunque dentro de la misma línea de apreciación, con respecto a estas tres actividades. La dominicana hizo énfasis en la primera aludiendo a su singular título de *orden de predicadores*. La franciscana aunque desarrolló ampliamente los tres niveles, la identificamos por su natural inclinación hacia el segundo, el pedagogo, el educador, el criador de los indígenas. Los agustinos, una orden de intelectuales, desarrollaron los tres papeles pero resaltaron en el tercero, en el predicador didáskalo, baste recordar para confirmarlo la escuela de Tiripitio, la figura de fray Alonso de la Vera Cruz, y las relaciones del espíritu agustiniano con la fundación de la Universidad de México.

I.3 Los neófitos.

Si en la categoría del educador se logran percibir las intenciones educativas es, sin duda, en la del *educando* donde se hacen evidentes las posibilidades de un currículum. Esto se debe a que es en el ser *individuo-alumno* donde se realizan los procesos psicológicos que constituyen los fundamentos del aprendizaje. En nuestro caso la evangelización, entendida como proceso curricular, fue desarrollada obedeciendo en gran medida al conglomerado de factores psicológicos y culturales que se manifestaron en la figura del alumno indígena. Los mendicantes casi desde su llegada se empeñaron en captar la naturaleza temperamental de su

⁷³ Cf. S.I. Daniel Olmedo. (1985) p 87.

alumnado y, ya encontramos en la famosa epístola de fray Pedro de Gante de 1529, un diagnóstico psicológico del pueblo indígena:

“Los nacidos en esta tierra son de bonísima complexión y natural, aptos para todo, y más para recibir nuestra santa fe. Pero tienen, cierto, de malo ser de condición servil, porque nada hacen sino forzados, y cosa ninguna por amor y buen trato; aunque en esto no parecen seguir su propia naturaleza, sino la costumbre, porque nunca aprendieron a obrar por amor a la virtud, sino por temor y miedo...”⁷⁴

De igual manera concluyen Zumárraga y otros franciscanos más, en una carta enviada al emperador en 1531:

“Es el indio gente mansa, hace más por temor que por virtud, es menester que sea amparada, pero no sublimada; es menester que los españoles sean constreñidos a que los traten bien; son trabajadores, bien granjeros si han de gozar de su trabajo; son tan hábiles en los oficios que con sólo verlos los aprenden...”⁷⁵

El padre Motolinía, enfocándose en las habilidades del indígena para el aprendizaje, nos dejó su opinión en su peculiar estilo apologético:

“El que enseñó a los hombres la ciencia ese mismo proveyó y dio a estos indios naturales grande ingenio y habilidad para aprender todas las ciencias, artes y oficios que les han enseñado, porque con todos han salido en tan breve tiempo que en viendo los oficios que en Castilla están muchos años en los deprender, acá en solo mirarlos y verlos han quedado muchos maestros. Tienen el entendimiento vivo, recogido y sosegado, no orgulloso y derramado como en otras naciones...”⁷⁶

En realidad son múltiples las citas de los cronistas religiosos describiendo un diagnóstico pedagógico que, sinceramente, va igualado a una propuesta política que hasta cierto punto defendía los intereses de las órdenes empeñadas en la evangelización; sin embargo, traslucen al igual: el concepto que los educadores tenían de los indígenas como sujetos capaces de ser

⁷⁴ Joaquín García Icazbalceta. (1981) p 103.

⁷⁵ Joaquín García Icazbalceta. *Don Fray Juan de Zumárraga*. (1947) Porrúa. “Escritores mexicanos.” Nos. 41-44. 3º Vol. p 53.

⁷⁶ Fray Toribio Motolinía (1969) Libro III. Capítulo 12. p 169, párrafo 383.

educados; que estos poseían las características necesarias para ser incorporados al sistema educativo evangelizador; de manera que ocuparan el papel de los sujetos educandos al interior de su currículum.

Lo anterior se facilitó a nuestro entender, gracias a que las concepciones con respecto al conjunto de características que rodean a la figura del alumnado fueron similares en las culturas participantes en el encuentro evangelizador. En las sociedades europeas y americanas la situación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje fue siempre pasiva con respecto a la figura del educador, en el que el alumno vio siempre su paradigma psicológico y cultural. Asimismo, el aspecto generacional siempre estableció una separación entre los individuos educador y educando, que se concretizaba la mayoría de las veces en una dependencia autoritaria y paternalista de este último hacia aquél; esta característica fue aún más señalada en las sociedades indígenas. Para ilustrarnos al respecto podemos mencionar el contenido del código mendocino⁷⁷, y la relación que nos hace Sahagún de la educación de los hijos de los nobles en México⁷⁸; en los que se describen las intensivas labores de enseñanza de valores éticos y morales, junto con el conjunto de acciones punitivas que rodeaban los aprendizajes y que se imponían a los jóvenes indígenas nobles para formar en ellos actitudes de auto regulación.

Por otra parte, generalmente las instituciones educativas fueron delineadas en el mundo prehispánico y europeo hasta el XVI de acuerdo a las características económico sociales del alumnado, recordemos el *calmecac* y el *telpochcalli* en la sociedad tenochca, o las universidades y escuelas de oficios en la europea. De forma similar sus estructuras curriculares estaban construidas obedeciendo los patrones del alumnado, ofreciendo niveles de enseñanza en los que el contenido se modificaba gradualmente en importancia y profundidad. Con algunas variantes, la enseñanza en las instituciones tenochcas se

⁷⁷ Vid. Alfredo López Austin. (1985) tomo 1, pp 93-134.

⁷⁸ Vid. Pablo Escalante (Compilador) *Educación e ideología en el México antiguo.* (1985) SEP-Caballito. México. pp 35-43.

jerarquizaba con respecto a la edad del alumno y sus logros personales⁷⁹. En el currículum evangelizador del XVI la edad del alumnado fue siempre variable, los alumnos del sistema de escuelas monasterio, los hijos de los nobles, por lo regular eran admitidos a los siete años cumplidos y podían permanecer con los frailes según sus capacidades hasta siete años, y así a los catorce salían para casarse o para ocuparse del negocio de sus padres⁸⁰; no obstante los educandos del sistema catequético, de mayor amplitud, podían ser niños, adultos o ancianos y de ambos sexos.

Cabe resaltar que dentro del currículum evangelizador se recurrió a las diferenciaciones sociales que estaban tradicionalmente marcadas en esos años y que regulaban el proceso de organización político social de los pueblos. Obedeciendo esta política los frailes crearon espacios curriculares para los niños indígenas de acuerdo a su jerarquía social: Enseñanzas y contenidos catequéticos y alfabetizadores, con posibilidades para la educación superior, para las clases dirigentes. Catequesis y capacitación para el trabajo para los macehuales. Acerca de este tópico Mendieta comenta:

“Los que miran y consideran las cosas conforme a la calidad de cada una de ellas, no enseñan indiferentemente a los hijos de los indios, sino con mucha diferencia; porque a los hijos de los principales que entre ellos eran y son como caballeros y personas nobles, procuran de recogerlos en escuelas que para esto tienen hechas, a donde aprenden a leer y a escribir y más cosas, con que se habilitan para el regimiento de sus pueblos. Los hijos de los labradores y gente plebeya conviene que solamente deprendan la doctrina cristiana y luego en sabiéndola, comiencen desde muchachos a seguir los oficios de sus padres, para sostenerse a sí mismos y ayudar a su república, quedando en la simplicidad que sus antepasados tuvieron”⁸¹.

⁷⁹ Así nos refiere Durán que para llegar al nivel de *tlapaliuhqui*, que significa “hombre maduro con derecho a casarse”, el alumno del Calmecac debía de pasar previamente por los niveles de *pilzintli*, o estado de infancia, y el de *tlamacazqui*, que podría ser denominado como un periodo de “ofrendante” Cf. Diego Durán. *Historia de las Indias de Nueva España e Indias de Tierra Firme*. Citado por: Alfredo López Austin (1985) pp 75-76.

⁸⁰ Vid. Joaquín García Icazbalceta. (1947) tomo III, documento 33, p 125.

⁸¹ Gerónimo de Mendieta. (1980) Libro IV, Cap. 16, p 419.

Es obvio que esta concepción elitista diferenciadora del currículum no satisface al pensamiento democrático contemporáneo, pero debemos comprender que en esos tiempos los mendicantes no pensaron sustituir la cultura y las prácticas sociales indígenas por otras diversas salvo en lo tocante a lo religioso; por el contrario, lucharon para conservar su organización social, y para eso tenían que conservar la jerarquía tradicional de los indígenas, de tal manera que: “el mismo señor o cacique o principal tuviera cargo de regir y gobernar sus macehuales en paz”⁸².

Es bien sabido que la organización indígena prehispánica era aún más rígida que la europea en el principio diferenciador de gobernados y gobernadores, porque la sociedad indígena no fue de estructura primitivo igualitaria sino bastante jerarquizada, los mendicantes simplemente se abocaron a respetar sus diferencias⁸³.

En otro orden de ideas, también encontramos una diferenciación curricular del alumnado fundamentada en el contenido y en el dominio que de éste debían poseer los indígenas, que iba más allá de las tradicionales divisiones entre la enseñanza básica o primaria y la superior. Había que dar a los neófitos resúmenes doctrinales; se remedió la necesidad con una cantidad de doctrinas, exposiciones y catecismos, que llegaron a la significativa cantidad de ochenta obras editadas con algunas manuscritas, tan solo en México durante el periodo que estudiamos (1523-1599), cuya finalidad fue la de apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la catequesis. Si consideramos el conjunto de esta bibliografía como un apoyo didáctico textual para el currículum evangelizador, nos percataremos de la existencia de una gran cantidad de obras diseñadas poniendo especial atención al nivel de aprendizaje de los educandos para los cuales iban dirigidas. En este grupo debemos situar la serie de hermosos catecismos iconográficos y doctrinas ilustradas para la catequesis y la enseñanza de la lecto escritura⁸⁴; también, como un ejemplo de materiales impresos tenemos la *Doctrina Christiana en lengua española y mexicana hecha por los religiosos de la orden de Santo*

⁸² Joaquín García Icazbalceta. (1981) p 11.

⁸³ Cf. José María Kobayashi (1985) p 212.

Domingo; impresa en México en 1550, de la que se hicieron tres ediciones el mismo año, rarísimo fenómeno en esos tiempos; fue editada en dos presentaciones, una edición breve para principiantes y otra larga para avanzados⁸⁵. Con seis años de anterioridad, en 1544, se editó, del igualmente dominico fray Pedro de Córdoba, su famosa *Doctrina Christiana para instrucción e información de los indios...*, con la intención de aportar un catecismo dedicado al nivel de *incipientes*; es decir, de indígenas que se encontraban en los comienzos de su preparación catequética; dejando la obra más completa y editada el mismo año por Juan Gersón⁸⁶ para los *proficientes*, que eran los avanzados en el estudio religioso. El colofón de la obra de Córdoba señala esta división de educandos de manera bastante clara:

“El cual pide y ruega mucho a los padres religiosos que entienden en la instrucción y conversión de los indios: ante todas cosas procuren de los predicar y hazer entender esta doctrina breve y llana: pues conocen su capacidad: y que tienen más necesidad de ella que de otros sermones que se les predicán. Y esta servirá más para incipientes y la otra con el tripartito de Juan Gersón para proficientes...”⁸⁷

Así tenemos una diferenciación del educando indígena citada en los documentos considerados como bibliografía didáctica textual del currículum estudiado: había textos para *incipientes* y para *proficientes*. Esto lleva a reflexionar que si llegaron a diseñarse libros de texto diferenciados según el nivel de los educandos, entonces era necesario que previamente fueran enmarcados o identificados dichos niveles en el espacio curricular.

Otra consideración que estamos obligados a tomar en cuenta para delinear el perfil del educando, radica en la condición de depresión social psicológica que vivieron las poblaciones indígenas con posterioridad a la guerra de conquista. El pueblo de mesoamérica privado de las clases guerrera y sacerdotal tenochcas, que lo dominaban pero que a la vez lo

⁸⁴ Como ejemplo de esta modalidad bibliográfica se encuentra el *Códice catecismo en mexicano de la colección Gómez de Orozco*. La obra se encuentra editada en facsimil por Miguel León Portilla. *Un catecismo náhuatl en imágenes*. (1979) Cartón y Papel de México. México.

⁸⁵ En parte del colofón de dicha obra aparece: “... y porque en la congregación que los señores Obispos tuvieron se ordenó que se hiciesen dos doctrinas: una breve y otra larga.” Joaquín García Icazbalceta. (1981) p 88.

⁸⁶ *Tripartito del cristianissimo y consolatorio Juan Gerson de doctrina christiana; a cualquiera muy prouechosa*. Cf. Joaquín García Icazbalceta. (1981) P 65. Esta obra es un clásico del género en Europa.

⁸⁷ Joaquín García Icazbalceta. (1981) p 68.

dotaban de iniciativas culturales, ingresó en una etapa de incertidumbre y melancolía que se vio agravada todavía más por las espantosas catástrofes demográficas que disminuyeron en gran parte su número. De esta forma, el religioso educador encontró en los indígenas al conjunto de educandos provenientes de pueblos con una profunda cultura educativa, pero que requerían urgentemente de una organización pedagógica que formará los intelectuales necesarios para el renacimiento de su sociedad, ahora dentro del mundo católico.

I.4 El contenido curricular.

¿Cómo estaba constituido el contenido curricular de la enseñanza religiosa que los mendicantes dieron a los indígenas, niños o adultos?. Cuatro modalidades curriculares desarrollaron los religiosos, a las que corresponden diversos conjuntos de contenidos: A) La enseñanza superior, de carácter muy selecto, que manejaba su contenido a través del *trivium* y el *cuadrivium*, es decir las siete artes liberales: gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, astrología y música; apoyadas a la vez por el estudio de los clásicos y los padres de la Iglesia⁸⁸. B) La modalidad tecnológica, que consistió en la enseñanza de un conjunto de saberes empíricos muy diversificados. C) La alfabetización, que fundamentalmente se impartió a los hijos de la nobleza en las escuelas monasterio, para dotarlos de una base cultural que les permitiera constituirse como líderes sociales y, en algunos casos, optar por la enseñanza superior; y. D) La enseñanza catequética que tuvo como objetivo homogeneizar en conocimientos religiosos católicos a los pueblos indígenas.

De estas cuatro modalidades es la última la que podemos calificar como más extensiva, en el sentido de que fue diseñada para abordar mayor cantidad de educandos. Esta característica, aunada a otros factores, obligó a los religiosos que planearon su currículum, a dotarla de medios didácticos diversos a los acostumbrados en las escuelas formales. Medios que estaban diseñados para la atención de cientos de personas en localidades al aire libre, principalmente en los atrios de los templos. De igual forma en el ámbito del contenido hubo

⁸⁸ Vid. Miguel Mathes. "Santa Cruz de Tlatelolco la primera biblioteca académica de las Américas." En: *Archivo histórico diplomático mexicano*. (1982) Secretaría de Relaciones Exteriores. México. No. 12. 4º Exp.

reestructuraciones basadas en el grado de conocimiento que se deseaba en los educandos indígenas.

El manejo del contenido del currículum evangelizador en su modalidad catequética fue el primer paso para el acceso de los individuos a las otras tres modalidades educativas, también para el ingreso de estos al regazo de la Iglesia; y para, digámoslo así, su inscripción en la cultura occidental. Aquí tenemos señalada la extrema importancia que, para el mundo del XVI en Nueva España y para los mendicantes en especial, tuvo esta modalidad educativa.

Contamos en la actualidad con buenos y variados estudios que abordan el análisis del contenido de la enseñanza superior, así como de la tecnológica y de la alfabetizadora⁸⁹, no ocurre así con el medio catequético, no obstante su obligado carácter de educación básica para la evangelización. Conocemos a través de los cronistas religiosos, principalmente Mendieta y Motolinía, la forma como se realizaba la enseñanza del catecismo, en un capítulo subsecuente nos encargaremos de su proceso curricular, en este momento nos interesa la descripción y el análisis de la estructura organizadora de su contenido.

En este punto podemos tomar como evidencias representativas de la organización y el contenido del currículum catequético los documentos doctrinales surgidos de cada una de las respectivas órdenes. Para los dominicos podemos revisar la ya mencionada doctrina de fray Pedro de Córdoba, editada y traducida por la orden de predicadores con la ayuda del obispo Fray Juan de Zumárraga (1544), o las tres ediciones monumentales de la doctrina dominicana de 1550. Con respecto a los agustinos recurrimos a la tardía obra de fray Juan de la Cruz (1571), titulada *Doctrina Christiana en la lengua guasteca con la lengua castellana...*⁹⁰. Para la orden seráfica tenemos sus obras representativas en este género editorial: el documento de fray Alonso de Molina de 1546, *Doctrina Christiana breve traducida en lengua mexicana por el padre frai Alonso de Molina de la orden de los*

⁸⁹ Como excelentes ejemplos tenemos las obras de Robert Ricard (1986). Lino Gómez Canedo (1982). Amancio Bolaño e Isla (1947). Miguel Mathes (1982). Y Clementina Díaz y de Ovando. *El Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo*. (1985) UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.

⁹⁰ vid. Joaquín García Icazbalceta. (1981) p 248 y ss.

menores..., obra concisa, dedicada a incipientes, que tiene la ventaja de servir al pensamiento por medio de una fácil expresión pero que, sin embargo no puede compararse con la obra editorial dominica de 1550; y la hermosa *Doctrina Christiana en lengua mexicana. Per signum crucis. Icamachiotl cruz...*(1553) de fray Pedro de Gante⁹¹. Estas dos obras no solo fueron utilizadas por los franciscanos, sino también por el clero secular en otro momento histórico⁹².

El contenido de estas obras sigue los preceptos formales del catecismo romano, se divide en dos partes bien precisas en su materia: Primero las oraciones y verdades esenciales que todo el mundo católico debe saber, al menos en principio, para poder acceder a los sacramentos: la señal de la cruz, el credo, el padrenuestro, el avemaria, la salve regina⁹³, los catorce artículos de la fe, siete tocantes a la divinidad y siete a la humanidad de Jesucristo; los diez mandamientos de la ley de Dios y los cinco de la Iglesia, los siete sacramentos, el pecado venial, el pecado mortal, los siete pecados capitales y la confesión general. La segunda parte contiene las verdades complementarias: las tres virtudes teologales y las cuatro cardinales, las catorce obras de misericordia, los dones del Espíritu Santo, los sentidos corporales, las potencias del alma, las bienaventuranzas, las dotes del cuerpo glorificado y los deberes de los padrinos, el ordinario de la misa y oraciones especiales para la celebración de maitines, tercia, nona, completas, vigiliat, es decir las horas canónicas⁹⁴. Por lo anterior vemos que nos se trata de un contenido simple, sino que implica la suma del conocimiento religioso cristiano con excepción de lo tocante a la Biblia. Sin tomar en cuenta los conocimientos más profundos que incumben ya a la teología y por ende a una enseñanza superior, a primera vista podemos afirmar que es un contenido formal y estructurado, basado en la necesidad social de proveer a los miembros de la Iglesia católica de un conjunto de conocimientos religiosos básicos y uniformes.

⁹¹ Vid. *Ibid.* p 90.

⁹² Según la "Descripción del Arzobispado de México." (1897) pp 86, 132s y 259. Información de Robert Ricard (1986) p 189.

⁹³ La salve regina poco conocida hoy por los fieles era una oración sumamente popular en el siglo XVI.

⁹⁴ La información fue tomada del "código franciscano" que muestra el contenido del libro de Molina, Cf. Joaquín García Icazbalceta. (1981) pp 333 y ss.

No debemos pensar en que el contenido expuesto en este tipo de obras haya sido original, se trata simplemente de resúmenes o exposiciones de la cosmogonía catequética que reflejaba directamente el curriculum evangelizador.

Una característica necesaria para poder apreciar las dimensiones de estos conceptos es la incidencia de factores éticos y morales en las enseñanzas religiosas. Como expresión de la moral social del mundo occidental, el catecismo católico expone a la vez el conjunto de dogmas religiosos, y la estructura de apreciaciones éticas que deben conformar el comportamiento individual. Moral, ética, religión y cosmología se presentan en la catequesis de la evangelización, ya sistematizadas en un curriculum reflejado en sus apoyos didácticos textuales, es decir los catecismos.

Para observar lo anterior tomemos como ejemplo el conjunto de preceptos morales denominado "virtudes cardinales", de origen clásico, cuyo tema apoya el comportamiento del buen cristiano para lograr la salvación escatológica del alma, pero que también señala actitudes por demás adecuadas para lograr el bienestar social del individuo. Las cuatro virtudes cardinales: la justicia, la fortaleza, la templanza y la prudencia; son presentadas como actitudes del individuo hacia el exterior, que requieren en sí mismas de un proceso de reflexión que se genera a través de su enseñanza y su aprendizaje. Por lo menos así es presentado en un principio para la planeación de la catequesis desde el siglo XIII, siglo en que Raimundo Lulio (1232-1315) dio a conocer su *Doctrina pueril*.

En ella el *doctor illuminatus* nos presenta los dos factores de la enseñanza catequética ya interrelacionados: la educación religiosa y la educación moral⁹⁵. Asimismo Ricard⁹⁶ nos pone sobre aviso de la relación existente en cuanto a presentación y organización del contenido de los catecismos evangelizadores novohispanos con la *Doctrina pueril* de Lulio; mismos lazos que comenta Frances A. Yates con respecto a todo el género literario catequético a partir del renacimiento⁹⁷. Desde los tiempos de Lulio constituye parte de la catequesis la educación

⁹⁵ Cf. Robert Ricard. (1986) p 190. También Vid. Frederick Copleston (1987) tomo II, pp 440-441.

⁹⁶ Cf. Robert Ricard. (1986) p 190.

⁹⁷ Cf. Frances A. Yates. *El arte de la memoria*. (1974) Taurus. Madrid. pp 205-232.

moral que abarca la explicación de las virtudes cardinales y teologales, los pecados capitales y las tres *leyes morales*: la natural, la religiosa antigua y la religiosa nueva, es decir la cristiana⁹⁸.

Otro factor de gran trascendencia para determinar el aspecto curricular que estudiamos es exponer la presencia de un *método sistematizador* en la organización del contenido catequético. La influencia en el conjunto de cartillas y catecismos novohispanos de Raimundo Lulio, corifeo del paradigma escolástico, se realiza a través de obras europeas del mismo género que aparecen en el lapso que va del siglo XIII al XVI⁹⁹. Cabe mencionar la especial relación que con los religiosos de las órdenes mendicantes poseyó este filósofo, Yates nos ofrece el siguiente comentario:

“Es un hecho de cierta importancia histórica que el arte de Ramón Lull, se le asociase de un modo particular con las órdenes mendicantes, a la de los dominicos la una y a la de los franciscanos la otra. Esto quiere decir que, debido a la movilidad de los frailes, el método de Lull estaba ampliamente difundido por toda Europa.”¹⁰⁰

Sin embargo el *doctor illuminatus* no creó ningún sistema original que pudiera reclamar para sí, todo lo contrario, organizó sus obras filosóficas y teológicas de acuerdo a la modalidad sistemática de su tiempo, el *arte de la memoria*, que proviene del mundo clásico y que por lo tanto es mucho más antiguo.

Lulio constituye la síntesis de los dos grandes métodos medievales de retórica: el arte clásico de la memoria proveniente de Tulio (Cicerón) y del autor del *Ad Herenium*¹⁰¹, así como la

⁹⁸ Cf. Frederick Copleston (1987) tomo II, p 441.

⁹⁹ Podemos señalar como un documento vinculatorio el catecismo que elaboró para los moros de Granada a finales del siglo quince el fraile jerónimo Pedro de Alcalá. Cf. “*Remarques sur l’Arte et le vocabulista de fray Pedro de Alcalá*”. En: *Memorial Henri Nasset*, París. (1928) tomo II, pp 229-236. Citado por George Kubler. *Arquitectura mexicana del siglo XVI*. (1986) FCE. México. p 20. Es probable que el obispo Cisneros conociera y comunicara la intención sistemática de la obra a los religiosos franciscanos de la provincia del Santo Evangelio, que posteriormente constituyeron la primera veta de evangelizadores novohispanos. Cabe aclarar que en estos párrafos nos estamos refiriendo a cartillas y catecismos impresos, en el tercer capítulo abordaremos los manuscritos.

¹⁰⁰ Frances A. Yates. (1974) p 207.

¹⁰¹ Los documentos que predeterminaron toda esta línea milenaria de retórica fueron la “*Retórica primera*” o “*De inventione*” de Cicerón, y la “*Retórica segunda*” o el “*Ad Herenium*”, atribuido durante la edad media a Cicerón pero que es de un autor desconocido. Vid. Frances A. Yates. (1974) pp 13-42.

variante filosófica del platonismo agustiniano¹⁰². Ambas propuestas establecen la necesidad moral del desarrollo de la memoria para la consecución del conocimiento filosófico teológico y por ende de la salvación escatológica. Esto se entiende mejor si apuntamos que en aquel tiempo no existía aún la imprenta y mucho menos el medio editorial como una estructura de codificación de la memoria humana; el conocimiento se preservaba en gran medida, salvo los documentos manuscritos que eran pocos, a través del medio iconográfico y por medio de la memoria individual. De esta manera los documentos doctrinales de la evangelización están organizados de acuerdo a los principios mnemotécnicos clásicos de la escolástica¹⁰³. Esto generó la siguiente deducción que implica serias consecuencias:

- A) La recurrencia de las órdenes mendicantes a la *memoria artificial* como sistema de aprendizaje; lo que implica,
- B) el empleo del *arte de la memoria* como sistema organizador de los conocimientos catequéticos, esto hace que pensemos en,
- C) el *sistema retórico escolástico* como la inspiración para el diseño de los contenidos en el curriculum evangelizador en su modalidad catequética.

Fray Diego Valadés dedica su *Retórica Cristiana* (1579) a afirmar las anteriores fundamentaciones, en su mejor sentido de carácter curricular, como lo mencionó en el siguiente párrafo radicado en el prefacio de su obra:

“El fin de esta obra es que seamos voceros de Dios, instrumentos de su divina bondad y pregoneros de Cristo. Para conseguir esto más fácilmente, mostraremos el arte de cultivar la memoria, tan deseado por todos desde hace mucho tiempo. Y aunque sin estas reglas podemos movernos fácilmente en el noble arte de predicar, enseñados por el Espíritu Santo, que es el verdadero

¹⁰² Cf. Ibid. Pp 207-208.

¹⁰³ Evidencias de lo mencionado aquí son: el orden de presentación del contenido en los catecismos novohispanos; la tendencia a la “*summa sintética*” que favorecía el ejercicio de la memoria; y la aparición de “*loci*” retóricos al inicio de muchas obras y capítulos, como por ejemplo la *Doctrina Christiana en lengua mexicana...* (1553) de fray Pedro de Gante, donde se establecen dichos *loci* con la ayuda de un calendario de celebraciones. Cf. Pedro de Gante *Doctrina cristiana en lengua mexicana* Edición facsimilar de la de 1553. (1981) Centro de Estudios Historicos Fray Bernardino de Sahagún.-Jus. México

Maestro, y ayudados por el ejercicio de la palabra, sin embargo pensamos que estas reglas serán de utilidad...¹⁰⁴

Ahora bien, en un principio nos preguntamos qué importancia puede tener el apuntar que la actividad curricular de la evangelización se fundamentó, en cuanto a la organización de su contenido, en una actividad memorística, si en la actualidad el empleo de la simple memorización se toma como un factor superado, y recibe fuertes críticas por los nuevos métodos propositivos de la teoría pedagógica. En efecto, la apreciación de la intrascendencia del método memorístico escolástico como actividad eficiente en pedagogía, ha devenido en cierto menosprecio por el estudio de sus métodos y organización. Sin embargo bien vale la pena hacer los siguientes comentarios:

A) Existe una diferencia entre el acto de la simple memorización y el uso de una *técnica mnemotécnica*. Con el empleo de los procedimientos evolucionados desde Tulio hasta Valadés el método mnemotécnico se sublimó hasta convertirse en un verdadero *arte*.

B) En la planeación de las actividades y los instrumentos evangelizadores, se delinearon procedimientos didácticos que tenían como objetivo facilitar el aprendizaje del contenido a la manera de la *memoria artificial*.

¹⁰⁴ Fray Diego Valadés. *Retórica cristiana*. (1989) UNAM-FCE. "Biblioteca Americana." México. p 27. Con respecto a las relaciones íntimas que a través del contenido y los métodos se dieron entre el arte de la memoria y la predicación Yates comenta: "Los frailes revivieron la oratoria en la forma de la predicación, y la predicación era en verdad el objeto principal para el que se fundó la orden dominicana, la Orden de Predicadores. Aunque solo hubiese sido para recordar sermones, transformación medieval de la oratoria, la transformación medieval de la memoria artificial se habría seguramente empleado de un modo preeminente. El esfuerzo del saber dominico para la reforma de la predicación es paralelo al gran esfuerzo filosófico y teológico de los escolásticos dominicos. La "Summae" de Alberto y Tomás suministran las abstractas definiciones filosóficas y teológicas, y en ética las mismas abstractas y claras definiciones, cuales las divisiones de las virtudes y los vicios en sus partes. Pero el predicador necesitaba la ayuda de otro tipo "Summae", "Summae" de ejemplos y similitudes por las que pudiese fácilmente encontrar las formas corporales en qué vestir las intenciones espirituales que quería grabar en las almas y en las memorias de sus auditores. El esfuerzo principal de esta predicación iba dirigido a inculcar los artículos de la fe, junto con una severa ética en la que, polarizándola sobre ellos, el vicio y la virtud recibían perfiles agudos, y en la que se cuidaba de subrayar hasta la enormidad los premios y los castigos que aguardaban en la otra vida a la virtud y al vicio. Tal era la naturaleza de las "cosas" que el predicador orador iba a necesitar memorizar." Frances A. Yates. (1974) p 108.

C) En el caso especial del contenido catequético, “materia y método” se constituyeron en uno solo; es decir, el *arte memorativo* se encontraba incrustado en el contenido de la educación religiosa y moral impartida¹⁰⁵.

Este conjunto actitudinal con respecto a la disciplina de la memoria no es privativo del momento que estudiamos, ya se encontraba presente en la antigüedad tardía¹⁰⁶.

Reflexionando en este asunto, nos damos cuenta que en verdad el arte de la memoria al que se recurrió como fundamento para la estructuración de los recursos curriculares catequéticos, no significa lo mismo que en nuestro tiempo consideramos como “memorización”. En la actualidad aprender algo “de memoria” es tomado como la adquisición de la capacidad para repetir las palabras que constituyen la expresión lingüística de un concepto o composición poética, sin que para ello sea necesario el entendimiento o comprensión de la materia “aprendida”. En la antigüedad clásica así como en el medievo europeo y en los años de la evangelización mendicante novohispana, el aprender según el arte de la memoria significaba el desarrollar la habilidad de la memoria artificial a diferencia del ejercicio de la memoria “natural”, luego pasaba a ser, tal vez, una cosa contraria a la actividad memorística actual¹⁰⁷. Aprender según el arte de la memoria consistía en seguir el camino que va de la *visualización*, que es la introducción del conocimiento por los sentidos, principalmente el de la vista, para construir la *memoria rerum*, que es el recuerdo de *la cosa en sí*, y que abarcaba todo el conjunto de relaciones significativas y comprensivas que la mente pudiera construir alrededor del nuevo conocimiento; para llegar a la *memoria verborum*, que implicaba el aprendizaje certero y preciso de los significantes textuales del

¹⁰⁵ Recordemos el caso de la virtud cardinal de la *prudencia* que se constituye a través de la práctica de sus *artes morales*: la inteligencia, la providencia y la memoria.

¹⁰⁶ Frances Yates comenta que: “El adiestramiento de la memoria con vistas a objetivos religiosos fue relevante en el renacimiento del pitagorismo de la antigüedad tardía. Yámblico, Porfirio y Diógenes Laercio, todos ellos se refieren a este aspecto de la enseñanza de Pitágoras.” Frances A. Yates. (1974) p 59.

¹⁰⁷ Cf. René Taylor. “El arte de la memoria en el Nuevo Mundo.” En: *Iconología y sociedad. Arte colonial hispanoamericano. XLIV Congreso Internacional de Americanistas*. (1987) UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. “Estudios de arte y estética.” No. 26. México. p 53.

conocimiento¹⁰⁸. Durante el desarrollo de la memoria *rerum* necesariamente se debía pasar por la comprensión de la materia a aprender, por lo que dicho método en verdad dista mucho de lo que en la actualidad es simple gimnasia memorística.

El contenido del *curriculum catequético* se organizó y desarrolló mediante estrategias y recursos que posibilitaron el tránsito del educando por la visualización a través de recursos didácticos iconográficos, por el desarrollo de la memoria *rerum* por medio de ejemplificaciones y simbología; hasta llegar a la memoria *verborum* apoyada por los documentos didácticos textuales. De esta forma lo explica Valadés¹⁰⁹ al que recurriremos con mayor detenimiento en el último capítulo de este trabajo.

I.5 Los documentos tangenciales.

Una de las condiciones para elevar la experiencia pedagógica al nivel de situación curricular consiste en enmarcarla en un proceso donde en un principio, para los involucrados, les sean conscientes las intenciones políticas y sociales que conforman la acción educativa en la que participan. Esta conciencia puede hacerse evidente con respecto al educador, a través del ejercicio de planeación que, como paso necesario, desarrollan todas las empresas educativas sistematizadas, ejercicio que produce la organización, que determina a su vez el derrotero curricular de la institución o del sistema.

A lo largo de la historia de la educación, la mayoría de los movimientos educativos no han carecido de una reflexión previa de planeación, expresada en un momento histórico en el cual las intenciones sociales y políticas se transforman en intenciones educativas. Se trata de un instante de síntesis en el que se expresan los grupos sociales a través del señalamiento de uno o varios de sus intelectuales, o de la legislación del Estado; lo que conforma un proceso de acción social, muy similar a lo que hoy se conoce como el aspecto sociológico de la planeación educativa; pero que, en muchos casos, no posee la lógica de organización rigurosa a la que nuestro tiempo está acostumbrado. Lo que resulta natural, debido a que la forma en que se presenta dicha acción planificadora obedece a la idiosincrasia del grupo que

¹⁰⁸ Cf. Frances A. Yates. (1974) p 22.

la genera, y por ende al momento histórico que vive. Nuestro punto de vista converge en la idea de adaptar nuestros instrumentos racionales a las modalidades que presentan las estructuras históricas; es por esto que para el caso de la planeación del currículum evangelizador, intentaremos visualizar su existencia a través del ejercicio de su comprensión en nuestras fuentes disponibles, tomándola como una actitud que refleja las intenciones político sociales que dieron pie al movimiento educativo, más que como una acción lógico-sistematizadora formal.

Durante los primeros años de la evangelización, los mendicantes al mismo tiempo que se dieron a la tarea de construir un diagnóstico de la personalidad del indígena, que sería el sujeto de evangelización, también se dedicaron a arraigar en la Nueva España la estructura política de su cosmovisión. Nada más útil para esta finalidad que dar a conocer a los personajes principales de entre el pueblo indígena los motivos de la evangelización. Para ello, los franciscanos llevaron a cabo una de las más tempranas confrontaciones ideológicas en el Nuevo Mundo, en 1524, entre los intelectuales de las dos culturas participantes: los antiguos sacerdotes y sabios indígenas y los religiosos mendicantes. Que dejó como resultado una exposición clara y concisa de: a) las intenciones educativas evangelizadoras; b) un resumen de su contenido doctrinal; así como, c) las bases políticas en las que se apoyaban. Este esfuerzo implicó necesariamente, por parte de los religiosos franciscanos, tener plena conciencia del conjunto de factores que determinaron la acción evangelizadora, del mismo modo que dominar cabalmente el contenido y por lo menos tener una primera idea de los procedimientos a seguir para estructurar el sistema educativo evangelizador.

Si nos es posible afirmar que en la actitud de los frailes participantes, en estos primeros diálogos, se revela una disposición consciente hacia las consideraciones anteriores, podemos interpretar las fuentes documentales como una descripción del proceso de reflexión previo realizado por la orden seráfica, que constituye comprensivamente una situación de

¹⁰⁹ Cf. S. J. Esteban J. Palomera. (1989) p XXV.

planificación curricular formal, ya que revelan en cierto sentido la transformación de los ideales políticos y sociales en intenciones educativas¹¹⁰.

El primer cronista en mencionar los diálogos y coloquios es Mendieta: "Luego como llegaron a México los doce célebres franciscanos (1524) entablaron estos... (por medio de intérpretes proporcionados por Hernán Cortés) pláticas con los señores y caciques, dándoles cuenta de su venida..."¹¹¹

El documento que transcribe las pláticas mencionadas por Mendieta quedó puesto en limpio en Náhuatl y Español en el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1564 a manos de fray Bernardino de Sahagún, quien en las palabras introductorias al texto en Español explica cómo procedió, de qué otros documentos se valió y quiénes colaboraron con él en esa transcripción. El documento lleva por título *Coloquios y Doctrina Christiana con que los doce frailes de San Francisco, enviados por el Papa Adriano VI y por el Emperador Carlos V, convirtieron a los indios de la Nueva España. En lengua mexicana y española*¹¹².

¹¹⁰ Tenemos que aclarar que los lazos estudiados aquí son conceptuales y los tratamos con base en el paradigma de la Historia de las mentalidades, teniendo como un principio toral el factor del comportamiento diverso del objeto de estudio histórico con respecto al del simple suceso.

¹¹¹ Gerónimo de Mendieta. (1980) p 213.

¹¹² Dice nuestro insigne etnógrafo mendicante, que se fundamentó en parte en unos apuntes en náhuatl más o menos toscos que había encontrado en la biblioteca del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, dejados ahí desde tiempo atrás por alguno de los que habían participado en esos diálogos. Sahagún conoció además a casi todos los doce primeros frailes venidos en 1524, ya que él había llegado a México tan solo cinco años más tarde. Como cosa cierta puede tenerse que de ellos escuchara relatos y memorias sobre lo que les había acontecido desde que pusieron pie en México. Obviamente siendo el inicio de la evangelización las dichas pláticas se recordarían de un modo muy particular. Lo que entonces realizó, sucintamente él lo refiere: su propósito fue poner en "lengua mexicana bien congrua y pulida" dicho texto: "lo cual se volvió y limó en este colegio de Santa Cruz de Tlatelolco este sobredicho año (1564) con los colegiales más hábiles y entendidos en lengua mexicana y en la lengua latina que hasta agora se han en el dicho colegio criado; de los cuales uno se llama Antonio Valeriano, vezino de Azcapuzalco; otro Alonso Vegerano, vezino de Quautitlán; otro Martín Jacobita, vezino de este Tlatilulco, y Andrés Leonardo también de Tlatilulco. Limóse asimismo con quatro viejos muy pláticos, entendidos así en su lengua como en todas sus antigüedades". José León Portilla. "Paleografía del texto en castellano" En: *Diálogos de 1524*. Edición facsimilar. (1986) UNAM Fundación de Investigaciones Sociales A.C México, p 75. En otro orden de ideas, para Christian Duverger. *La conversión de los indios de Nueva España*. (1993) FCE, México. La idea de la realización de los coloquios entre frailes e indígenas perteneció a Cortés: "...apenas sería posible dudar que fue él quien tuvo la idea de organizar los famosos *coloquios*. Fue Cortés quien imaginó ese encuentro *en la cumbre* entre los antiguos jefes aztecas y los doce franciscanos enviados por el papa. Todo el ceremonial puesto en marcha lleva su marca: el aspecto solemne de la reunión, el protocolo jerárquico, el uso de la palabra como arma de persuasión... Y el hecho de que el Capitán General inaugure y presida la primera jornada de entrevistas indica el papel moral que se propone desempeñar en este encuentro de dos culturas". Christian Duverger.

El autor en un principio nos expone sumariamente una relación de lo que se había propuesto hacer y de lo que de hecho llevó a término. De primera intención el fraile pensó que la obra debía estar constituida por cuatro libros, he aquí sus palabras:

“El primero tiene treinta capítulos que contienen todas las pláticas y confabulaciones y sermones que hubo entre los doce religiosos y los principales y señores de los sátrapas y de los ídolos... El segundo libro trata del catecismo con que todos los adultos que se quieren bautizar, han de ser primeramente instruidos. El tercer libro había de ser del suceso que tuvo esta conversión en las manos de estos doce padres y de los que vinieron en espacio de seis años, entre los cuales yo vine, y supe de los primeros todo lo que había pasado desde el principio hasta que yo vine, y me hallé en todo lo que pasó hasta este año de 1564... El cuarto libro habría de ser una declaración o postilla de todas las epístolas y evangelios de las dominicas de todo el año, que es la predicación que hasta agora se ha usado, muy apropiada en lengua y materia a la capacidad de los indios.”¹¹³

Esta disposición de las materias en el documento sugiere cabalmente la idea de una exposición planificadora, es decir reflexiva, de la actividad pedagógica de la evangelización incluyendo su desarrollo, desde sus fundamentos y el contenido hasta los medios didácticos que se pensaban utilizar. Sin embargo, fray Bernardino indica por qué alteró luego dicho plan suprimiendo o dejando aparte los libros tercero y cuarto. Respecto del tercero que sería la relación del desarrollo de la evangelización, dijo que ya de eso escribió “uno de los doce primeros que se llamó fray Toribio de Motolinia y (por lo tanto) las dejó yo de escribir”¹¹⁴.

Por lo que toca al proyectado cuarto libro que estaría dedicado a la organización, el contenido y los medios didácticos de la predicación, Sahagún pensó que era mejor prepararlo como obra aparte “porque este (el libro de los coloquios) no sea muy grande”¹¹⁵.

(1993) pp 32-33. Sin embargo queda poco clara la razón del proceder de Cortés. A nuestro parecer participó organizando el evento a petición de los mismos religiosos y procurando reforzar, válidamente, su posición política. Con respecto al término *coloquios*, éste designa a un género literario dialogado muy en boga en esos años. recordemos el trabajo similar de Cervantes de Salazar, *México en 1554. O Los coloquios de la paz y tranquilidad cristiana, en lengua mexicana*. De fray Juan de Gaona

¹¹³ Bernardino de Sahagún. *Diálogos de 1524*. Edición facsimilar y versión del náhuatl por Miguel León Portilla. (1986) UNAM. Fundación de Investigaciones Sociales. A. C. México. Fol. 27.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ *Ibid.* Fol. 28.

Fray Bernardino, por lo tanto, únicamente escribió los dos primeros libros, el primero constó de treinta capítulos y el segundo de veintiuno. Desgraciadamente no ha llegado hasta nosotros sino una parte del documento. Se conservan el prólogo, los párrafos “al prudente lector”, la relación sumaria y tan solo los primeros trece capítulos del primer libro; en lo que toca al texto en náhuatl se incluyen únicamente los catorce capítulos iniciales. Todo lo demás, es decir hasta llegar al capítulo treinta del primer libro y por completo el segundo, falta, su paradero se desconoce¹¹⁶.

Pérdida muy lamentable es la de los capítulos restantes del primer libro. Sobre el contenido del segundo es muy probable que no sintamos la misma nostalgia ya que conservamos otros documentos paralelos con los que, parece, guardó bastante semejanza, por lo menos en cuanto a lo que nos refiere su relación sumaria, como son otras doctrinas cristianas que hasta hoy se conservan, como la de fray Pedro de Córdoba (1544) o las dominicanas de 1550.

Si concentramos nuestra atención en los enunciados capitulares del libro primero, se verá que el contenido de los capítulos se encuentra ordenado de la manera siguiente:¹¹⁷

Capítulos 1-5: Exposiciones iniciales de los frailes acerca de su venida; quién es el romano Pontífice; qué es la sagrada escritura; cómo hay un solo Dios y en la tierra un reino gobernado por el Papa, su representante en la Iglesia.

Capítulos 6-7: Respuestas de los indígenas principales y luego argumentación de quienes eran sacerdotes y *tlamatinime*, es decir, sabios.

Capítulos 8-12: Argumentaciones de los frailes; hay un solo Dios; los ángeles caídos y los demonios son precisamente los dioses que se han adorado por tanto tiempo

¹¹⁶ Contamos con la edición facsimilar de lo que se conserva del documento incluyendo su paleografía y traducción con referencia al contenido en náhuatl, la debemos a Miguel León Portilla, Vid. Bernardino de Sahagún, (1986).

¹¹⁷ Pass. Documento original en español. Bernardino de Sahagún. (1986).

en México. Se nombran y describen estos dioses insistiendo, una y otra vez, en que no son sino los demonios conocidos ya por los cristianos.

Capítulos 13-14: Contienen nuevas explicaciones acerca de la creación hasta llegar al diluvio y la confusión de las lenguas.

Esta síntesis muestra muy someramente un discurso en el que encontramos, frente a frente, a los personajes que intervendrán en el proceso educativo ¡discutiendo acerca del contenido!. En el aspecto sintomático, la posición de los religiosos no deja de exhibir un conjunto de afectividad que nos lleva a reconocer las intenciones educativas del grupo social del que provenían. Una particularidad importante fue la de presentar íntimamente asociadas la acción de los diálogos propiamente dichos y la exposición amplia de la doctrina cristiana; se expone la discusión pero se amplía en el documento la información catequética. No pasemos por alto que Sahagún es etnógrafo pero fundamentalmente fue un educador; se puede detectar con seguridad en su obra la necesidad pedagógica de presentar los documentos evangelizadores adecuados a la mentalidad indígena, así lo demuestra principalmente la parte del documento en náhuatl. En el espíritu de su autor el texto de los coloquios debió servir para la educación de los indígenas integralmente; es decir, siendo a la vez un documento que evidenció un hecho histórico y un auxiliar didáctico. La ventaja del diseño del contenido es múltiple: primero, coloca el catecismo en una perspectiva histórica, lo que hace de él un contenido con mayor significación para las mentes neófitas; segundo, aborda la fundamentación del proyecto educativo evangelizador como característica de ampliación del sentido teológico de la religión católica; tercero, tiene la posibilidad de hacer comparaciones entre la nueva religión ofrecida a los indígenas y su cuerpo teológico autóctono; y finalmente, presenta todos estos razonamientos en forma dialogada, muy común para esos días y que hacía su comprensión más fácil.

De los capítulos faltantes los títulos de los que van del 15 al 30, dan indicio de que su contenido se presentaba bajo la forma de discusión. Como por ejemplo el título del perdido capítulo dieciséis: *“De la altercación que hubo entre los principales y los sátrapas de los*

idolos, tomada ocasión de lo que se dijo en el capítulo precedente: conviene a saber que sus dioses no fueron poderosos para los librar de manos de los españoles". Por lo demás, para nuestro asunto son de gran interés los tres primeros capítulos, por la exposición que hacen de los motivos políticos teológicos que fundamentan la evangelización, y por que es en su lectura donde uno se percata de la transformación de lo que identificamos como *perspectivas político sociales en intenciones educativas*. Para muestra el botón que constituyen los siguientes párrafos:

"D. Como vue visto esta petición luego junté a todos mis hermanos los cardenales, y los di noticia de este negocio que nuestro amado hijo el emperador pedía, y luego entramos en consistorio, y determinamos de enviar nuestros delegados para que predicasen la fe de nuestro Señor Jesucristo a los dichos yndios infieles, para que mediante ella se saluasen, y los dimos toda la nuestra authority para la prosecución de la dicha conversión los fuese necesaria.

E. Pues agora amigos nuestros, aqui estamos en vuestra presencia, los que hemos sido elegidos y embiados; a nosotros doze nos ha embiado el gran Señor que tiene authority espiritual sobre todo el mundo, el cual habita en la gran ciudad de Roma: diónos su poder y authority, y también traemos la Sagrada Escritura donde están escriptas las palabras del solo Verdadero Dios, Señor del cielo y de la tierra, que da vida a todas las cosas, al qual nunca abéis conocido."¹¹⁸

"C. Sabido tenemos y entendido, amados amigos, no por oydas sino con lo que por nuestros propios ojos emos visto que no conoceis al verdadero Dios por quien todos vivimos, ni le temeis, ni acatais, más antes cada día y cada noche le ofendéis en muchas cosas y por esto abéis incurrido en su yra y desgracia y está en gran manera enojado contra vosotros; por esta causa embió delante a sus siervos y vasallos los españoles, para que os castigasen y afligiesen por vuestros innumerables pecados en que estáis.

D. Por esto nos a embiado acá el gran Sacerdote de todo el mundo para que os instruyamos en cómo aplaquéis al solo Verdadero Dios por que no os destruya del todo. No tiene respecto en auernos embiado a cosa ninguna temporal, sino por solo amor vuestro, solamente por haceros misericordia; que ninguna paga quiere ni espera nada de vosotros, porque así nos lo manda nuestro Señor Dios, que unos a otros nos amemos y nos ayudemos sin respecto de intereses."¹¹⁹

¹¹⁸ Bernardino de Sahagún. (1986) Fol. 30.

¹¹⁹ Ibid. Fol. 31.

Ahora bien, ¿en dónde nos es posible encontrar las bases teóricas de la pedagogía del currículum evangelizador, aspecto que nos dejó pendiente fray Bernardino de Sahagún, y que pensaba mostrar en el cuarto libro, no escrito, de los “coloquios”? La respuesta nos lleva directamente a la obra de fray Diego Valadés, que puede tomarse como una síntesis del proyecto curricular estudiado en lo referente al fundamento teórico didáctico de la acción evangelizadora; que de esta manera puede constituirse en el complemento de la obra sahumantina. Por la necesaria profundidad que debemos dedicar en el presente estudio a dicha obra, radicamos su mención en el tercer espacio capitular de este trabajo.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO SOCIAL, UNA REALIDAD PARA EL CURRÍCULUM.

CURRÍCULUM Y EQUILIBRIO SOCIAL; EL PANORAMA GEOGRÁFICO Y SU DIVISIÓN TERRITORIAL; PERSPECTIVA DEMOGRÁFICA; EL ASPECTO ECONÓMICO; LOS FACTORES SOCIOCULTURALES; ORÍGENES DE LOS MENDICANTES EVANGELIZADORES; SU PENSAMIENTO MILENARISTA; DIÁSPORA MENDICANTE.

II.1 Currículum y equilibrio social.

Para la mejor comprensión de los fundamentos curriculares del proceso educativo evangelizador, el estudio del contexto social nos parece de suma importancia. Aunque nuestro análisis tenga la intención de observar el currículum como parte del contexto conceptual alrededor del fenómeno educativo histórico, creemos necesario presentar una panorámica de la situación concreta de la sociedad estudiada, con la finalidad de hacer patente la vinculación que existe objetivamente, entre el conjunto de concepciones y el aspecto concreto de la vida humana a lo largo de la historia. En efecto, no existen aisladas estas dos panorámicas, sino combinadas en un cuerpo que se manifiesta por entero; donde sus fluctuaciones, interdependientes por naturaleza, son observables junto a sus causas y resultados¹²⁰. No se trata sin embargo de considerar como del mismo tipo lo conceptual y lo concreto; ni de ubicar en el mismo nivel las causas, las fluctuaciones y los resultados; sino de localizar a cada aspecto en el lugar que nos permita tener una visión general del cuerpo que conforman.

¹²⁰ Nos apoyamos en las tesis del paradigma de la *Historia total* que nos sirve de guía en nuestra apreciación historiográfica. Vid. Peter Burke. (1993).

Visto con este enfoque, el conjunto de acciones, actitudes y conceptos que constituyó el currículum evangelizador fue determinado en forma sustancial por: la disposición geográfica; por los fenómenos demográficos ocurridos en el siglo XVI; por la realidad económica de la población indígena de ese tiempo; por las circunstancias socioculturales existentes en la Nueva España; por las características del proceso de urbanización del territorio; por la formación personal de los mendicantes educadores, así como por las influencias que pudieron sufrir por parte de las tendencias del pensamiento europeo. En el presente capítulo trataremos estos temas medulares siguiendo la teoría de que, en todo caso, la acción educativa estudiada intentó siempre diluir los efectos de los que se ha dado en llamar *factores de encuentro* de las dos culturas participantes, ya sea con la propensión a la adaptación de las prácticas culturales indígenas, o hacia la supresión de ellas por su enfrentamiento con las normas europeas, principalmente en el aspecto moral.

El inicio de nuestro análisis radica en la consideración que hace S. F. Cook de la existencia de un estado natural y equilibrado en cuanto al desenvolvimiento demográfico existente en el mundo indígena previo a la llegada de los españoles; para pasar posteriormente a un estado de desequilibrio inmediato a la conquista y durante el primer siglo de la colonia, recuperándose el equilibrio casi al finalizar el siglo XVII.¹²¹

Entre los principales factores que contribuyeron al desequilibrio de la sociedad indígena a partir de la conquista podemos distinguir los siguientes:

¹²¹ Cook plantea su teoría de la siguiente forma: "El punto de partida de la consideración demográfica de cualquier pueblo primitivo es el estado natural y pristino en que tal grupo ha venido existiendo durante un periodo razonablemente largo, y en que no hay contacto externo salvo con vecinos igualmente establecidos. A lo largo de la historia, esta condición predominó en gran parte de la superficie de la tierra, con fluctuaciones menores e internas hasta el siglo XVI. Durante tal periodo, y ulteriormente, casi todo pueblo primitivo estuvo sujeto a profundas perturbaciones debido al efecto expansivo de la civilización europea... (así) surge un conjunto definitivamente nuevo de circunstancias cuando, como ha ocurrido de manera periódica a lo largo de toda la historia conocida, un segmento de la especie humana pasa por una época de expansión y se lanza a una carrera de conquista en el exterior. Al comienzo de la conquista, infiltración o contacto, la población primitiva conquistada entra en un estado de *desequilibrio* que persiste hasta que, por lo común mucho después, se alcanza un nuevo equilibrio. Más aún alcanzado éste, el grupo original ha desaparecido y ha surgido un grupo nuevo que difiere de su predecesor, en lo ecológico, y habitualmente en lo genético." Sherburne F. Cook. "Demographic consequences of european contact with primitive peoples." En: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. (1945) USA. Vol. 237. p 107.

- El contacto físico entre las dos razas, la europea y la americana, que devino la mayoría de las veces en situaciones de explotación.
- Las modificaciones en las condiciones de salud de la población indígena.
- Las variaciones en los sistemas de la producción alimentaria.
- Los cambios en el comportamiento sexual de la sociedad.
- Los cambios culturales.
- El mestizaje.

Debido a estos factores de encuentro aunados probablemente a otros más, el currículum evangelizador adquirió las características que lo definieron como una empresa casi de “rescate social” de la población indígena.

En varias ocasiones podemos establecer vínculos formales entre la acción educativa y las situaciones que significaron, en el plano de lo concreto y cuantitativo, una necesidad social. Por ejemplo, por deducción lógica, apreciamos estos nexos en el proceso de cambio cultural de la religión agrícola politeísta prehispánica, proclive a los sacrificios humanos, a la de una religión filosófica monoteísta como la cristiana. O en el caso de las transformaciones en la demografía producidos por la despoblación en la Nueva España que indujeron a un replanteamiento de las actividades evangelizadoras en lo que respecta a nuevas fundaciones de centros religiosos educativos (atrios, capillas abiertas y escuelas monasterio). Sin embargo, en los casos en que no nos sea posible establecer vinculaciones directas, recurriremos a la apreciación de relaciones concomitantes que nos permitan hacer comprensible la vinculación concepto-realidad del currículum evangelizador.

II.2 El panorama geográfico y su división territorial.

El espacio de la República Mexicana que en el siglo XVI constituyó la Nueva España cuenta con un relieve muy accidentado debido a que su suelo es afectado por enormes cordilleras. Las sierras Madre Oriental y Occidental constituyen los principales sistemas montañosos. La occidental se extiende desde el Estado de Sonora hasta el de Nayarit donde hace contacto

con la cordillera Neovolcánica, el importante complejo montañoso que circunscribe por el sur la altiplanicie mexicana que, en el actual estado de Veracruz, toma contacto con la Sierra Madre Oriental¹²². Son estos conjuntos montañosos los que forman el voluminoso y sólido soporte de esta tierra y delimitan los tres diferentes espacios que constituyen lo que Paul Kirchoff denominara como *Mesoamérica*¹²³: la meseta central en el enclave mexicano; la meseta meridional al sur, y la que se orienta hacia el sureste del país. Económica y políticamente la más importante de estas regiones ha sido siempre la meseta central. Mesoamérica se ha encontrado muchas veces dividida en diversos estados socioculturales independientes, pero cuando se ha constituido en un sistema unificado, éste siempre ha sido regido por alguna organización social preponderante en la meseta central, así ha ocurrido durante el transcurso de la época teotihuacana, el imperio mexica, la colonia, y el México independiente hasta nuestros días.

La silueta de este conjunto de mesetas y montañas se asemeja a la forma de las pirámides construidas por sus primeros habitantes: muros sólidos, un declive hacia el este y otro hacia el oeste que suben de las costas hasta terminar en un gran altiplano; sobre él se elevan volcanes con nombres muy conocidos, *Citlaltépetl*, *Iztaccihuatl*, *Popocatepetl* y *Matlacuéyatl*, que mantienen una eterna vigilancia sobre los valles formando el antepecho de un compartimiento central que es el valle de México, el corazón de Mesoamérica. Así como la meseta central ha dominado tradicionalmente al resto del territorio mesoamericano, el valle de México ha dominado siempre la meseta central. A lo largo de la historia todos los caminos americanos han conducido a este valle de nueve mil seiscientos kilómetros cuadrados, y situado a dos mil doscientos metros sobre el nivel del mar. En tiempos muy remotos los ríos que lo cruzaban desembocaban en el río Balsas, hacia el sur, pero la erupción de una cadena de volcanes puso un dique a estos ríos, para transformarlo en el único valle de Mesoamérica cuyas aguas no desembocan de modo natural en el mar. Las aguas atrapadas formaron, a través de muchos siglos, cinco lagos de poca profundidad que

¹²² Cf. *Atlas universal Panorama*. (1990) p 27.

¹²³ Vid. Paul Kirchoff. *Primera sesión de la mesa redonda sobre problemas antropológicos mexicanos y centroamericanos*. (s/f) Biblioteca del Museo Nacional de Antropología. México. Boletín No. 2. p 25.

en el siglo XVI todavía contaban con su natural extensión¹²⁴. Las orillas de estos lagos, las vertientes montañosas y los valles anexos de la meseta central han sustentado a grandes masas de población desde los albores de la agricultura, y la tierra se ha adaptado a todas las tecnologías agrícolas desarrolladas por el hombre en América.

Si en la actualidad realizamos un recorrido por el altiplano central no dejará de impresionarnos el aspecto del panorama para la agricultura, frecuentemente desolado y exiguo. Podemos pasar por hileras de colinas que aparecen secas y desnudas, heridas por cientos de barrancas y cañadas. Se han talado los bosques para dar espacio a campos de maíz u otros productos y enormes valles parecen estar cubiertos por capas de arena seca. Si nos percatamos de la historia de la región, comprenderemos que de manera general la tierra se encuentra en peores condiciones en las áreas que antes dieron sustento a grandes poblaciones, por lo que podemos inferir que una habitación intensiva debió ser la causa de la grave erosión. No cabe duda que las diversas culturas eminentemente agrícolas que existieron en este territorio dejaron su huella indeleble en el paisaje; que en el siglo XVI, al parecer, no mostraba diametrales diferencias con el actual si consideramos las deducciones de Sherburne F. Cook:

“... el importante ciclo de erosión y deposición fue producto del uso intensivo de la tierra por enormes poblaciones primitivas en el México central, y había avanzado bastante hacia la devastación de la comarca antes de la llegada del hombre blanco. La agricultura, la deforestación y la ganadería introducidas por los españoles sólo terminaron lo que el hombre cobrizo casi había llevado a su término”¹²⁵.

¹²⁴ Vid. Eric Wolf. (1982) pp 13-32.

¹²⁵ Se ha tenido la creencia de que la erosión visible en el centro de México fue causada básicamente o exclusivamente por la introducción del arado a comienzos del siglo XVI. Lo subyacente en este discurso se encuentra en la idea de que los métodos de coa empleados por los indígenas no produjeron ninguna erosión. Muchas consideraciones hacen necesario rechazar esta teoría. Aunque se puede conceder sin discusión que el cultivo por medio del arado produce mayor erosión que el de la coa, sin embargo no se puede admitir por esto que el de la coa no cause erosión. Cualquier procedimiento que suprima la vegetación natural y deje expuesto el suelo expone la superficie a la acción del agua y los vientos. Si bien los terrenos mexicanos estuvieron expuestos al arado por una población relativamente pequeña durante trescientos años, estos lo estuvieron antes a las coas de mayores poblaciones indígenas durante por lo menos mil quinientos años. Pass. Sherburne F. Cook y Woodrow Borah. *El pasado de México. Aspectos sociodemográficos.* (1989) FCE. México. pp 88-171.

De esta manera nos encontramos en el siglo XVI, en el altiplano central y en el ámbito agrícola, con un entorno geográfico novohispano por lo menos con un aspecto exiguo, no del todo devastado pero cuya explotación requirió de esfuerzos más o menos considerables. En otras regiones la disposición de los terrenos, frecuentemente aislados, hicieron que el indígena dedicado a la agricultura tuviera la necesidad de radicar cerca de la tierra donde laboraba y eso obligó a la constitución de un conjunto de poblaciones desparramadas por los campos mesoamericanos y localizadas algunas veces en sitios de muy difícil acceso. La actividad evangelizadora tuvo que desarrollarse previendo la variedad del espacio geográfico novohispano, los problemas que los religiosos tuvieron para alcanzar las localidades apartadas fueron señalados por muchos cronistas, entre los que destaca Motolinía:

“los unos pueblos están en lo alto de los montes, otros están en lo profundo de valles, y por esto los frailes es menester que suban a las nubes, que por ser tan altos los montes, están siempre llenos de nubes, y otras veces tienen de abajar a los abismos, y como la tierra es muy doblada, y con la humedad por muchas partes llena de lodo y resbaladeros aparejados para caer, no pueden los pobres frailes hacer estos caminos sin padecer en ellos grandísimos trabajos y fatigas.”¹²⁶

Una característica que tenemos que hacer patente es el factor direccional que el entorno geográfico impuso al desarrollo de la evangelización. Siguiendo el principio de la preponderancia del valle de México sobre los demás territorios novohispanos, el inicio de las actividades evangelizadoras se efectuó en la ciudad de México, antigua Tenochtitlán, para luego difundir su influencia progresiva en primer término a las localidades anexas de la meseta central, y en seguida continuar su avance hasta cubrir los territorios más alejados de los altiplanos y de las cadenas montañosas. Las condiciones de erosión de los suelos novohispanos configuraron en gran parte la distribución de los indígenas por las localidades, y la diáspora religiosa siguió ese patrón durante el siglo que estudiamos.

Ahora bien, al estudiar la historia de las divisiones políticas del territorio mexicano durante la Colonia, pronto caemos en la cuenta de que la investigación se pierde en un laberinto complicado debido a que, como lo menciona Francisco del Paso y Troncoso, la maquinaria

de gobierno y administración de las colonias españolas funcionó “embrolladamente” por cerca de tres siglos.¹²⁷ Sin embargo, es necesario formarnos un esquema suficientemente aproximado de la división territorial de la Nueva España, con el fin de aclarar la panorámica con respecto al espacio geográfico político en el que se desarrolló el currículum estudiado.

Existieron en la época colonial varias clases de divisiones territoriales, la más importante por muchos motivos, entre ellos la de su mayor uniformidad, y la que más nos interesa, fue la *división eclesiástica*; dentro de la que se distinguen dos modalidades: En primer término la propiamente dicha, o sea la que divide y subdivide el territorio en porciones sujetas a jurisdicciones correspondientes a la jerarquía de la Iglesia, conocida como división por obispados o *diócesis*. Y en segundo término la división en las llamadas *provincias de evangelización*, conformadas por determinadas regiones encomendadas a las órdenes monásticas para la evangelización de los indígenas.¹²⁸

Con respecto a la división por diócesis u obispados, ésta se fue construyendo poco a poco durante toda la Colonia. En el espacio temporal que nos ocupa, los obispados que se fundaron se fueron estableciendo en el siguiente orden: El de Tlaxcala en 1525, que después pasó a ser de Tlaxcala-Puebla. El arzobispado de México, aunque el señor Zumárraga vino en 1528, no se erigió sino hasta 1530. Siguió el de Antequera o de Oaxaca en 1535. Al año siguiente se fundó el de Michoacán. El obispado de Compostela, que después fue de Guadalajara quedó erigido en 1548.¹²⁹

El arzobispado de México veía los dos océanos, teniendo la costa de la Huasteca por el lado del Golfo, y Acapulco por el Pacífico. Comprendía lo que es ahora el Distrito Federal, los Estados de México, Morelos e Hidalgo, parte del Estado de Querétaro, la Huasteca

¹²⁶ Fray Toribio Motolinía (1969) Trat. III. Cap. 10. Parr. 367, p 160.

¹²⁷ Vid. Francisco del Paso y Troncoso. “Epistolario de Nueva España.” En: *Obras inéditas*. (1912-1913) S/E. Biblioteca Histórica Mexicana. Madrid. p 251.

¹²⁸ Cf. Edmundo O’Gorman. (1973) pp 20-23.

¹²⁹ Cf. Salvador Chávez Hayhoe. *Historia sociológica de México*. (1946) Imprenta de Salvador Chávez Hayhoe. México. pp 20-23.

potosina, la Huasteca veracruzana, parte del Estado de Guanajuato y los siguientes distritos del Estado de Guerrero: Taxco, Aldama, Iguala y Acapulco.

El obispado de Tlaxcala Puebla también veía los dos océanos, en el Atlántico tenía las provincias de Alvarado y Tamiahua, y desde allí iba hasta el Pacífico, a la costa de Ayutla en el Estado de Guerrero. Comprendía los actuales estados de Tlaxcala y Puebla, casi todo el Estado de Veracruz, tres distritos del de Oaxaca, y del de Guerrero los de: Ayutla, Chilapa, Tixtla, Morelos y Zaragoza.

El obispado de Michoacán se extendía por la costa del Pacífico abarcando Colima, la provincia de Coalcomán (Michoacán) y de Zacatula Gro. hasta llegar a Tecpan. Abarcaba los actuales estados de Michoacán y Colima, casi todo el de Guanajuato y una gran parte de San Luis Potosí.

El obispado de Oaxaca, por el lado del Golfo se extendía por las costas de Veracruz y Tabasco, y por el Pacífico desde Tehuantepec hasta Abasco Gro. Comprendía casi todo el Estado de Oaxaca, el distrito de Ometepéc en el Estado de Guerrero, los Tuxtlas, Acayucan y Minatitlán en Veracruz, y parte del Estado de Tabasco.

El obispado de Guadalajara fue el más extenso y rebasaba, lo conocido en el siglo XVI, como la Nueva España. Se extendía por toda la costa del Océano Pacífico desde Colima hacia el Norte, y se internaba por el Estado de Guanajuato; se le iban agregando en el XVI todas las provincias que se descubrían hacia el Norte, hasta que se formaron otros obispos en el XVII, se dice que abarcó hasta Nuevo México.¹³⁰

Con respecto a la división territorial en provincias de evangelización, los misioneros franciscanos fueron los primeros en establecer una amplia red de fundaciones que cubría un extenso triángulo, comprendido entre Durango Tampico y Tehuantepec;¹³¹ erigieron dos provincias en él: La provincia llamada *del Santo Evangelio* que comprendió el arzobispado

¹³⁰ Cf. *Ibid.* pp 23-33.

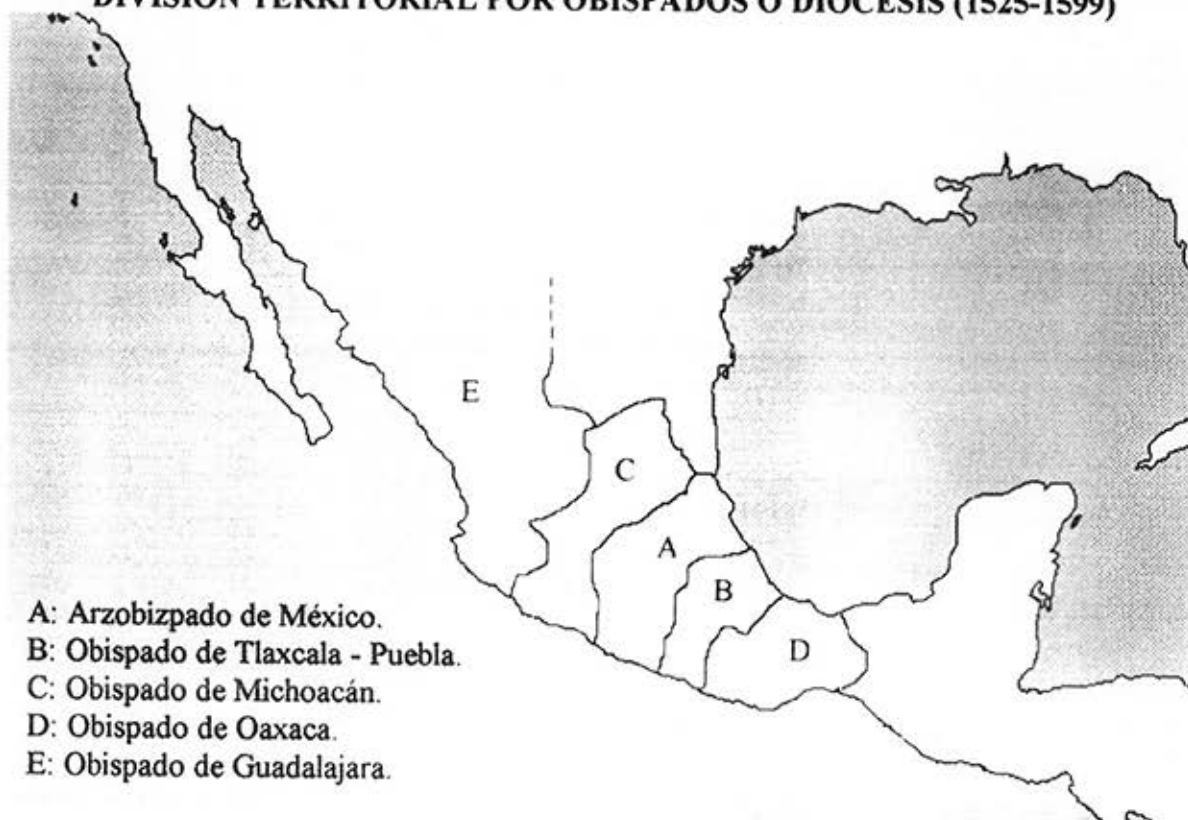
¹³¹ Cf. George Kubler. *Arquitectura mexicana del siglo XVI.* (1983) p 16.

de México y el obispado de Tlaxcala-Puebla; y la provincia *de San Pedro y San Pablo* que abarcó el gigantesco espacio de los obispados de Michoacán y Guadalajara.¹³²

La orden de Santo Domingo poseía una provincia en México que comprendía la Mixteca alta, es decir, se encontraba en el territorio del Estado de Oaxaca y parte del de Guerrero,¹³³ se distribuía por lo tanto, en el obispado de Oaxaca.

La provincia de la orden de San Agustín abarcaba el territorio michoacano en su totalidad y parte del obispado de Guadalajara.¹³⁴

DIVISIÓN TERRITORIAL POR OBISPADOS O DIÓCESIS (1525-1599)



¹³² Vid. Juan López de Velasco. *Geografía y descripción universal de las indias*. (1949) Fortanet. Madrid. pp 47-48.

¹³³ Cf. Manuel Toussaint. *Paseos coloniales*. (1983) Porrúa. México. p 24. También vid. George Kubler. (1983) pp 69-70.

¹³⁴ *Ibid.* p 92.

II.3 Perspectiva demográfica.

Si detenemos nuestras miradas en las construcciones erigidas bajo los auspicios de las órdenes mendicantes del siglo XVI, desparramadas por decenas de pueblos en el territorio mexicano, en la mayoría de las ocasiones saltará a nuestra vista un aspecto característico; los templos y sus conventos parecen estar fuera de proporción con respecto al número de habitantes de la población actual en la que se encuentran. Localizados frecuentemente en posiciones secundarias de la traza urbana contemporánea, los templos conventuales de aquella época se mantienen con sus majestuosas proporciones casi olvidados por el pueblo, los creyentes que asisten a los oficios religiosos no alcanzan a ocupar siquiera la mitad del espacio reservado para ellos en su interior. En Cuilapan, Cholula, Huejotzingo, Acolman, Tepeaca, Teposcolula, Tepoztlán, etc., se siente uno inclinado a pensar que los pueblos actuales difieren diametralmente en número a los existentes durante el periodo de la construcción de sus respectivos templos. Y esto es porque si consideramos que éstos fueron construidos por las órdenes mendicantes, que con la tarea de evangelizar a los indígenas se instalaron primeramente en los grandes centros urbanos, debe suponerse que constituyen los restos físicos que atestiguan la existencia de antiguas urbes indígenas densamente pobladas¹³⁵. En efecto, el tamaño de los conjuntos arquitectónicos religiosos característicos del siglo XVI en Nueva España, los templos, los atrios y las capillas abiertas, es directamente proporcional a la extensión demográfica de la población existente cuando se realizó su planeación y construcción¹³⁶. El tamaño de estas edificaciones sugiere la existencia de una cantidad extensa de indígenas sujetos de la evangelización en el siglo que nos ocupa. ¿Qué sucedió con aquellas grandes poblaciones indígenas?. ¿Cuáles fueron sus fluctuaciones demográficas que las orillaron casi a desaparecer?. ¿Cuales fueron las dimensiones de la población de Nueva España a la que estuvo dirigido el currículum evangelizador?. La respuesta a estas interrogantes es, en definitiva, un paso importante para la comprensión del currículum estudiado, así como del contexto social en el que se desarrolló, pues el tamaño

¹³⁵ Pass. George Kubler. (1983) pp 33-39.

¹³⁶ Cf. Manuel Toussaint. *Arte colonial en México*. (1974) UNAM Instituto de Investigaciones Estéticas. México. pp 39-40. También: Juan B. Artigas. *Capillas abiertas aisladas de México*. (1983) UNAM. Facultad de Arquitectura. México. pp 7-17.

de la población a la que fue dirigida la empresa educativa determinó su política, los esfuerzos educadores, los espacios educativos así como los recursos didácticos utilizados.

Con respecto al número de la población indígena en Nueva España no puede considerarse que existan datos censales confiables anteriores a 1545¹³⁷, y aún después de esta fecha resultaría un trabajo poco viable tratar de comprobar la exactitud e imparcialidad de los censos de población, pues los esfuerzos constantes de la Corona en esos años por realizar un cómputo veraz se vieron continuamente frustrados por muchos motivos, entre los que destacan: la dispersión de la población en el campo, los métodos inadecuados de censo, los informes falsos de los europeos, frailes y encomenderos, así como de los caciques indígenas, y el nomadismo, que grandes sectores de la población practicaron durante los primeros años de la colonia¹³⁸. Sin embargo, los datos que podemos obtener no son del todo inútiles, pues han servido para que diversos autores hayan calculado extensiones relativas de la población antes y después de la conquista¹³⁹. El cálculo que a nuestro juicio se encuentra mejor documentado y resulta más convincente es el mostrado por Sherburne F. Cook y Lesley

¹³⁷ Cf. George Kubler. (1983) p 41.

¹³⁸ Para las autoridades novohispanas siempre fue consciente este problema, como se corrobora en un informe de la Audiencia novohispana del cinco de julio de 1532: "no se puede averiguar ni saber los pueblos, casa ni número de los naturales que hay por ser muchos y vivir apartados y en una casa hay ocho y diez y más, y porque se encubre y por que hacen y deshacen sus casas con poco trabajo y viven en lugares y partes tan apartadas y escondidas que no se saben ni alcanzan". Ibid. Cita No. 8, p 40.

¹³⁹ Empero, los resultados difieren en gran medida de uno a otro autor, por ejemplo: Kroeber nos proporciona los números más conservadores situando la población indígena en el momento de la conquista en tres millones de personas (Cf. Alfred L. Kroeber. *Cultural and natural areas of native North America*. 1947 Berkeley. USA. pp 159-160); Willcox llega a obtener una cifra próxima a los cinco millones (Cf. Walter Willcox. 1931 pp 33-82 citado por Alfred L. Kroeber. 1947); mientras Rosenblat, cercano a este último, concedió la de cuatro millones y medio (Cf. Eric Wolf. 1982 p 38.); no obstante, Karl Sapper lo hace proponiendo la estimación en una cifra que va de los doce a los quince millones de habitantes en esos años (Cf. Sherburne F. Cook y Lesley Byrd Simpson, 1948 University of California Publisher. Iberoamericana. USA. pp 17-18.). Otro autor, Miguel Othón de Mendizabal, calcula la población de Mesoamérica en el momento de la llegada de Cortés en 9 170 400, cifra que por su gran detalle con relación a la dificultad de su cálculo nos parece temeraria (Cf. Miguel Othón de Mendizabal. *Obras completas*. 1947, Porrúa, México. p 302. El autor se fundamenta extrapolando los datos que hacia 1570 Juan López de Velasco cita en su *Geografía y descripción universal de las Indias*), no obstante que la propuesta de Dino Camavito de 9 085 000 es muy parecida. Don Rafael García Granados, basándose en una amplia bibliografía, en la que los nombres de Durán, Cortés, Pedro Mártir de Anglería, Pérez de Rivas, Gómara y Oviedo resaltan, y empleando su ameritada intuición historiográfica, calculó una población indígena cuyo número ascendió a los doce millones; reafirmando entonces, los cálculos de Sapper. Cf. Sherburne F. Cook y Lesley Byrd Simpson; (1948) pp 17-18.

Byrd Simpson, quienes fijan una cantidad de once millones sólo para el centro de México¹⁴⁰ y de veinticinco para el área mesoamericana¹⁴¹, esta cantidad corrobora la dirección de las apreciaciones de Sapper y García Granados.

El trabajo monográfico de Cook y Simpson (1948) basado en el estudio de los tributos y recuentos de la población en el siglo XVI da como resultado la siguiente tabla que se refiere únicamente a la población del altiplano central mexicano¹⁴²:

POBLACION INDIGENA DEL CENTRO DE MEXICO EN EL SIGLO XVI

<i>Año</i>	<i>Población total</i>
1519	11 000 000 Aprox.
1540	6 427 466 Aprox.
1565	4 409 180 Aprox.
1570	3 366 860 Aprox. ¹⁴³
1597	2 500 000 Aprox.

Estas cifras indican: 1) una rápida disminución inicial de la población indígena ante el choque de la conquista; 2) un periodo relativamente estable donde el movimiento descendente disminuyó entre 1540 y 1570, décadas en que se verificaron dos grandes epidemias; y 3) posteriormente se restaura la tendencia a la baja demográfica de la población indígena¹⁴⁴.

Tenemos que señalar que los datos expuestos anteriormente, pueden inducir al error de pensar que los modelos demográficos en la Nueva España fueron lo suficientemente estables de manera que, los religiosos de las órdenes mendicantes, tuvieron la posibilidad de calcular objetivamente el número de indígenas que tendrían que evangelizar; y que tan solo

¹⁴⁰ Cf. *ibid.*

¹⁴¹ Cf. Sherburne F. Cook y W. Borah; (1989) p 282.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ Los datos de esta fila, referentes al año de 1570 fueron insertados por nosotros, provenientes de la tabla de "Población por castas de la Nueva España en 1570", publicada en: Gonzalo Aguirre Beltrán. "El gobierno indígena en México y el proceso de aculturación." En: *América Indígena*. (1953). México. No. XII. p. 282.

¹⁴⁴ El punto demográfico más bajo apareció a mediados del siglo XVII, en este punto crítico Woodrow Borah da una cifra de 1 500 000 almas para toda la región central de México. La recuperación demográfica empezó hasta finales del siglo XVII. Cf. Sherburne F. Cook y Lesley Byrd Simpson; (1948)

calculando las densidades de población correspondientes a cada región pudieron haber planificado las proporciones de sus esfuerzos educativos. Nada estaría más alejado de la realidad. Si bien los mendicantes fundaron innumerables comunidades indígenas, otras que ya existían antes de su llegada desaparecieron poco a poco o de forma repentina; existieron mudanzas inesperadas; el acusado problema del nomadismo no se logró solucionar sino casi hasta la desaparición de las encomiendas. Además, un serie de espantosas epidemias caracterizó el siglo que estudiamos, todas las fuentes de información coinciden en esto: Los censos no fueron capaces de registrar los continuos desastres sufridos por la población novohispana¹⁴⁵; los cronistas de la época hacen continuas alusiones a calamidades, Motolinía por ejemplo, habla extensamente sobre las diez “plagas” que azotaron a la Colonia¹⁴⁶ y Mendieta dedica un capítulo entero al problema de la despoblación¹⁴⁷. Charles Gibson, en su conocida obra *Los aztecas bajo el dominio español (1519-1810)*, nos proporciona una recapitulación de las epidemias coloniales¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Vid. George Kubler. (1983) p 39.

¹⁴⁶ “Hirió Dios y castigó esta tierra, y a los que en ella se hallaron, así naturales como extranjeros, con diez plagas trabajosas. La primera fue de viruelas, y comenzó de esta manera: siendo capitán y gobernador Hernando Cortés, al tiempo que el capitán Pánfilo de Narváez desembarcó en esta tierra, en uno de sus navíos vino un negro herido de viruelas, la cual enfermedad nunca en esta tierra se había visto, y hasta esta sazón estaba esta Nueva España en extremo muy llena de gente; y como las viruelas se comenzasen a pegar a los indios, fue entre ellos tan grande enfermedad y pestilencia en toda la tierra, que en las más provincias murió más de la mitad de la gente y en otras poca menos; porque como los indios no sabían el remedio para las viruelas antes, como tienen muy de costumbre, sanos y enfermos, el bañarse a menudo, y como no lo dejasen de hacer morían como chinches a montones. Murieron también muchos de hambre, porque como todos enfermaron de golpe, no se podían curar los unos a los otros, ni había quien les diese pan ni otra cosa ninguna. Y en muchas partes aconteció morir todos los de una casa; y porque no podían enterrar tantos como morían para remediar el mal olor que salía de los cuerpos muertos, echábanles las casas encima, de manera que su casa era su sepultura. A esta enfermedad llamaron los indios la gran lepra *Hueyzáhuatl*, porque eran tantas las viruelas, que se cubrían de tal manera que parecían leprosos, y hoy en día en algunas personas que escaparon parece bien por las señales, que todos quedaron llenos de hoyos.” Fray Toribio Motolinía. (1969) *Trat. I. Cap. I. Párrafo 40*, pp 13-14.

¹⁴⁷ “De las muchas pestilencias que han tenido los indios de esta Nueva España después de que son cristianos.” Cap. XXXVI. Libro IV. *Historia eclesiástica indiana*. (1980) pp 513-519.

¹⁴⁸ Las principales epidemias durante el periodo que nos ocupa fueron las siguientes:

1520-21. Viruelas, *hueyzáhuatl*, traída por un cargador negro; acompañada de lepra y sarna por todo el cuerpo.

1531. *Záhuatl*, sarampión, viruelas.

1532. Viruelas y *Záhuatl* en Chalco y todo México.

1545-48. Gran peste, *cocoliztli*, con alta mortalidad; hemorragias de la nariz y los ojos.

Identificada por Humboldt como *matlazáhuatl* (especie de tifo).

1550. Paperas en Tacuba y en otras partes, con muchas muertes.

1563-64. El *záhuatl*, sarampión, *matlaltotonqui*, en la meseta central y otras partes, cerca de la mitad de la población de Chalco, una región muy populosa, murió en el término de un año y medio.

La continuidad de las epidemias sin duda preocupó a los mendicantes, aunque éstas no fueran novedad para los europeos del siglo XVI, que más bien se encontraban acostumbrados a ellas, pues constituyeron en múltiples ocasiones las condiciones normales de la vida de las sociedades occidentales de la época; así el tifus, el cólera, la viruela, la fiebre palúdica, la peste bubónica y la influenza eran enfermedades endémicas en Europa. Esta manera de observar el fenómeno de las epidemias hizo que la preocupación de los mendicantes se encaminara más hacia la solución de los problemas sociales que produjo la pérdida de la población que hacia la curación de las enfermedades. Así el currículum de la evangelización mendicante en una de sus variantes, la educación tecnológica, se dirigió a enseñar al indígena diversos métodos de producción que le ayudaran a salir del abatimiento social generado por las epidemias.

Otra causa de disminución de la población a ocasionado innumerables controversias. Es la llamada *teoría del homicidio* cuyo más conocido divulgador fue el obispo Bartolomé de las Casas; su famoso escrito *Breve relación de la destrucción de las indias occidentales*¹⁴⁹, es el corifeo de dicha teoría, que atribuye las pérdidas de la población a la crueldad bestial de los conquistadores, que perpetraron masacres sistemáticas de enormes contingentes de población indígena. La tortura, el exceso de trabajo y las masacres fueron los instrumentos del magnicidio, de ahí que el tratado *Breve relación...* resulte ser un catálogo de horrores sin mencionar siquiera la acción de las epidemias. Las Casas señaló que en la Nueva España tan solo entre 1518 y 1530, cuatro millones de indígenas habían sido asesinados¹⁵⁰. Hay que tomar en consideración dos factores: Las Casas nunca vivió la furia de las epidemias acaecidas en Nueva España en esos años ya que no se encontraba en el territorio¹⁵¹; por otra parte, los escritos humanistas que elaboró incluyendo su *Breve relación...* fueron elaborados

1576-81. Gran *cocoliztli*, que afectó a toda la población indígena, gran número de muertes; el síntoma más frecuentemente mencionado es la hemorragia nasal.

1590. *Tlaltacitli*, que fue una enfermedad como el catarro o la influenza con tos; con muchas muertes. Cf. Charles Gibson. *Los aztecas bajo el dominio español, 1519-1810*. (1981) Siglo XXI.

"América nuestra." No. 15. México. Apéndice cuarto, pp 460-461.

¹⁴⁹ Contenido en: Fray Bartolomé de Las Casas. *Apologética historia sumaria*. Edición preparada por Eduardo O'Gorman. (1967) UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.

¹⁵⁰ Cf. *Ibid.* p 245.

¹⁵¹ De 1520 a 1521 se encontraba en Venezuela, mientras que hasta 1531 todavía permanecía alternativamente en la Española y en Nicaragua. Vid. George Kubler. (1983) p 51.

mucho antes de que se pudieran obtener los datos más generales sobre la población de Nueva España. Las Casas pudo, sin duda, ser testigo de actos de crueldad por parte de los españoles y llegó a saber de muchos otros, pero no pudo haber tenido acceso a información precisa sobre las pérdidas de población por la sencilla razón de que no existían.

Sin embargo, la teoría del homicidio tiene cierta relación con la realidad, como afirma Bartolomé de las Casas. la tortura, el exceso de trabajo y el crimen fueron algunas de las principales causas de la destrucción de la población indígena, pero no apreciando ésta como resultado de una serie de acciones directas y malévolas, sino como producto de causas indirectas, en muchos sentidos ajenas al control de los conquistadores. Entre ellas se encuentra el muy concreto caso, del hecho socialmente aceptado, de la extorsión económica sobre las poblaciones indígenas por supuestos “consumos” o “servicios” proporcionados por los españoles, que debían retribuirseles con fuerza de trabajo, muchas veces en localidades apartadas de su lugar de origen, como Alonso de Zorita lo describe al criticar por este mismo hecho la legislación novohispana sobre el trabajo¹⁵².

Un factor más que causó la disminución del pueblo indígena novohispano en el siglo XVI lo fue la *despoblación*, término que en sentido demográfico presupone el agotamiento de la fertilidad de un pueblo. Así la reducción poblacional por enfermedad, masacres o guerras no es sinónimo de despoblación. Cuando se habla de despoblación se hace referencia a procesos que afectan el grado de renovación de un pueblo, el decaimiento de su fertilidad¹⁵³.

No tenemos evidencias disponibles sobre el índice de nacimientos en Nueva España en el siglo XVI, sin embargo se puede claramente observar que el fenómeno de despoblación se extendió progresivamente sobre el territorio a lo largo del siglo, pues frente a los estragos producidos por la mortandad no existió el recurso de compensación natal que normalmente equilibra las pérdidas poblacionales en la mayoría de los casos¹⁵⁴. Miguel Othón de

¹⁵² Vid. Alonso de Zorita. *Colección de documentos referentes a la Historia de América*. (1963) Porrúa. México. p 54.

¹⁵³ Vid. George Kubler. (1983) p 52.

¹⁵⁴ Ibid.

Mendizábal al estudiar sumarios de las respuestas a las indagaciones sobre el tributo real, llegó a la conclusión de que una familia natural indígena en la segunda mitad del siglo XVI estaba constituida apenas por 3.2 personas¹⁵⁵, promedio que resulta demasiado bajo para la época.

Resulta evidente que, junto con el alto índice de mortalidad ocasionado por las constantes epidemias, aunado a la forma homicida de explotación económica, otras determinantes influyeron para la despoblación. Estas causas son de dos tipos: las que derivan del desplazamiento de la cultura indígena, con su necesaria conmoción cultural, y las procedentes de la nueva orientación dada a la cultura, principalmente dentro de una moral cristiana y una economía mercantilista¹⁵⁶. A nuestro parecer ambos fueron agentes poderosos de despoblación que actuaron de modos distintos.

Los efectos de la nueva orientación cultural resultan obvios. A nuestro modo de ver no fueron causados por la mala fe de los europeos, sino que tal vez sean inherentes a toda reorganización cultural sin importar las intenciones de los individuos; como un adecuado ejemplo podemos mencionar la supresión de las costumbres poligámicas autóctonas y sus sustitución por el matrimonio monogámico. También las relaciones sociales que conciernen a la producción de satisfactores se vieron modificadas alterando así la alimentación del pueblo y su procreación.

Todos los factores aquí expuestos que orillaron al decaimiento demográfico novohispano, no debieron pasar desapercibidos a los mendicantes,¹⁵⁷ que se dedicaron a trabajar con el indígena tratando de introducirlo en las nuevas prácticas sociales, tanto de la organización familiar así como del trabajo. No cabe duda que la enseñanza de estas nuevas prácticas requirió de un adecuado planteamiento didáctico de carácter urgente. El currículum evangelizador centrado en el contenido catequético ofreció un recurso de instrucción moral

¹⁵⁵ Cf. Miguel Othón de Mendizabal. (1947) pp 332-333.

¹⁵⁶ Vid. Sherburne F. Cook y Woodrow Borah. (1989) pp 12-15.

¹⁵⁷ Los comentarios a la situación de crisis demográfica de los indígenas son innumerables entre los cronistas mendicantes como Motolinia, Mendieta, Sahagún, etc.

que proveyó de la fundamentación necesaria a la modalidad del matrimonio monogámico. El indígena debería conocer las ventajas morales que le ofrecía el matrimonio cristiano para practicarlo con convencimiento, para evitar así la lenta y progresiva desaparición de su raza.

II.4 El aspecto económico.

Mientras no tengamos estudios detallados que describan los efectos de la disminución demográfica indígena en la estructura económica novohispana del siglo que estudiamos, ni contemos con aportaciones que enlacen la economía y sus efectos sobre el mundo cultural de aquella época, cualquier comentario que trate de describir las relaciones entre el universo económico y los factores culturales como los de la evangelización, resultará un tanto incompleto. No obstante, podemos conjeturar que a la contracción poblacional debió haber correspondido, lógicamente, una económica; y que esta contracción determinó en varios sentidos la orientación del curriculum evangelizador en sus aspectos de cobertura y contenido. Esto último se debió a que los mendicantes se percataron desde un principio de la necesidad urgente de transformar el conjunto de costumbres y prácticas productivas autóctonas para lograr el deseado equilibrio económico que condujera posteriormente al social¹⁵⁸. Y esto era únicamente posible a través de una empresa educativa que contuviera, además de la enseñanza de técnicas productivas, la inculcación de nuevas costumbres laborales y de consumo en la sociedad indígena. Es en este sentido, eminentemente práctico, como debemos interpretar la famosa frase de fray Pedro de Gante *prius quod animale deinde quod spirituale*: “primero en cuanto a lo animal, después en cuanto a lo espiritual”¹⁵⁹. Atendiendo a lo anterior, consideramos relevante para nuestro estudio detenernos un poco en la descripción económica de la sociedad indígena de aquellos años.

Para iniciar nuestro análisis, resulta interesante señalar que la contracción de la economía indígena vino acompañada de la disminución de la demanda de consumo interna en las diferentes sociedades, esto se debió a que la reducción de la población disminuyó automáticamente el número de bocas que alimentar, aunque esto no implicó una reducción

¹⁵⁸ Pass. Robert Ricard. (1986) pp 240-250.

en la carga de los tributos sociales, pues las exigencias sobre las pueblos para el sostenimiento de las autoridades locales, las actividades comunales y la clase noble indígena, no disminuyeron al paso como lo hizo la población. Los gobernantes y la nobleza indígena, con un mejor nivel de vida que el resto de la población, tuvieron sin duda un índice de mortalidad mucho menor, de manera que la carga del sostenimiento de la organización política y la nobleza aumentó en proporción contraria al número de habitantes¹⁶⁰.

En términos generales la contracción económica originó un escalada progresiva en los precios de todos los artículos durante el siglo XVI, entre los que destacan aquellos que podemos considerar como básicos para el sostenimiento de la actividad económica novohispana; es decir, con los que se comerciaba en relativas proporciones y que constituyeron el pilar de la estructura económica de los pueblos indígenas: *el maíz, las mantas y el trabajo*.

El maíz ha sido indudablemente el cereal de consumo por excelencia desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días, durante el siglo que nos ocupa su importancia era comparable a la del trigo en Europa, pues de su cultivo dependió la alimentación de las poblaciones mesoamericanas y el pago de los tributos a que estaban obligadas; además, las hojas y los tallos de la planta se empleaban como forraje o como material de construcción.

El año agrícola para el maíz quedaba determinado por la pauta de precipitaciones del verano en el centro de México, así el grano se sembraba entre marzo y mayo y se cosechaba a finales del verano o en el otoño. Es de notar que los mendicantes contribuyeron a extender las prácticas del sistema de riego para el cultivo del maíz y del trigo en la Nueva España, originando otras dos cosechas anuales aunque no con las proporciones de la primera¹⁶¹. El cultivo por riego fue una actividad que consideraron los mendicantes como un medio para aumentar la producción agrícola del indígena. El principal obstáculo, la disposición de agua,

¹⁵⁹ Gerónimo de Mendieta. (1980) Lib. V. Cap. XVIII, p 608.

¹⁶⁰ Pass. Woodrow Borah y Sherburne F. Cook. "The population of central Mexico in 1548. An analysis of the *suma de visitas de pueblos*." En: *Revista iberoamericana*. (1960) No. 43 Berkeley y Los Ángeles. pp 9-100.

se intentó salvar a través de la construcción de canales y acueductos, como el edificado por fray Francisco de Tembleque que transportó el líquido de la localidad de Cempoala a la de Otumba¹⁶².

El precio del maíz se fue elevando progresivamente de 1530 hasta 1573, sufriendo periodos de escasez durante el azote de las grandes epidemias de las décadas cuarenta y setenta. En 1530 el precio por fanega del cereal fue de 1.5 reales, en 1573 era ya de 4.8, lo que constituyó un aumento mayor al triple en un periodo de cuarenta y cuatro años¹⁶³.

Después del maíz la mercancía más importante que los indígenas entregaron como tributo fueron las mantas de algodón¹⁶⁴. Los indígenas dependieron por completo de su propia producción; los españoles, criollos y mestizos, en gran medida también dependieron de ella, ya que los embarques de otro tipo de telas llegados de Europa solo podían servir para una parte de sus necesidades y eran mucho más costosos. Cuando se logró el abasto local de lana mediante la cría del ganado ovino y cuando la industria de la seda se inició en grandes cantidades, impulsada en la región oaxaqueña por los dominicos, los productos de algodón bajaron en importancia. En una acción paralela los indígenas, con la crianza de sus propias ovejas, sustituyeron en gran medida el algodón en sus atavíos. No obstante que las anteriores acciones fueron definitivas para la reducción de la relevancia económica del algodón, éste siguió siendo indispensable como tributo indígena ya que el desarrollo de las industrias de la lana y de la seda fue lento¹⁶⁵. La modificación de las costumbres indígenas con respecto a sus hábitos en el vestir, y su concentración en poblados, que les permitió desarrollar industrias del tejido, probablemente son efectos indirectos de la política mendicante de urbanización que surgió como una necesidad para la instrumentación del curriculum evangelizador.

¹⁶¹ Cf. Sherburne F. Cook y W. Borah; (1989) p 304.

¹⁶² Vid. Alfonso Cordourier. *Fray francisco de Tembleque, fray Arnaldo Bassacio y fray Juan Caro, misioneros educadores desconocidos. Su formación y su obra pedagógica en Nueva España. Siglo XVI.* (1991) comisión Quinto Centenario. Madrid. pp 92-103.

¹⁶³ Cf. Sherburne F. Cook y W. Borah; (1989) p 309.

¹⁶⁴ La unidad comercial para las telas era la manta, los artesanos indígenas tejían el hilo de algodón en un telar de caballote en tiras de tela de dos tercios a siete octavos de una vara española, es decir de 66 a 87 centímetros y de longitud de uno a seis metros. Esta pieza era llamada *pierna*. Sin embargo existió la dificultad básica de que no había ni calidad ni tamaño estándar para todas las regiones. Vid. *Ibid.* p 318.

¹⁶⁵ Cf. *Ibid.*

De igual forma que los del maíz, los precios de la manta de algodón fueron elevándose a lo largo del siglo de dos granos por vara cuadrada en la década de 1530 hasta 28 granos en 1570, es decir que los precios se multiplicaron por nueve en este periodo de cuarenta años, lo que representa una alza aún más vertiginosa que la de el anterior cereal¹⁶⁶.

La principal riqueza de la Nueva España fue, sin duda, la mano de obra indígena. Difícil es exagerar su importancia pues todos los europeos y sus descendientes en el siglo que nos ocupa:

“Comían carne producida por indios, se ataviaban con materiales producidos por indios, las más de las veces convertidos en telas por ellos, vivían en casas construidas por indios y en gran parte amuebladas por éstos, y enviaban a Europa un metálico extraído de las minas y beneficiado en gran parte por indios.”¹⁶⁷

La población blanca de Nueva España se procuró mano de obra indígena mediante toda una gama de recursos legales y formas de coacción. La *esclavitud*, el tipo más sencillo de explotación, fue relativamente importante desde la conquista inicial hasta la década de 1550, cuando fue casi totalmente abolida para los indígenas y se dio libertad a los que hasta esas fechas permanecieron esclavizados¹⁶⁸. La *encomienda*, quizá la más famosa de las estructuras de explotación indígena, tuvo su importancia durante la primera mitad del siglo, pero al mismo tiempo que la esclavitud dejó de tener gran relevancia para mediados de éste¹⁶⁹. En 1530 la Corona emprendió la restricción y aún la supresión de las encomiendas. Las instrucciones secretas, desde tiempos tan tempranos como los de la Segunda Audiencia, tendieron a la eliminación de ellas y su sustitución por *corregidurías*¹⁷⁰. No cabe duda que la crítica por parte de los humanistas, como el obispo Las Casas, contra el sistema neofeudal de la encomienda contribuyó a su restricción; sin embargo, creemos que ello obedeció más a

¹⁶⁶ Cf. *Ibid.* pp 326-327.

¹⁶⁷ Woodrow Borah y S. F. Cook. (1960) pp 41-42.

¹⁶⁸ Pass. Sherburne F. Cook y Lesley Byrd Simpson. (1948)

¹⁶⁹ Vid. George Kubler. (1983) p 27.

¹⁷⁰ Bajo esta forma las tierras en las que habitaban los indígenas delimitadas por la encomienda, que de por sí pertenecieron a la Corona, eran administradas por un funcionario nombrado por ésta en lugar del encomendero, el que se encargaba además de mirar por la vida religiosa de la comunidad indígena que le había sido encargada.

un criterio pragmático por parte de la Corona, con la eliminación del encomendero se eliminaba un intermediario en el usufructo de la mano de obra indígena¹⁷¹.

En los años del primer esfuerzo por abolir la encomienda, entre 1530 y 1535, los mendicantes en su afán protector del pueblo indígena apoyaron a la Corona en su campaña antifeudal. No obstante para 1544, sorprendentemente, sus puntos de vista habían cambiado. Los religiosos expresaron a la Corona que los indígenas resultarían perjudicados con la creación de las corregidurías¹⁷². Las razones de este cambio de actitud por parte de los mendicantes en la actualidad son difíciles de establecer, empero pensamos que sus relaciones con el grupo de encomenderos mejoraron para esos años, logrando que estos apoyaran en diversos sentidos las labores de evangelización de una forma que, tal vez, la burocracia de la Corona no hubiera podido hacer. Podemos añadir que la sustentación de los oficios religiosos dependió en gran medida de las aportaciones que realizaron el indígena, su encomendero y la Corona, como entidades diferenciadas y que no convenía la eliminación de una fuente de recursos en beneficio de otra que de por sí tenían asegurada.

Ahora bien, lo que en nuestro tiempo consideramos como verdadero trabajo libre, es decir la labor voluntaria remunerada con un salario dispuesto previamente y sin coacción legal, indudablemente existió en la Nueva España del siglo XVI, pero acaso estuviera disponible sólo para el trabajador calificado. Lo que en aquel tiempo se consideraba *trabajo libre* era una modalidad de éste pero que se obtenía bajo una considerable medida de coacción. Desde los primeros años se ordenó a los pueblos indígenas aportar grupos de trabajo para diversas tareas, como la construcción y las actividades de labranza; teniendo en cuenta que se les pagarían salarios como requisito indispensable para recompensar su esfuerzo; de esta forma se instituyó el sistema de levadas para el trabajo conocido como *repartimiento*, que constituyó el medio más importante de procuración de mano de obra en el siglo. Los religiosos captando la necesidad de proveer de conocimientos especializados a los indígenas, para lograr que su trabajo los proveyera de ingresos más relevantes, confeccionaron la variante

¹⁷¹ Vid. Silvio Zavala. *Programa de Historia de América en la época colonial*. (1961) Instituto Panamericano de Geografía e Historia. México. p 101.

¹⁷² Cf. George Kubler. (1983) p 29.

tecnológica del currículum evangelizador, de tal manera que proveyera de una gama de habilidades a los diversos pueblos que tenían bajo su custodia. En este terreno resaltan las labores de los franciscanos Gante, Tembleque y Zumárraga; de los dominicos Domingo de Santa María y Francisco Marín; y de los agustinos Juan de San Miguel y Antonio de Aguilar¹⁷³.

Otra forma de trabajo "libre" era la de quienes recibían salarios pero estaban atados por deudas y tenían que seguir trabajando para el mismo patrón. Las deudas se renovaban continuamente, de ser necesario por la fuerza; de esta manera el peonaje por deudas llegó a ser otro de los medios más importantes para la obtención de mano de obra. A finales del siglo que estudiamos este sistema llegó a ser el más importante de México, y así siguió hasta concluida la revolución mexicana de 1910¹⁷⁴.

Con respecto a la valoración del trabajo indígena libre durante el siglo que nos ocupa, podemos indicar que debido a la disminución drástica de la población, éste se mantuvo a la alza casi desde mediados de la centuria, y que su tendencia fue notable por su importancia y continuidad, aunque sus revalorizaciones nunca provocaron una mejoría sensible en el nivel de vida de la población indígena¹⁷⁵.

¹⁷³ Vid. Robert Ricard. (1986) pp 240-245.

¹⁷⁴ Vid. Sherburne F. Cook y W. Borah; (1989) p 332.

¹⁷⁵ En efecto. Woodrow Borah y Sherburne F. Cook señalan que los salarios reales en México aumentaron pese a la condición sometida de los indios, y pese a una aguda inflación de los precios de otras mercancías. Esto se puede apreciar a través del cálculo que proporcionan los investigadores, en que se estima la proporción de aumento de los salarios estimando la cantidad de maíz que pudiera comprarse con la jornada de salario de un indígena a las órdenes de un patrón español:

AÑO	FANEGA DE MAIZ
1530	0.061
1540	0.052
1550	0.061
1560	0.095
1570	0.113
1580	0.142
1590	0.185

Estas cifras indican claramente que los salarios reales en Nueva España tal vez declinaron durante el decenio de 1540 y comienzos de 1550, y empezaron a elevarse durante un momento anterior a 1560. Ya en 1570 eran casi el doble de lo que habían sido en 1530, y en 1590 eran aproximadamente el triple. En la última

En otro orden de ideas, es poco lo que se ha escrito sobre la transformación del fenómeno económico del trabajo en relación con su perfil psicológico durante los años posteriores a la conquista. Varios cronistas, entre ellos Zorita, apuntan el dato curioso de que la opinión de los mismos indígenas era que trabajaban más en los tiempos prehispánicos que en los coloniales¹⁷⁶. Comenta George Kubler, a nuestro parecer muy acertadamente, que esto se debe apreciar tomando en cuenta el significado que la palabra *trabajo* tenía para ellos. En efecto, adquieren sentido sus comentarios cuando se interpreta dicha palabra como *ocupación cultural*; es decir, como la rutina de una vida casi ritual en la que se incluían las actividades para asegurar la subsistencia. Para los indígenas mesoamericanos hubo poca diferencia entre el trabajo y el ceremonial. El carácter de todas las actividades comunitarias era ritual, y durante el año se sucedían infinidad de acontecimientos ceremoniales, entre los que las actividades para asegurar la subsistencia desempeñaban un importante papel¹⁷⁷. Para el indígena prehispánico todo trabajo era, en última instancia, un rito¹⁷⁸, mientras que el europeo lo consideraba una necesidad profana únicamente.

Empero en la colonia, al despojar de su aspecto ceremonial al trabajo físico impuesto a los indígenas, éstos se mantuvieron físicamente ocupados aunque mentalmente ociosos. Con la ausencia del significado ceremonial del trabajo, se alteró el sistema que sustentaba y validaba psicológicamente las labores productivas de los indígenas, que no veían un verdadero “trabajo” en lo que se les obligaba a hacer¹⁷⁹. Esto, analizándolo detenidamente, enmarcó un enorme problema que produjo substancialmente la indolencia y la disipación de la sociedad indígena.

década del siglo el salario por la jornada de un trabajador no calificado le producía aproximadamente el triple de maíz que el que le hubiese producido en 1530 Cf. *Ibid.* p 341.

¹⁷⁶ Vid. Alonso de Zorita, (1963) p 171-173. Hay que señalar que Zorita fue indigenista y estuvo del lado de los mendicantes.

¹⁷⁷ Pass. George Kubler. (1983) pp 50-58.

¹⁷⁸ En un sentido hierofánico.

¹⁷⁹ Nunca las clases oprimidas indígenas dejaron de estarlo, durante la prehispania las clases altas tenochcas obligaban a tributar a sus pueblos subordinados y los nobles recibieron su sustento de los plebeyos, de manera que los sistemas de explotación del hombre por el hombre se realizaron antes y después de la conquista. El aspecto que se analiza más bien se concentra en la disposición que estas clases tuvieron para el trabajo.

Los religiosos mendicantes se percataron bien de esta situación e intentaron compensarla relacionando lo más que se pudiera, dentro del currículum evangelizador, los conceptos religiosos con las actividades productivas: Educación para el trabajo mezclada con instrucción religiosa, a la manera de fray Francisco de Tembleque o de fray Pedro de Gante; motivación para la erección de suntuosos y grandes templos para la realización de un culto significativo para el indígena; trabajo comunitario para hacer patente la presencia de conceptos culturales en las relaciones de trabajo; introducción de un calendario teológico que rigiera las actividades productivas para *ritualizarlas* hasta cierto punto; instrumentación de un ceremonial religioso amplio que procurara hacer intervenir a los indígenas, etc. Los mendicantes procuraron dotar al trabajo del indígena de un cuerpo significativo que le permitiera a éste satisfacer sus necesidades culturales con respecto al lado psicológico de su trabajo. Lo anterior solamente con una intención educativa se pudo llevar a la práctica. He aquí la trascendencia del currículum estudiado. Cuando solemos observar el quizá desmedido tamaño de las construcciones religiosas: templos, atrios y conventos, estamos contemplando el ejercicio de un plan didáctico *remedial*.

II.5 Los factores socio culturales.

Múltiple es el conjunto de fenómenos y características que determinaron el currículum evangelizador desde el campo de lo cultural. Entendemos claro está, que estos modificadores provinieron tanto de las sociedades europeas así como de las americanas. La manera como actualmente el indígena vive su vida cotidiana, contiene una especial cosmovisión de los universos naturales y sociales que es producto de la herencia de sus antepasados. En el siglo XVI esta herencia se encontraba fincada, en estricto sentido, en la cultura prehispánica, que poseyó un desarrollo curricular propio como sustentante del tipo de educación vivida. Es muy natural que el complejo que formara el currículum evangelizador retomara los campos proporcionados por la herencia cultural del pueblo indígena. Dos aspectos en particular se distinguen para nuestro estudio, el lingüístico y sus concepciones de lo sagrado. El desarrollo del currículum evangelizador y su contenido en lo que respecta a enseñanza religiosa, tuvieron que enfrentar problemas provenientes de la realidad suscitada

por la situación *lingüística* de los pueblos indígenas y su concepción *hierofánica*, tal como lo veremos en seguida.

Uno de los primeros problemas, si no es que el primero y sin duda el más escabroso, fue el lingüístico; los mendicantes se vieron rodeados de inmensas poblaciones que los escuchaban con expectación pero que no podían entenderles. El puente cultural que significa el habla de una lengua común no existía, hubo que edificarlo, pero tuvo que construirse a partir de las lenguas autóctonas. En el territorio que estudiamos existieron en ese tiempo múltiples variedades lingüísticas, no vamos a exponer aquí un catálogo de lenguas y dialectos de la Nueva España¹⁸⁰, pero es preciso determinar el universo idiomático de aquellos tiempos.

La lengua del imperio mexica era el náhuatl, hablado mucho más allá de la meseta de Anáhuac no solo en los pueblos aliados de él o sometidos, sino también en Tlaxcala, Cholula, Huejotzingo y en una parte de los actuales estados de Jalisco, Colima, Nayarit y Aguascalientes. Existían también vivos con toda su fuerza otros idiomas, tales como el huasteco y el totonaco en las costas del Golfo de México; el otomí en el norte y el centro de nuestro territorio; en el sur el mixteco y el zapoteco; y por el oeste el tarasco. Estos eran los idiomas principales, fuera de ellos había otros muchos hablados por poblaciones menos numerosas, como el zoque, el pirinda o matlalzinca en el valle de Toluca; o el popolca, lengua de bastantes moradores de los actuales Estados de Puebla, Guerrero y Oaxaca¹⁸¹, y existieron otros más cuya localización histórica de su área de influencia resulta para aquellos tiempos del todo indefinida, como el xilotlaltzinca, el panteco y el tlacotepehua¹⁸². Cabe notar aquí que tal diversidad lingüística fue un enorme obstáculo para el desarrollo del currículum evangelizador, aunque de cierta forma atenuado por la difusión alcanzada por la lengua náhuatl que ocupó el lugar de lengua "oficial"¹⁸³.

¹⁸⁰ Un catálogo especializado se puede encontrar en A. Meillet y Marcel Cohen, *Les langues du monde*. (1981) Editions Slatkine. Paris.

¹⁸¹ Pass. Charles Gibson. (1981) pp. 13-62.

¹⁸² Cf. A. Meillet y Marcel Cohen. (1981) Tomo II, p 1094.

¹⁸³ Vid. Robert Ricard. (1986) pp. 90-91. Los religiosos se dieron cuenta de la necesidad de una lengua común o principal, para enlazar el mundo lingüístico novohispano con los idiomas europeos que manejaban, fundamentalmente el latín. Por fortuna la lengua que buscaban la encontraron ya enraizada en el territorio, era la lengua náhuatl, sin género de duda, ya que fue la del imperio mexica. Ciertamente es que diversos territorios

Como resultado de sus primeros encuentros con los indígenas, los mendicantes se percataron que para lograr los fines que se habían propuesto, el principal factor didáctico tendría que ser el desarrollo del curriculum en las lenguas autóctonas. La dificultad fue grande pues requería el conocimiento de cinco o seis idiomas, si no para cada misionero, aunque los hubo que los manejaran, si para cada congregación religiosa¹⁸⁴. Ahora bien, hay que notar que la importancia del aprendizaje de determinadas lenguas por parte de las tres órdenes mendicantes dependió de la distribución geográfica de sus misiones, pues resulta lógico pensar que los religiosos aprendieran con preferencia las lenguas de los pueblos de su provincia; así los franciscanos aprendieron principalmente el náhuatl, el tarasco, el otomí, el pirinda, el huasteco y el totonaco; los dominicos entre otros el náhuatl, el mixteco, el zapoteco y el zoque; y los agustinos además del náhuatl, el huasteco, el otomí y el dialecto de Chilapa.¹⁸⁵

Ahora bien, sucedía que las lenguas autóctonas, incluido el náhuatl, carecían de signos flexibles y articulados, la forma de su expresión escrita era el ideograma, a cuyo sistema solo tuvieron acceso los sacerdotes y la nobleza indígenas, por lo que la mayoría de la población ignoraba la representación gráfica de la lengua que hablaba. Un trabajo especial previo a las labores del desarrollo del currículo, y fundamental para la estructuración de recursos y apoyos didácticos, fue la alfabetización de los idiomas novohispanos, sin la cual no podría

de lo que fuera la Nueva España antes de la conquista mantuvieron su independencia política y lingüística del imperio mexica, sin embargo los indígenas sometidos, que venían a formar en resumidas cuentas la mayoría de la población, tenían por lengua el náhuatl o eran por lo menos bilingües, así que el náhuatl tuvo que ser la lengua "oficial" del curriculum evangelizador. A. Meillet y Marcel Cohen señalan que el posible número de hablantes de la lengua náhuatl al finalizar la conquista y al iniciarse la evangelización se encontraba entre 1 500 000 y los 5 millones. Vid. A. Meillet y Marcel Cohen. (1981) Tomo II, p 1057.

¹⁸⁴Cosa determinante para el desarrollo de la evangelización lo fue el aprendizaje, por parte de los educadores, de la lengua de los educandos, pues un proceso de comunicación fluido es la condición esencial para la existencia de cualquier curriculum. Según Muñoz Camargo, en un principio los frailes se veían reducidos a predicar únicamente la existencia del cielo y el infierno, todo esto a señas: "Para indicar el infierno señalaban... la parte baja de la tierra con la mano (y decían) había fuego sapos y culebras, y acabando de decir esto, elevaban los ojos al cielo, diciendo que un solo Dios estaba arriba, así mismo apuntando con la mano, lo cual decían siempre en los mercados." Diego Muñoz Camargo. *Historia de Tlaxcala*. (1967) Talleres Gráficos Laguna, México. pp 162-163. Naturalmente los indígenas nada entendían y la situación era un poco ridícula y comprometida.

¹⁸⁵Vid. Robert Ricard. (1986) pp 120-123.

haber sido posible la edición del conjunto de obras literarias didácticas (catecismos, sermonarios, vocabularios, hagiografías, etc.)¹⁸⁶.

Aún ya vencido el problema de la alfabetización de los idiomas indígenas, quedaba otro no menos peliagudo surgido del sistema lingüístico mesoamericano. Consistía en que no contaban estos idiomas con vocablos que significaran términos abstractos o cosas europeas, ¿cómo presentar el contenido dogmático cristiano en estas lenguas?; había que hacer pasar a éstas, nociones jamás por ellas dichas y para las cuales no era fácil hallar expresión, tales como Santísima Trinidad, Espíritu Santo, redención, etc. La perífrasis y el traspaso directo fueron los mecanismos lingüísticos que se utilizaron para unificar criterios dentro del currículum e introducir conceptos en la mente del pueblo indígena.

Para los mendicantes educadores, el sistema de traspaso directo de una lengua a otra, tenía la ventaja de evitar el peligro de heterodoxia, ya que hacía posible alejar toda confusión o mala comprensión de la mente de los indígenas educandos; pues pensaban que, si se hacía el esfuerzo de cristianizar una palabra usada ya por los indígenas, se corría el riesgo de que conservara ésta parte de su antiguo significado, y hubiera una amalgama de ideas cristianas con otras que no lo eran. Como es el famoso caso de la palabra *tonantzin*, nombre de una antigua deidad prehispánica cuyo adoratorio se encontraba muy cercano a donde hoy radica la basílica de la Virgen de Guadalupe en el Tepeyac, y que fuera utilizado por algunos predicadores clericales como simil de la Madre de Dios. Contra este uso protestó la orden franciscana en palabras de Bernardino de Sahagún: "...el nombre propio de la Madre de Dios Señora Nuestra no es *Tonantzin*, sino *Dios ynantzin*; parece esta invención satánica para paliar la idolatría debajo de la equivocación de este nombre, *Tonantzin*".¹⁸⁷ También se dio el caso de no hacer uso de la palabra náhuatl *teotl*, sino de la castellana "Dios", para que quedara bien precisa la distinción entre conceptos¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Sobre este tópico don Ángel María Garibay K. nos proporciona un análisis no superado hasta la fecha en su obra *Historia de la literatura náhuatl*. (1971) Vol I. pp 401-453.

¹⁸⁷ Bernardino de Sahagún. (1982) p 951. También se encuentra en: Robert Ricard. (1986) p 131.

¹⁸⁸ En el *Códice Catecismo en Mexicano, Colección Gómez de Orozco, No. 187*. Edición preparada por Miguel León Portilla. (1979). Encontramos múltiples ejemplos de este caso, en el cuarto folio (figuras 10 y 11) nos encontramos con algunos párrafos ilustrativos: "*ynic ome persona yn itlatzotiltzin dios*", que

Sin embargo existió para este recurso un inconveniente psicológico y casi fundamental: si las nociones cristianas se presentaban al indígena siempre con un ropaje extranjero, muy probable fuera que perduraran en la mente de éste como algo perpetuamente extraño. De esto estuvieron muy conscientes los frailes evangelizadores, pues evitaron siempre la aparición de la religión cristiana como una religión de extranjeros, propia de una sola raza o de un solo pueblo¹⁸⁹.

Este peligro queda evitado con el sistema perifrástico, pero éste origina otra problemática, exige un conocimiento minucioso de la lengua y la civilización indígenas para poder hacer uso de él. Los mendicantes, en especial los franciscanos no dudaron en recurrir a esta opción valiéndose de recursos iconográficos a la vez que ideológicos, tal como lo comprueban la serie de catecismos en imágenes que exponen las oraciones, así como las concepciones católicas por medio de dibujos y en náhuatl alfabetizado¹⁹⁰.

II. 6 Orígenes de los mendicantes evangelizadores.

La evangelización, para muchos autores, comenzó formalmente con la llegada de “los doce franciscanos” en 1524. Los dominicos los siguieron en 1526, y los agustinos en 1533. Por lo que el patrón de actividad de los mendicantes fue definido y establecido por los franciscanos¹⁹¹. Los llamados *doce apostólicos*, encabezados por fray Martín de Valencia, penetraron rápidamente en los grandes centros de población indígena, estableciendo una amplia red de fundaciones que cubría un extenso triángulo, comprendido entre Durango, Tampico y Tehuantepec. Por ello es necesario recurrir a los franciscanos para iniciar el análisis de los orígenes del grupo de órdenes mendicantes que actuaron en la evangelización.

significa “la segunda persona del venerado Dios”: o la siguiente “*ychpochtli sihuapilli santa maria?*, que se traduce “doncella, mujercita, Santa María?”.

¹⁸⁹ Así lo entendemos de la serie de comentarios epistolares que recoge y reescribe Raoul Allier: “Es preciso que nuestras ideas tomen un giro indígena, se expresen en forma indígena: de no ser así quedarán sólo en la superficie: no tendremos sino una civilización de *sobrepuestos*”. Vid. Robert Ricard (1986) p 130.

¹⁹⁰ Pass. Miguel León Portilla. (1979) pp 5-14.

¹⁹¹ Cf. Manuel Toussaint. (1974) p XII. También vid. Juan B. Artigas. (1983) p 16.

Es poco lo que se ha escrito sobre los antecedentes europeos de los doce apostólicos; algunos tratadistas dan por supuesto que eran franciscanos simples y que sus fines fueron idénticos a los de todos los franciscanos de su época; sin embargo, se puede percibir en su mentalidad una serie de principios reformistas y humanistas que los distinguían del común de los miembros de su orden en el mundo¹⁹². Los “doce” estaban motivados por una inquietud espiritual afín a los reformistas de la Europa del Norte, y su historia comienza a destacar con la acción reformadora del cardenal Ximénez de Cisneros, anterior a 1510¹⁹³.

Confesor de la reina Isabel la Católica, provincial franciscano de Castilla, arzobispo de Toledo, primado de España, inquisidor general a partir de 1507, dos veces regente, fundador de la Universidad de Alcalá, amén de haber editado la “Biblia poliglota”; Cisneros fue uno de los protagonistas del movimiento de la *Philosophia Christi*¹⁹⁴ en Europa¹⁹⁵. En él debe uno ver los inicios de la preparación de los hombres religiosos que, desempeñarán pocos años después, el papel de educadores en el curriculum evangelizador que nos ocupa.

Como apuntó Bataillon, Cisneros intentó conseguir la purificación del clero ante la relajación de la disciplina eclesiástica y la ignorancia del clero bajo medieval, que en España constituían un lugar común, fortaleciendo la misión catequizadora y la austeridad de las órdenes mendicantes.¹⁹⁶ Lo logró de la siguiente forma, entre los franciscanos favoreció la observancia en contra del escaso rigor de la rama conventual de la orden. Movimientos parecidos surgieron alrededor de 1500 entre los dominicos. Cisneros se encontró con la resistencia feroz de frailes y clérigos corruptos, pero con el apoyo regio logró llevar a buen término su empresa.¹⁹⁷

En España la historia de la observancia regular franciscana la retomamos a finales del siglo XV, cuando se vuelven a tomar en cuenta las reglas estrictas de San Francisco. El grupo del

¹⁹² Vid. Manuel Ramírez Aparicio. *Los conventos suprimidos en México*. (1979) Innovación. México. pp 115-116.

¹⁹³ Cf. George Kubler. (1983) p 16.

¹⁹⁴ Una de las bases humanistas del pensamiento de Erasmo.

¹⁹⁵ Vid. Marcel Bataillon. (1982) p 7. También vid. José María Kobayashi. (1985) P 96.

¹⁹⁶ *Ibid.* p 10.

cual surgirían los frailes que vinieron a México fue fundado en 1487 por fray Juan de la Puebla. Siguiendo la orientación de Cisneros, fray Juan de Guadalupe, discípulo de Juan de la Puebla, introdujo reformas y reglas severas a las que llamó *observantia strictissima*; los seguidores de estas reformas fueron conocidos como “los menores del Santo Evangelio”. En 1496 procedieron a la conversión de los árabes de Granada y predicaron la austeridad del cristianismo primitivo en los pueblos de las provincias occidentales. Con estos esfuerzos los frailes se preparaban, de forma inconsciente, para la gran misión del desarrollo evangelizador de 1523 en América.¹⁹⁸

Los doce apostólicos y varios frailes que llegaron después a nuestro continente guardan íntima relación con la *observantia strictissima*. Todos participaron en la reforma antes de su partida hacia América. Significativamente adoptaron el nombre de su custodia castellana del Santo Evangelio para su primer territorio en México. Y hay que señalar que los franciscanos “reformados”, prepararon su misión en América acometiendo la labor evangelizadora en Europa misma, pues fueron ellos los primeros en predicar en la recién reconquistada provincia de Granada entre los campesinos moros, quienes no habían tenido enseñanza religiosa alguna.¹⁹⁹ Es aquí, entre los moros, donde encontramos un antecedente concreto del currículum evangelizador que más tarde habría de desarrollarse en Nueva España, entre personas de origen no europeo y en la península ibérica.

La custodia del Santo Evangelio dentro de la provincia de san Gabriel, fue la que siguió con más rigor las enseñanzas del cardenal Cisneros. Ella, con sus escasos 175 frailes distribuidos en once conventos, proporcionó el primer material humano, con la excepción de “los tres flamencos”²⁰⁰, para el currículum evangelizador en Nueva España.²⁰¹

Los que primero intentaron venir con autorización del Papa y licencia imperial, fueron fray Juan Calpión, flamenco, confesor del emperador, y fray Francisco de los Ángeles, cuyo

¹⁹⁷ Cf. José María Kobayashi. (1983) pp 95-96.

¹⁹⁸ Cf. George Kubler. (1983) pp 17-18.

¹⁹⁹ Cf. Ibid. p 19.

²⁰⁰ Fray Pedro de Gante, fray Juan de Ayora y fray Juan de Tecto.

apellido fue Quiñones, quien era uno de los principales frailes franciscanos de la provincia de san Gabriel.²⁰²

Ellos quisieron venir juntos a comenzar la obra de la conversión de los indígenas mediante los métodos evangelizadores que se empezaron a desarrollar, junto con otros compañeros que los ayudasen. Como tenían el beneplácito del Rey, hallándose en Roma, suplicaron al Papa les concediese para sí y para los demás frailes de la provincia de San Gabriel, las facultades y privilegios para predicar, enseñar y evangelizar en la tierra recién descubierta. El Papa León X se los concedió liberalmente con un *motu proprio* y una bula despachada en Roma en abril 25 de 1521; entre las varias facultades concedidas se encontraba la de ejercer actividades parroquiales sin depender de administración secular.²⁰³

A la muerte de León X es electo Adriano VI, que fue preceptor de Carlos I. Este emperador suplicó a su maestro que confirmase la autorización que les había dado a los mendicantes franciscanos León X, y les extendiese el permiso de pasar a "las Indias". El nuevo Papa condescendiendo con la persona que, se dice, lo hizo Papa, expidió en Zaragoza, el seis de Mayo de 1522, la bula que autorizaba la venida de los frailes mendicantes, tanto franciscanos como dominicos y agustinos, dispuestos a emprender la evangelización.²⁰⁴

Resuelto por el emperador que los primeros ministros evangelizadores fuesen frailes menores (franciscanos) sólo faltaba señalar a los compañeros de Juan Calpión y Francisco de Los Ángeles, que ya desde antaño se habían ofrecido para el efecto.

El padre Quiñones o De Los Ángeles, no pudo venir porque en el capítulo general celebrado en Burgos, en abril de 1523, fue electo general de la orden. El padre Calpión tampoco se embarcó porque murió por esas fechas.²⁰⁵

²⁰¹ Vid. *Ibid.* p 20.

²⁰² Cf. Gerónimo de Mendieta. (1980) Lib. III, Cap. IV, p 187.

²⁰³ Cf. *Ibid.* p 188.

²⁰⁴ Vid. *Ibid.* Caps. VI y VII, pp 191-197.

²⁰⁵ Cf. *Ibid.* Cap. VII, p 198. También vid. Alfonso Trueba. *Doce antorchas*. (1975) Jus. "Figuras y episodios de la Historia de México." No. 5. México. p 19.

En todo caso fue Quiñones quien, durante la junta del cabildo de la provincia de San Gabriel de Belvis, en 1523, ordenó a fray Martín de Valencia seguir adelante con el proyecto de la evangelización mexicana. Según Bataillon y Kubler, este último fraile había sido discípulo de fray Juan de Guadalupe, y los integrantes del grupo religioso en el que radicaba habían trabajado durante años como predicadores, maestros y evangelizadores, con la firme intención de realizar numerosas conversiones. De este grupo salieron la mayoría de los doce apostólicos; y fueron, sin duda, también los que cumplieron con la reforma del cardenal Cisneros, quien los conoció personalmente.²⁰⁶

En cuanto a los orígenes de los dominicos, poseemos poca información, hubo también una reforma en Castilla, en los albores del XVI, los principales centros de esta reforma fueron los conventos de San Pablo y de San Gregorio de Valladolid, y el convento de san Esteban de Salamanca; su protagonista fue el padre Hurtado de Mendoza, restaurador del espíritu apostólico en los miembros de la orden en España.²⁰⁷ La cabeza de la misión dominica en Nueva España fue domingo de Betanzos, austero exponente de la reforma monástica, buscó en México introducir la estricta observancia y, junto con fray Martín de Valencia y los otros once apostólicos, se le debe considerar como instrumento de la reforma de Cisneros.²⁰⁸

Conocemos de manera insuficiente los antecedentes de los agustinos que se establecieron en México. Sabemos que la orden había sido reformada en España entre 1430 y 1440, en parte por la actuación de fray Juan de Alarcón. El centro de la reforma fue el convento agustino de Salamanca, y de él salieron la mayoría de los misioneros que se embarcaron para México.²⁰⁹

²⁰⁶ Vid. Marcel Bataillon. (1982) p 46. También vid. George Kubler. (1983) P 20.

²⁰⁷ vid. Robert Ricard. (1986) pp 26-27.

²⁰⁸ Vid. George Kubler. (1983) p 25.

²⁰⁹ Vid. Robert Ricard. (1986) p 26.

II. 7 Su pensamiento milenarista.

En torno a un análisis profundo de las acciones de los españoles en el Nuevo Mundo, John L. Phelan, al proponer la perspectiva de que el imperio español fue simultánea y conscientemente construido con ideas, tanto como con hazañas políticas y guerreras; pone en el terreno de la discusión los aspectos ideológicos de la conquista y anexión de la Nueva España, y por ende, dota a la acción educativa mendicante de una clara alineación con las perspectivas imperiales del pensamiento europeo; lo que hace del currículum estudiado una estrategia para canalizar el flujo de conceptos políticos y sociales europeos en América. Sin embargo, comenta este distinguido autor, que esto no se llevó a cabo dependiendo de una voluntad social consciente y planeada de antemano, sino de una serie de apreciaciones cuasi individuales; que hacían ver a los mendicantes de aquel tiempo las acciones de evangelización indígena como un conjunto de hechos prefigurados por la providencia, de carácter necesario para el cumplimiento de las sagradas escrituras y la llegada del final de los tiempos.²¹⁰ Las expectativas y los valores religiosos personales, tan caros para los mendicantes que intervinieron en el proceso, debido a la vitalidad intelectual del medio donde provinieron, modificaron en sus fundamentos ideológicos y políticos la acción educativa y su currículum.

En efecto, la evangelización de América fue ordenada a los mendicantes tanto por la Corona, así como por la autoridad pontificia; pero éstos la realizaron como si hubiera sido inspiración suya; como si fuera el cumplimiento del deseo de las órdenes mismas. No cabe duda que fue una motivación axiológica la que incidió sobre los mendicantes y la que los llevó a intervenir en la vida de los indígenas.

Esta parte de la idiosincrasia de los mendicantes, en particular de los franciscanos, tiene sus raíces en la formación *milenarista* de los miembros más sobresalientes de sus primeras generaciones en Nueva España, que obedeciendo una perspectiva apocalíptica de la historia, los llevó a emprender sus actividades misioneras con un dinamismo e ímpetu

²¹⁰ Vid. John L. Phelan. (1972) pp 15-30.

impresionantes.²¹¹ Phelan sitúa el milenarismo mendicante como la tercera causa original de la evangelización en Nueva España, después del hecho natural de la conquista y la obligación de educar al indígena por parte de la Corona.²¹²

De hecho, los mendicantes que llegaron a Nueva España en el periodo que nos ocupa, muy en especial los franciscanos, sufrieron la influencia de *Joaquín de Fiora* (¿1130?-1202), teólogo místico italiano; cuyos pensamientos, radicales y moderados fueron llamados joaquinismo y milenarismo respectivamente. A partir de la reforma del cardenal Cisneros renació en España la variante moderada del pensamiento del místico italiano, y da la casualidad que maduró en la provincia de San Gabriel, de donde provinieron los franciscanos evangelizadores.²¹³

La tradición milenarista se fundamentaba en la idea de que Dios había dividido la historia de la humanidad en tres grandes *mileniums*; que correspondían cada uno a la influencia de sendas personas de la Santísima Trinidad. El paso de uno a otro *milenium* se podía captar o predecir por la ocurrencia de hechos sorprendentes. Así el primer *milenium*, el de la primera persona de la Santísima Trinidad, Dios padre, correspondió a la etapa histórica narrada por el Antiguo Testamento. El segundo, correspondiente a la segunda persona, Jesucristo, estaría situado en la etapa comprendida por el Nuevo Testamento. Y el tercero, el que sería el *milenium* del Espíritu Santo, debería comenzar con un suceso sorprendente. Sería una época de perfección en la que el bien acabaría sistemáticamente con el mal, y al momento de la desaparición total de éste, se anunciaría el final de los tiempos.²¹⁴

Pues bien, los mendicantes al tener noticia del excepcional descubrimiento de América hecho por Colón, y del nuevo conocimiento que tuvieron de una gigantesca población humana, consideraron que sus tiempos eran los del inicio del tercer *milenium*. La importancia de las acciones evangelizadoras en Nueva España, para los mendicantes milenaristas que tuvieron a

²¹¹ Vid. José María Kobayashi. (1985) p 139.

²¹² Pass. Jhon L. Phelan. (1972) pp 15-30.

²¹³ Pass. Luis Wekmann. *La herencia medieval de México*. (1984) El Colegio de México. México. pp 262-265. También vid. Jhon L. Phelan. (1972) pp 70-71.

su cargo el desarrollo del curriculum evangelizador y que creían estar en las vísperas del fin del mundo, radicaba en que sus acciones eran las primeras y únicas oportunidades para crear un paraíso terrestre en el cual toda una nación, el pueblo indígena, estuviera consagrada a la búsqueda de la perfección cristiana.²¹⁵

Dos caminos pensaron que se deberían seguir para la consecución de este fin: la acción de los frailes misioneros en la Nueva España, tratando de que fuera lo más parecida a la acción apostólica de la edad antigua del cristianismo, por lo que nos explicamos muy bien el número de doce para los primeros frailes evangelizadores de México; y la instrumentación de un curriculum evangelizador para cristianizar lo más rápidamente posible a los indios y así acelerar el final de los tiempos. Dice Bataillon que estos dos caminos fueron experiencias “casi alucinantes” para fray Martín de Valencia, Motolinía, Sahagún y Mendieta; todos ellos más o menos influenciados por el pensamiento de Joaquín de Fiora.²¹⁶

Ahora bien, ¿por qué evangelizar a los indígenas y no a los europeos?; por la sencilla razón de que ya no era posible para ellos recrear la simplicidad y sencillez de la edad apostólica en un continente corrupto y dado a la vida mundana; en el que existían, inclusive, cismas religiosos²¹⁷. En cambio veían en el mundo indígena la posibilidad de una nueva cristiandad equiparable a la Iglesia primitiva de los apóstoles.

Los mendicantes creían en la efectividad de una empresa educativa para el logro de sus esperanzas milenaristas; y se vieron, sin duda, estimulados en su tarea por el carácter y la naturaleza del indio. Hay que señalar un punto fundamental, la forma, el origen, y el estilo del curriculum evangelizador, dependieron en esencia de dos principios teóricos: el carácter y la naturaleza del indígena; y la interpretación milenarista de los mendicantes con respecto a la evangelización.

²¹⁴ Pass. Jhon L. Phelan. (1972) pp 31-49.

²¹⁵ Vid. Luis Weckman. (1984) pp 266-267

²¹⁶ Cf. Marcel Bataillon. (1982) p 816. La supervivencia del espíritu joaquinista en el siglo XVI ha sido demostrada suficientemente. Fray Martín de Valencia, guía y conductor de los “doce apostólicos” franciscanos, estuvo inspirado por los ideales apocalípticos joaquinistas, a través del *Liber conformitate vitae beati ad vitam Domini Jesus* del joaquinista Bartolomeo de Pisa. Cf. Jhon L. Phelan. (1972) p 71.

Resulta acertado pensar que el milenarismo de los evangelizadores ocultaba un sentimiento de amargura y desilusión con respecto a la realidad europea, y que esta sensación dio origen en ellos a una utópica esperanza para con América y sus habitantes. Pero lo fascinante es que los mendicantes se lanzaron a realizar lo que ellos creían como necesario para la consecución de sus esperanzas, audazmente, con toda la humana capacidad que disponían, y cimentándose en todo el conocimiento que hasta esas fechas poseía la humanidad, tratando de convertir lo teórico y literario en acciones curriculares prácticas y concretas.

II. 8 Diáspora mendicante.

Para mostrar una idea más concreta de las acciones educativas de los mendicantes es necesario tratar, aunque sea someramente, la forma del desarrollo en cuanto a territorio abarcado, del proceso paulatino de ampliación del currículum evangelizador en Nueva España. Aspecto que depende, naturalmente, de la dispersión, reparto y crecimiento de las fundaciones monásticas. La diáspora de los misioneros se realizó de forma sistemática, así que el currículum que impartían iba ampliándose a mayor número de poblaciones.

La primera *escuela monasterio*²¹⁸ estuvo en Texcoco y fue establecida por fray Pedro de Gante desde 1523, en el palacio del rey Ixtlilxóchitl, que se había convertido y bautizado.²¹⁹ Se supone que la segunda de estas "escuelas" fue establecida en la ciudad de México donde el grupo de los doce apostólicos fundó su centro de operaciones. Los principales educadores de esta escuela capitalina fueron fray Martín de Valencia y fray Francisco Jiménez; otros religiosos de los mismos "doce" establecieron sendas escuelas en Tlaxcala y Huejotzingo.²²⁰ Pocos años más tarde Tepetzotlán, Hueytlalpan y Cuernavaca contaron con sus propias escuelas por ahí de 1527.²²¹

²¹⁷ Recuérdese a Lutero, Calvino, y en general la Reforma como el gran cisma católico europeo.

²¹⁸ Término acuñado por Robert Ricard haciendo énfasis en la íntima relación existente entre las fundaciones conventuales y las educativas, como espacios arquitectónicos destinados a finalidades religiosas y profanas de superación social y en pro del pueblo indígena.

²¹⁹ Vid. Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. *Venida de los españoles y principios de la ley evangélica*. (1938) Pedro Robredo. México. pp 67-68.

²²⁰ Pass. Lino Gómez Canedo. (1982) pp 12-19.

²²¹ *Ibid*, pp 18-20.

Pasando mediados del siglo XVI el territorio se encontraba organizado, viéndolo estructuralmente, como un sistema en el cual cada una de sus partes era una fundación, misión, convento o lugar determinado de evangelización, las cuales poseían características que ayudaban a la totalidad a pervivir y a extenderse, apoyándose unas a otras.

Resulta interesante contemplar la planificación que hicieron los mendicantes tanto del crecimiento de su territorio de influencia, así como de la administración sistemática de él. Podemos distinguir, siguiendo a Ricard, tres tipos diferentes de partes de ese sistema total, comúnmente denominadas *misiones*; las que estaban de acuerdo con el lugar donde se localizaban, tanto de forma geográfica como etnográfica: la misión de *ocupación*, la misión de *penetración* y la misión de *enlace*.

Llamamos misiones de ocupación a los sectores en los cuales las fundaciones o conventos forman una red bastante estrecha, a distancia racional unos de otros y agrupados en torno a un centro. A este tipo pertenecen las misiones del Valle de México; la franciscana de los alrededores de Tlaxcala y Puebla; las franciscanas y agustinas de Hidalgo y Michoacán; la dominica de la Mixteca y la franciscana de la región de Guadalajara.

El segundo tipo, o sea el de penetración, está representado por las fundaciones de casas esporádicas en zonas de difícil acceso, agrestes o secas, de clima incómodo y penoso, y que en aquellos años no estaban por completo pacificadas, o que estaban rodeadas por territorios indómitos. Los franciscanos tenían sus misiones de penetración en las zonas de los actuales estados de Zacatecas, Durango y Guanajuato; los dominicos en el territorio mixe (Oaxaca), y los agustinos en el actual Estado de Guerrero. Estas misiones de penetración acompañaban por lo regular a la conquista militar, en tanto que las de ocupación la seguían y la consolidaban.

Finalmente dentro del tercer tipo, la misión de enlace, encontramos todas las series de conventos y fundaciones que, en vez de presentarse alrededor de una casa principal, como las de ocupación, formaban una línea más o menos directa, que ligaba cierto grupo de ocupación con la ciudad de México. Ejemplos característicos son la misión dominica de

Puebla que enlazaba su provincia de la Mixteca con la ciudad de México; la misión agustina de Morelos que unía el centro con su territorio en el actual Estado de Guerrero; o la misión de Toluca, de la misma orden, que ligaba el centro con el territorio michoacano. Era importante para la marcha efectiva de la evangelización que los religiosos pudieran ir de un lugar a otro disponiendo de sitios donde hospedarse o detenerse, al mismo tiempo que las relaciones de las provincias con el centro mantenían vivos en cada lugar los vínculos que hacían más firme la unidad de métodos de la acción evangelizadora.²²²

Así encontramos que el curriculum evangelizador en sus modalidades catequética masiva, tecnológica para los macehuales, y superior para la clase dirigente, se practicaba en lugares densamente poblados que correspondían a las misiones de ocupación. En las misiones de penetración, lógicamente, escaseaban los monasterios que contaran con escuela, aunque la instrucción catequética masiva en el atrio se desarrollaba en varios lugares. Las misiones de enlace por lo regular atravesaban los territorios ocupados por otras órdenes mendicantes que tenían a su cargo la evangelización de la población, por lo que no contaron con las modalidades del curriculum evangelizador, salvo en algunas excepciones.

Ahora bien, la expansión de la evangelización en Nueva España, si se hizo de forma sistemática no lo fue homogéneamente, por lo menos en el lapso de 1523 a 1572. Periodos hubo de bonanza y otros de estatismo, además de que cada orden religiosa se expandió con diferente ritmo. Correlacionando la variable actividad constructiva de cada una de las órdenes con el desarrollo del curriculum evangelizador, también de cada una de ellas; obtenemos el siguiente diagrama del desarrollo sistemático de la evangelización²²³:

²²² Pass. Robert Ricard. (1986) pp 138-160.

²²³ Los datos para la elaboración del diagrama fueron obtenidos de George Kubler. (1983) pp 58-65

GRÁFICA QUE MUESTRA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD EVANGELIZADORA (1520-1580).



Hay que hacer notar que esta apreciación la podemos realizar debido a que las variables arriba mencionadas son netamente concomitantes, ya que los elementos estructurales tales como el atrio, la capilla abierta, o el salón para la escuela monasterio, necesariamente existieron donde la práctica del curriculum evangelizador los requería. Donde no había necesidad de ellos no los hubo. Esto determinó claramente la actividad constructiva de cada lugar.²²⁴

Los franciscanos comenzaron la labor de evangelización en su provincia del Santo Evangelio desde 1523 hasta 1535 con una expansión moderada, después y hasta la década de los cincuenta detuvieron su actividad expansionista. Comenzando los cincuenta el desarrollo se multiplica llegando hasta, inclusive, rebasar los sesenta nuevos lugares de evangelización. En la década de los sesenta disminuye un poco el ritmo de ampliación pero de todas maneras es importante ya que rebasa las cincuenta nuevas fundaciones.

²²⁴ De esta manera han llegado hasta nosotros datos que por medio del razonamiento por analogía interpretamos.

Los mismos franciscanos, en su provincia de San Pedro y San Pablo, debido a que la mayoría del territorio y sus misiones en ese tiempo se consideraban de penetración, no lograron el desarrollo de la evangelización al mismo nivel que en la del Santo Evangelio. Casi a la mitad de la década de los cuarenta su desarrollo es mínimo, a finales de los sesenta se observa otro avance más significativo pero de todas maneras reducido, ya que para el territorio tan grande de esta provincia los lugares de evangelización no llegaron a treinta.

Los dominicos a su llegada se expandieron mínimamente y abarcaron muy poco territorio para desarrollar su currículum evangelizador, pocas poblaciones contaban con actividades de esta índole en su provincia. Fue hasta la década de los sesenta cuando aumentó significativamente su territorio de influencia y las localidades donde evangelizaron fueron más de cuarenta.

Los agustinos por su lado fueron la orden que más sistemáticamente desarrolló su territorio de influencia evangelizadora. Desde el momento de su llegada localizaron dentro de su provincia los principales sitios o poblaciones de evangelización, y a partir de ellos hicieron otras fundaciones en los alrededores. Si observamos la gráfica pasada notaremos el desarrollo progresivo de su actividad evangelizadora, muy diferente al dominico e inclusive más constante que el franciscano, aunque en menor escala.

CAPÍTULO III

LOS FUNDAMENTOS RETÓRICOS DEL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR.

EL OCASO DE LA EVANGELIZACIÓN MENDICANTE Y SU ESTRATEGIA DEFENSIVA; LA “*RETÓRICA CRISTIANA*” DE FRAY DIEGO VALADÉS; EL *ARS MEMORATIVA* Y EL CURRÍCULUM EVANGELIZADOR; EL DISEÑO RETÓRICO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN NUEVA ESPAÑA.

III.1 El ocaso de la evangelización mendicante y su estrategia defensiva.

Corre ya la segunda mitad del siglo XVI en Nueva España. Las condiciones que caracterizaron los primeros contactos mendicantes con los indígenas han cambiado. Las grandes poblaciones indígenas están desapareciendo rápidamente por causas del todo incontrolables, las epidemias y el fenómeno psicosocial de la despoblación. La actitud de apoyo a los mendicantes que mostrara la Corona por voluntad de Carlos V, se ha transformado en una de franca indiferencia por parte de Felipe II, cosa que la organización clerical hubo de aprovechar para ir aumentando progresivamente su presencia y su influencia en el Nuevo Mundo.²²⁵

²²⁵ El papel que tuvo el clero secular en la primera mitad del siglo no tuvo mucha importancia, pues hasta 1555 su número fue bajo. Frecuentemente se hacía referencia a él como débil, inepto e ignorante. Su ineptitud ha sido atribuida a diversas causas, entre otras, la decadencia del clero peninsular, la inconstancia y falta de apoyo de la Corona a una política de emigración, la inexistencia de seminarios en la Nueva España y la labor política que en su contra siempre habían sostenido en la corte las órdenes monásticas. Vid. Mariano Cuevas *Historia de la Iglesia en México* (1992) Porrúa, “Biblioteca Porrúa.” Nos. 104-109. Tomo II, pp 133-138.

A partir de 1550, podemos ser testigos de un doble proceso, mientras las críticas y restricciones a los privilegios sacerdotales y territoriales de las órdenes mendicantes iban en aumento; el número, la preparación y el poder del clero secular también se acrecentaban²²⁶. El conflicto entre seglares y regulares se manifestó por primera vez a raíz de un asunto de diezmos episcopales, los obispos, no pudiendo recolectarlos, culparon a los frailes por el dominio que tenían sobre los indígenas²²⁷. Otro tipo de quejas que expusieron los seglares hacían referencia a los privilegios sacramentales a ellos concedidos y que, según su opinión, les habían sido usurpados por los regulares. En 1557, la Corona intentó restringir la actividad de los mendicantes por medio de un decreto que sujetaba la creación de nuevos establecimientos a la aprobación directa del obispo. Igualmente, la intrusión de las órdenes mendicantes en poblaciones asignadas al clero secular, fue prohibida por la Corona en 1559.

En 1574, una cédula real ajustada a las resoluciones del Concilio de Trento (1545-1563) sometió a los frailes mendicantes al control del virrey y de la diócesis, en lo que se refería a su nombramiento, número y movimientos. Finalmente, un decreto de 1583 estableció abiertamente el trato preferencial para el clero secular²²⁸. De esta manera los mendicantes fueron perdiendo gradualmente los privilegios que poseían a su llegada a la Nueva España. Para finales del siglo se enfrentaron a la alternativa de escoger entre retirarse a los pocos conventos que les quedaban o intentar nuevas conversiones en las poblaciones indígenas de la periferia de la Colonia, tanto en el norte así como en el sureste de México.

Entre los miembros de las órdenes mendicantes estos problemas causaron aflicción, descontento e inclusive relajación: En 1562, Mendieta se quejó del caos reinante en la custodia del Santo Evangelio, apuntando que las juntas del Cabildo se veían colmadas de renunciaciones de los guardianes de conventos. Por todas partes se encontraban peticiones de

²²⁶ Vid. Robert Ricard. (1986) pp 359-375

²²⁷ Vid. George Kubler. (1983) p 30. La mención se hace basada en cartas del arzobispo Montúfar al Consejo de Indias en 1556.

²²⁸ Cf. Mariano Cuevas. (1992) Tomo II. pp 130-157.

religiosos que intentaban regresar a España, ninguno aprendía ya los idiomas locales y el fervor apostólico de un principio estaba muriendo²²⁹.

En el ámbito de la organización social, el mismo fenómeno de incorporación que abatió la institución de la encomienda alcanzó a los frailes. La creciente administración de la Corona, que exigió procesos de centralización, opuso sus intenciones a las de los mendicantes, por lo que la llamada *edad de oro* de la colonización en México, tal como la pronunció Ricard, tuvo su final con la abolición del poder de los mendicantes, que hacia 1565 presintieron el final de su labor.

Debemos hacer notar que, en la acción política contra los mendicantes, se encontraba implícita la intención de suprimir aún más los derechos del mundo indígena en favor de la nueva sociedad mestiza que comenzaba a surgir. La actitud de gran paternalismo que los religiosos emplearon con los indígenas contribuyó a agudizar el enfrentamiento con los españoles. En efecto, los misioneros intentaron privar al indígena de todo vínculo con ellos, inclusive el de la lengua²³⁰. Los pueblos que formaron los religiosos excluían de su seno a los españoles. En esos pueblos los religiosos eran amos y señores; tal hecho les confirió un gran poder que fue más de una vez origen de conflictos con las autoridades civiles y eclesiásticas. Posteriormente, cuando los avatares políticos en la corte española les fueron contrarios, los mendicantes intentaron hacer valer sus razones enviando a Roma religiosos para discutir las formas de evangelización.

Por ese entonces, el grupo de evangelizadores de los primeros tiempos todavía se encontraba constituido; a pesar de que la mayoría de sus miembros eran ya muy ancianos, podemos identificar su célebre mano en algunas manifestaciones de defensa hacia el proceso de evangelización mendicante²³¹. Estas giraron en torno a la creación de relaciones sumarias y obras bibliográficas que apoyaran, con un sentido académico, sus actividades de gestión

²²⁹ Vid. George Kubler. (1983) p 31.

²³⁰ Por mucho que la Corona lo mandara, jamás aceptaron los frailes enseñar la lengua castellana, si no es a una mínima parte de indios escogidos. La instrucción básica dada a la masa era totalmente en lengua indígena. Vid. Robert Ricard. (1986) p 415.

política ante las autoridades reales y pontificias. Se trataba de comunicar con base en documentos, lo benéfico que fue la evangelización mendicante para la vida cristiana novohispana, y la conveniencia de que continuara. Este tipo de obras, que tuvieron fortuna muy desigual pues la mayoría no alcanzó a ser publicada o por lo menos aceptada, se encaminaba a narrar: la vida santa de los primeros evangelizadores, su preparación cristiana filosófico milenarista, el acierto de sus acciones, así como las bondades del sistema empleado para la evangelización²³².

En anteriores páginas²³³ mencionamos que la magna *Coloquios y Doctrina Christiana con que los doce frailes de San Francisco, enviados por el Papa Adriano VI y por el Emperador Carlos V, convirtieron a los indios de la Nueva España. En lengua mexicana y española*, fue escrita en Náhuatl y Español en el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1564, bajo la supervisión de fray Bernardino de Sahagún, que seguramente colaboró por medio de esta obra con la estrategia esgrimida por los franciscanos. Sin embargo, también observamos que quedó inconclusa, principalmente debido a que su autor pensó que parte de la temática que él abordaría ya se encontraba escrita o su confección había sido encargada a otros religiosos.

Si bien, Motolinia y Mendieta se dedicaron a escribir la cronología de la evangelización, aún la gran temática sugerida por Sahagún no se encontraba agotada. El propio fraile aportó la versión en español de su sorprendente *Historia de las cosas de la Nueva España*, con la finalidad de abordar el espacio etnográfico de la evangelización²³⁴. Y aún así, faltaba la exposición de lo referente a la *metodología curricular* utilizada por los mendicantes. Esta tarea le fue encomendada a Diego Valadés, un religioso joven, mestizo, hijo de madre tlaxcalteca y conquistador. Hombre de todas las confianzas del grupo de ancianos mendicantes, pues había sido en su juventud temprana secretario de fray Pedro de Gante.

²³¹ El padre Toribio de Motolinia, el último de *los doce*, falleció en 1569.

²³² Entre estas obras se distingue la *Historia eclesiástica indiana* de Mendieta, encargada por sus superiores alrededor de 1573 y finalizada en 1596.

²³³ Vid, pp 51-53.

Fue comisionado para viajar a Europa a entrevistarse con el Capítulo General de los franciscanos, y no fue sino en Perusa, Italia, varios años después, donde logró terminar su *Retórica Cristiana*.

Fray Diego Valadés nació en Tlaxcala el año de 1533²³⁵. Su madre fue una india tlaxcalteca y su padre fue el conquistador Diego Valadés²³⁶. Los inicios de la trayectoria religiosa de fray Diego estuvieron vinculados con la vida y obra de fray Pedro de Gante. Con él pasó su adolescencia²³⁷, cosa que le fue de gran provecho, ya que aquel insigne varón, en su afán educador, sabía muy bien estimular y aprovechar el talento de sus compañeros y alumnos; observando a Valadés con vocación para el estudio, lo admitió como su aprendiz secretario, capacitándolo para ayudarlo en su labor didáctica en el colegio de San José de los Naturales, logrando interesarlo profundamente en la catequesis y enseñándole tres lenguas autóctonas, el náhuatl, el otomi y el tarasco. Fue así como Valadés tuvo contacto y se ganó la confianza del grupo de religiosos que lo formaron, tanto en las artes plásticas del dibujo y el grabado, así como en las disciplinas del conocimiento superior. Tuvo como maestros, además de Gante, a fray Juan de Gaona, a fray Francisco de Bustamante y, sobre todo, a fray Juan

²³⁴ La obra en español fue puesta en limpio a partir de 1570 y concluida en 1582. Cf. Ángel María Garibay K. "Prólogo." En: *Historia general de las cosas de la Nueva España*. De fray Bernardino de Sahagún. (1982). pp 5-6.

²³⁵ A pesar de la posición divergente de J. Vázquez Janeiro en "Fray Diego Valadés. Nueva aproximación a su biografía." En: *Actas del II Congreso internacional sobre los franciscanos en el Nuevo Mundo. Siglo XVI*. (1988) Deimos, Madrid. Y de la intransigencia de Gerardo Ramírez Vidal en "Fray Diego Valadés y los indios." En: *Acerca de fray Diego Valadés*. (1996) UNAM. Humanidades. México. Que oponen algunos razonamientos indirectos, opinamos favorablemente sobre el caso junto con Francisco de la Maza, "Fray Diego Valadés. Escritor y grabador franciscano del siglo XVI." En: *Francisco de la Maza. Obras escogidas*. (1992) UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México. Esteban J. Palomera (1989), René Taylor (1987) y varios autores más. En efecto, el cronista fray Agustín de Vetancourt, nos dice claramente que fue "natural de la ciudad de Tlaxcala" *Teatro mexicano. Crónica de la provincia del Santo Evangelio de México. Menologio franciscano*. (1971) Porrúa. "Biblioteca Porrúa." No. 45. México. p 145. Y Nicolás León añade "...habido quizá en alguna india de Tlaxcala y en los tiempos cercanos a la conquista." Cf. Francisco de la Maza. (1992) p 98.

²³⁶ Conquistador que llegó con la expedición de Pánfilo de Narváez. Después de la derrota de éste se incorporó a las filas de Hernán Cortés y participó en el sitio y toma de Tenochtitlán.

²³⁷ Francisco de la Maza (1992, p 102) afirma que para fines de 1548 o 1549, estaba ya en el convento al lado de Gante, pues estuvo presente cuando fray Pedro recibió la invitación de Carlos V para ocupar la silla arzobispal de México, que acababa de quedar vacante por la muerte de fray Juan de Zumárraga.

Focher, con el que creó especiales vínculos filosóficos. Probablemente se ordenó sacerdote alrededor de 1555, después de cumplir 22 años de edad²³⁸.

Con posterioridad a estas fechas, funge en diversos años como guardián de los conventos de Tlaxcala y Tepexi del Río, luego desempeñó labores misioneras en la provincia chichimeca del norte de la Nueva España²³⁹. De la misma forma, al volver de sus expediciones misioneras se dedicó a la labor docente, pues se cree que enseñó en las escuelas de educación superior que tenían los religiosos en la ciudad de México: el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, y el colegio seminario de estudios superiores de filosofía y teología, para los jóvenes que seguían la carrera eclesiástica en la provincia del Santo Evangelio.

Al iniciar la década de los años setenta, Valadés recibe la orden de viajar a España con las encomiendas de, abogar por la causa novohispana ante las autoridades superiores de la orden franciscana; de convencer a talentos religiosos jóvenes de pasar a “las indias” para inyectarle nueva vida a la evangelización mendicante; y, de publicar bibliografía del grupo franciscano novohispano²⁴⁰. Es por esto que a mediados de 1571 salió para el viejo continente²⁴¹.

Después de cumplir con las anteriores encomiendas en España y Francia; en 1575, Valadés se encuentra en Roma asistiendo al Capítulo General de su orden. Con la finalidad de apoyar las gestiones franciscanas novohispanas ante el papado fue electo, por unanimidad de los congregados, procurador general de los franciscanos para los cuatro años siguientes. Sin embargo, al expresar nuestro religioso ante el papa Gregorio XIII, pensamientos y solicitudes en favor del grupo mendicante novohispano, surgieron presiones por parte de la

²³⁸ Vid. Esteban J. Palomera (1989) p. X. Muy probablemente fray Pedro de Gante ocultó el origen mestizo del joven, y en compañía de sus hermanos de religión logró ordenarlo sacerdote.

²³⁹ Junto con sus compañeros, entre los que destacó fray Pedro de Espinareda. Vid. *Ibid.*

²⁴⁰ Entre la que destaca, sin duda, el *Itinerarium Catholicum* del padre Focher. La publicación de esta obra tuvo importancia decisiva, no solo por su necesidad académica, sino por su importancia política. Como reafirmamos, este tipo de obras iba encaminada a mostrar en Europa el punto de vista franciscano de su accionar en Nueva España, para aliviar la situación desesperada que vivían las órdenes mendicantes.

²⁴¹ Vid. *Ibid.* p. XI.

Corona española que lo obligaron a abandonar el cargo inesperadamente en 1577²⁴². Durante su estancia en la Ciudad Eterna, se piensa que concluyó el manuscrito y los grabados que constituyen la *Retórica Cristiana*, que terminó de imprimir en 1579 en la ciudad de Perusa²⁴³.

Con referencia a las expectativas mendicantes de recuperar el terreno perdido para poder dar nuevos bríos a la evangelización y, de paso, conservar los privilegios primigenios, debemos apuntar que nunca se lograron. Aún con el gesto, que nos parece inteligente pero temerario, de presentar ante Roma a un procurador novohispano, de gran capacidad intelectual y mestizo; no se pudo detener la avanzada de la intención colonialista del grupo que administraba los haberes de la Corona española. El argumento esgrimido por los embajadores de Felipe II ante el papado para solicitar la destitución de Valadés, fue que éste se había extralimitado en sus funciones, pasando por alto las prerrogativas del Patronato Real²⁴⁴. Probablemente este asunto tuvo que ver con la serie de apelaciones que los mendicantes tramitaron ante el Papa para evitar el decreto de 1574. Es decir, la cédula real que intentaba hacer cumplir con rigurosidad las resoluciones del Concilio de Trento, que sometió a los frailes mendicantes al control de la Corona. La causa, en definitiva para los mendicantes, estaba perdida, y esto dio paso al final de la experiencia curricular evangelizadora que estudiamos. No obstante, el producto de esta estrategia defensiva es un fruto que llegó hasta nuestros días; nos referimos a la crónica, descripción y fundamentación, que a través de diversas obras bibliográficas nos dejaron aquellos religiosos. Siendo documentos interdisciplinarios por naturaleza, está obligada su revisión desde diversas ópticas, siendo la curricular una gran veta.

Si nos detenemos a realizar un pequeño examen del conjunto bibliográfico formado por las obras franciscanas de los tiempos que estudiamos, resaltará una vinculación cuasi formal entre algunas de ellas, que incluye intencionalidades conscientes de la misma forma que cruzamientos de contenidos. El origen netamente franciscano de los autores explica

²⁴² Vid. *Ibid.* p XII.

²⁴³ En la imprenta de Pedro Jacobo Petrutio

²⁴⁴ Vid. *Ibid.* p XII.

fácilmente lo anterior; sin embargo, existen relaciones que a nuestro parecer van más allá de la comunidad de autoría. Hacemos referencia a la pertenencia de dichas obras a un proyecto bibliográfico conjunto, que obedeció la finalidad de apuntalar documentalmente la obra evangelizadora mendicante, ante los estragos que a partir de mediados de siglo le causaban las corrientes contrarias de pensamiento colonizador. Con respecto a la materia que nos ocupa, el *currículum evangelizador*, hacemos referencia a tres obras relacionadas entre sí porque ocupan un espacio determinado dentro de la exposición de dicho *currículum*:

- El libro *Coloquios y Doctrina Christiana con que los doce frailes de San Francisco...* (1564), de fray Bernardino de Sahagún que aborda el espacio destinado a la exposición de la *planeación curricular* de la educación evangelizadora.
- El libro *Historia Eclesiástica Indiana* (1573-1596) de fray Gerónimo de Mendieta, que hace alusión al *desarrollo curricular* de la evangelización, mencionando su desenvolvimiento geográfico y biográfico.
- El libro *Retórica Cristiana* (1579) de fray Diego de Valadés, que expone la *tecnología didáctica* del *currículum evangelizador*.

A nuestro parecer, la existencia de esta relación expositiva entre las tres obras comprueba la existencia formal del *currículum evangelizador*, como un proceso pedagógico consciente y sistematizado, que refleja una intención educativa de carácter social. Si bien la exposición de los objetivos de la evangelización la escribe Sahagún; y Mendieta nos narra su desarrollo; toca a Valadés informarnos acerca de la sistemática de dicho proceso educativo. El documento de Mendieta ya ha sido estudiado ampliamente por Phelan, Ricard, y Gómez Canedo²⁴⁵. Con anterioridad hemos hecho referencia al documento de Sahagún que también

²⁴⁵ John. L. Phelan. *El reino milenario de los franciscanos en el nuevo mundo*. (1972) Robert Ricard. *La conquista espiritual de México*. (1986) Lino Gómez Canedo. *Evangelización y conquista. Experiencia franciscana en Hispanoamérica*. (1977) Porrúa. "Biblioteca Porrúa." No. 65. México.

ha sido abordado en estos términos por Duverger²⁴⁶. Por lo que dedicaremos las siguientes líneas a la obra de Valadés, que ha recibido mucho menos atención que los trabajos de sus contemporáneos y compañeros de religión.

III.2 La *Retórica Cristiana* de fray Diego Valadés.

A nuestro parecer, la *Retórica Cristiana* es recipiente de un mensaje americano dedicado al mundo europeo; el mismo mensaje que se había escuchado con anterioridad en las palabras de los intelectuales del grupo *americanista*²⁴⁷. Sin embargo, cabe resaltar que en el caso que estudiamos, no se trata de la voz de un europeo en América; sino al contrario, se trata de las palabras de un mestizo mexicano *pronunciadas en Europa*. Y si vamos más allá en nuestra posición, añadiremos que los pensamientos de este mestizo fueron expresados en el nivel intelectual más alto, considerada la naturaleza de la temática abordada. Señalamos nuevamente, que un sacerdote mestizo formado en Nueva España, concibiera y editara una obra de análisis retórico en la cuna de la civilización europea, probablemente significó para el grupo mendicante evangelizador que lo envió a Europa, la verdadera muestra viviente de los beneficios que su labor trajo al Nuevo Mundo.

Tal como lo apunta Valadés en su *Prefacio*²⁴⁸, la *Retórica Cristiana* perseguía una finalidad humanista eminentemente práctica: formar buenos *predicadores* que conociesen a fondo el arte de la elocuencia cristiana. Que significa en términos pedagógicos, según nuestra tesis, la finalidad de formar los sujetos que tendrían a su cargo la conducción del curriculum evangelizador. Hace notar don Esteban J. Palomera que: “la idea general directiva del autor era proporcionar un compendio general substancioso o suma de todas las ciencias útiles y

²⁴⁶ Christian. Duverger. *La conversión de los indios de Nueva España*. (1993)

²⁴⁷ Del que formaron parte Pedro de Gante, Julián Garcés, Las Casas y Vasco de Quiroga, entre otros. En efecto, Valadés expone abiertamente la unidad de la especie humana. Exalta las cualidades de los indígenas y las comprueba con la narración de experiencias vividas por él mismo. Señala que ellos han sabido asimilar correctamente el cristianismo y se adelanta al pensamiento histórico etnográfico del siglo XVIII al apreciar los valores de la cultura indígena de México.

²⁴⁸ Cf. Fray Diego Valadés. (1989). pp 25-35.

necesarias para la elocuencia sagrada”²⁴⁹. Para esto, la traducción española del título completo de la obra no puede ser más clara:

Retórica Cristiana. Adaptada para el uso de disertar y predicar llevando insertos en su sitio ejemplos de ambas facultades. Éstos son extraídos sobre todo de las historias de los indios. De donde, además de la doctrina, se obtendrá una suma delectación.

Con tal finalidad, Valadés ofrece una síntesis de muchos autores clásicos de la materia²⁵⁰, de manera que el libro constituya un compendio práctico que apoye eficientemente la idea de cultivar la memoria y enseñe cómo hacerlo, para beneficio de la predicación²⁵¹. Exhibiendo a la vez, ejemplos tomados de las costumbres de los indígenas de Nueva España, en la conversión de los cuales, los religiosos franciscanos utilizaron con éxito los métodos de predicación que él expone. Apoyando lo anterior, Palomera menciona que el uso saludable de la ciencia de la oratoria se ejemplificó y se puso en Valadés “admirablemente de manifiesto en la pacificación y conversión al cristianismo de los indios del Nuevo Mundo”²⁵².

La descripción técnica del libro es la siguiente: Tamaño en cuarta. Portada en grabado. Vuelta con versos latinos en elogio del autor, de Camilo Sabelio y de Julio Roscio,

²⁴⁹ Esteban J. Palomera. (1989) p XXI. En efecto: Quería Valadés, influido por la afición a las *summas* y compendios, entonces reinante, poner como título a su obra *Suma de todas las ciencias más excelsas*, por contener en realidad un resumen sistemático o compendio de las mismas, como arsenal necesario para el orador sagrado, el cual debe echar mano de todos los conocimientos. Pero por disposición de sus superiores, le puso modestamente *Retórica Cristiana*. Vid. Fray Diego Valadés. (1989) p 27.

²⁵⁰ Es muy interesante considerar la lista de autores consultados por Valadés que, a juicio de Francisco de la Maza, (1992. p 113) son más de 150, desde los clásicos griegos y latinos, los padres y doctores de la Iglesia, y algunos autores medievales, hasta muchos de sus contemporáneos o poco anteriores, tales como Petrarca, Luis Vives, fray Luis de Granada, fray Alonso de la Veracruz, etc. El camino para este tipo de estudio ha sido señalado por el profesor Tarcicio Herrera Zapién.

²⁵¹ “El fin de esta obra es que seamos voceros de Dios, instrumentos de su divina bondad y pregoneros de Cristo. Para conseguir esto más fácilmente, mostraremos el arte de cultivar la memoria, tan deseado por todos desde hace mucho tiempo” Ibid.

²⁵² Esteban J. Palomera. (1989). p XXII.

humanistas italianos de la Orden de san Francisco, el último de los cuales dice al final de su poema:

*Has quoque qui tabulas tiber fecit, candide lector;
Subiecitque oculis Indica gesta tuis;
Hic est de nostris, Didacus Valadefus Iberus,
Ordinis & gentis gloria magna fux.*

(También este ibero²⁵³
que en sus grabados ante tus ojos
pone las proezas de las Indias,
Diego Valadés, lector benévolo,
gloria de su orden y de su estirpe,
es de los nuestros.)

En seguida se imprime la acostumbrada dedicatoria, que en este caso es dirigida al Papa Gregorio XIII, fechada el 25 de mayo de 1579 en la ciudad de Perusa. Espacio, el más indicado para ello, para mostrar la fundamentación general de la obra²⁵⁴.

Luego aparece un prefacio, que a manera de introducción expone brevemente, considerando el tamaño del libro: los comentarios previos, la primera aproximación a los conceptos utilizados, el orden y la descripción generales, y las tradicionales disculpas que caracteriza la

²⁵³ Este señalamiento forma parte del grupo en el que se basa Gerardo Ramírez Vidal (1996, p 15) para señalar que Valadés fue "español y no mestizo". sin embargo, el término iberus o hispanus, en ese tiempo no se aplicaba únicamente con criterios geográficos, sino políticos; y con mayor grado al hacer referencia a individuos o entidades de diversas locaciones en un ambiente cosmopolita como el latino del siglo XVI; para un latino romano, era tan español un individuo nacido en Granada como en Tlaxcala, ya que dichas provincias pertenecían al reino español.

²⁵⁴ "Habiendo mirado con atención los casi incontables volúmenes de retórica, Santísimo Padre, dados a la estampa por diversos escritores, así paganos como cristianos, y que por la brevedad de esta vida mortal le es imposible al entendimiento del hombre hacer más diligentes y detenidas pesquisas, compadeciendo el inmenso trabajo de los que estudian y queriendo acceder a las inmensas súplicas de los predicadores de Dios, he elaborado esta *Retórica cristiana*..." Fray Diego Valadés. (1989) p 9.

bibliografía de esos tiempos²⁵⁵. Son estos párrafos los que nos permiten conocer el espíritu cultivado del autor, y también una personalidad afable²⁵⁶.

A continuación presenta dos índices, el primero analítico y el segundo onomástico. Fray Diego divide su libro en seis partes principales²⁵⁷:

1. (XVI Capítulos) Propone un contenido tomado de las reglas y enseñanzas que contiene la Sagrada Escritura.
2. (XXX Capítulos) Define el concepto de retórica, explica sus divisiones y partes. Introduce, además, la *anacefaleosis*²⁵⁸ como recurso mnemotécnico para los libros de la Sagrada Escritura.

²⁵⁵ "Por lo cual, si a ti, humanísimo lector, no te satisfacen quizá todas las cosas, te pido que me concedas indulgencia, en favor de la equidad cristiana, porque tuve el propósito de dar unos resúmenes, más que gruesos volúmenes..." Fray Diego Valadés. (1989) p 33.

²⁵⁶ Valadés, como conocedor de la ciencia retórica, recurre a la cordialidad para crear un ambiente adecuado para el estudio, haciendo además sonreír al lector: "Y si logro conseguir esto, dentro de poco, con la ayuda de Dios, te gratificaré con lucubraciones mayores... Mientras tanto, si algo desagrada (ni siquiera Júpiter puede agrandar a todos), como dice el proverbio, tendrás que tomar el camino de la gente buena..." Fray Diego Valadés. (1989) p 35.

²⁵⁷ "Dividimos nuestra obra en seis partes principales. La primera, para beneficio del orador cristiano, propone un gran acopio de las normas de la Sagrada Escritura, sacadas de los más notables autores eclesiásticos. La segunda desarrolla, en sucinta declaración, la fuerza de la retórica, su definición, su división y sus partes, la cual contiene a su vez una "anacefaleosis", o recapitulación de toda la Sagrada Escritura, en donde se encierran todos los Libros Sagrados, y todo puede ser captado por la memoria, en forma breve e ingeniosa: es a manera del tabernáculo, apoyado en varias columnas, en las cuales añadimos los colores, las propiedades, y la diversidad de las piedras preciosas, de las que hasta hace poco escribían todos los naturalistas y de otras muchas encontradas entre nuestros indios ignorándolo ellos; colocamos además los escudos de algunos de los príncipes del orbe, cuyos nombres y descripción los colocamos al calce. En la tercera, abrimos las fuentes de la Sagrada Escritura, de las cuales el orador debe aprovecharse para dar vida a su sermón. En la cual trataremos también algo sobre la importancia de la pronunciación y de los afectos. La cuarta ofrece los géneros de las causas y trata del oficio del orador; explica la variedad y multitud de dioses entre los indios, sus ritos, y todo lo que entre ellos es digno de mención en aquella nueva parte del orbe. La quinta recorre las diferentes maneras de invención, la cual recibe gran colorido con los ejemplos que trae a cuento. La sexta trata, finalmente, con la brevedad posible, de los adornos de la retórica." Fray Diego Valadés. (1989) p 31.

²⁵⁸ Este concepto hace referencia a una determinada forma mnemónica de ordenar en un principio la mente humana, para lograr recapitulaciones y hacer más fácil el recuerdo. Esta técnica, en Valadés y en general entre los mendicantes, se ve enlazada con el contenido de la Sagrada Escritura.

3. (XXI Capítulos) Trata la importancia que tiene en la oratoria la pronunciación; y muestra cómo en los evangelios y en su interpretación se encuentra una veta temática para infinidad de sermones.
4. (XXV Capítulos) Expone cuál es el oficio del orador, haciendo referencia al mundo indígena de la Nueva España.
5. (XI Capítulos) Explica las partes que constituyen un discurso y propone una técnica para confeccionarlo.
6. (XXI Capítulos) Aborda los adornos y las figuras de la retórica.

Para dar colofón a su tratado, Valadés dedica las últimas ochenta páginas de su libro a proponer y explicar en forma asequible los cuatro libros del *Maestro de las Sentencias*, Pedro Lombardo²⁵⁹. Una de las causas por la que aparecen dichos libros en la *Retórica cristiana* es que, siendo la bibliografía de Pedro Lombardo una de las síntesis de la teología católica más acostumbradas en aquella época, con facilidad mostraba el *contenido curricular* que el mendicante predicador y evangelizador manejaba en su labor con los indígenas. Es decir, se puede considerar a estas ochenta cuartillas como el apéndice que expone el contenido a desarrollar con la ayuda del método expuesto.

Como documento académico, la *Retórica cristiana* se distingue de la gran mayoría de las obras de su género, porque Valadés introdujo en ella el concepto didáctico de “*ilustración*” para apoyar el discurso escrito²⁶⁰. Nuestra obra está ilustrada con veintisiete grabados en cobre, que no son independientes del contenido del libro, sino que mantienen relaciones

²⁵⁹ Pedro Lombardo fue un teólogo nacido en Novara a finales del siglo XI. Llamado antonomásticamente el *Maestro de las Sentencias*. En su época no tuvo renombre; sin embargo, *El libro de las sentencias*, escrito hacia 1148, su obra maestra, fue el libro que tuvo más ediciones después de la Biblia. Vid. Daniel Olmedo. (1985) pp 283-284.

simbólico didácticas con él; llegándose a notar en estas últimas, el afán motivador con que el método retórico didáctico dotaba a las imágenes en general; es decir, ayudar *objetivamente* a la memoria, que fue una de las bases del sistema curricular estudiado. Además, los grabados son presentados con los motivos adicionales de proporcionar placer al lector y despertar el interés aún en aquellos que tomasen en sus manos el libro y no supieran leer:

“Y porque hay algunos que no saben leer, o no tienen afición a la lectura, añadimos algunas láminas con el fin de que rápidamente se recuerden esas cosas, como también para que se conozcan debidamente y con claridad los ritos y costumbres de los indios, y así por medio de estos dibujos se inciten las voluntades de los lectores a leer estas páginas con avidez y conserven en su mente aquello que más les haya agradado.”²⁶¹

El estilo del habla latina que ofrece Valadés en su libro, según Palomera, es mixto, entre renacentista y clásico; es elegante pero no siempre es fácil. Se tiene la seguridad de estar frente a un autor que domina el latín a la perfección, aunque este mismo dominio perjudica el texto al dejar sin pulir algunas frases. Valadés sabe adaptarse a los contenidos que debe exponer; así, al hablar de temas filosóficos y teológicos echa mano acertadamente de la terminología especializada sin recurrir a barbarismos. De igual manera, puede usar el latín clásico con fluidez y claridad para narrar lo concerniente a México, la época de la conquista

²⁶⁰ La ilustración didáctica documental es una técnica bibliográfica de profundo carácter retórico, en la actualidad se utiliza cotidianamente, inclusive de manera inconsciente, y conforma los cimientos de la *pedagogía de la imagen*.

²⁶¹ Fray Diego Valadés. (1989) p 31. Sobre las características de los grabados hemos querido transmitir las siguientes apreciaciones de Francisco de la Maza: “Los grabados no son uniformes. A veces le interesa el dibujo minucioso y acabado; a veces desdibuja con cierta torpeza y atiende más al simbolismo del tema que a la línea. Pero en todos puede notarse soltura de mano y una gran sinceridad. Su punzón suele ser gracioso y fino, emotivo, y siempre guiado por una riqueza de formas extraordinaria. Varios de los grabados llevan como marco el cordón franciscano y los demás figuras geométricas muy variadas. Muestra dos influencias palpables y bien conjugadas, sin violencia, con un perfecto sentido humanista: la europea del renacimiento y la indígena prehispánica. Valadés ha visto pintura y grabado, conoce arquitectura y se da cuenta cabal de la plástica renacentista. Es probable que haya estudiado a los grandes grabadores alemanes o italianos de su época o inmediatamente anteriores a él, de los cuales puede considerarse discípulo lejano. Algunas de sus figuras recuerdan a Dürero, a Lucas de Leyden, a Israel Van Meckenem y, sobre todo, Urs de Graf. Sus diablos, aún medievales, están en Schongauer y Beccafumi. Pero también ha observado códices indígenas, relieves y escrituras, y a captado a los indios en lo íntimo de su vida silenciosa y entristecida. Hasta detalles insignificantes son para Valadés, como después para Mendieta, meritorios de una frase: “*incidentes calcibus pedum, toto corpore deflexo et curvato, qui est modus eorum sedendi*”. Dice del modo de sentarse en cuclillas de los indios. Por esto en 1864 podía decir Brunet que la *Rhetorica* “es menos buscada por su fondo que por sus digresiones sobre América, de la que su autor, antiguo misionero de ese país, ha llenado su

y la magna empresa de la evangelización novohispana. Su comprensión de la temática le permite introducir en la narración conceptos originarios del Nuevo Mundo, latinizándolos con naturalidad²⁶². Sin tropiezo alguno, conduce a sus lectores latinos a un mundo nuevo para ellos, como lo era el mundo indígena, y les trata de mostrar los fundamentos metódicos de la empresa evangelizadora.

III. 3 El *ars memorativa* y el currículum evangelizador.

Hace algún tiempo, en mis años de infancia, encontrándome en el interior de un templo franciscano del cual fui asiduo visitante; observé la presencia de un grupo de personas que escuchaban con atención a cierto individuo expresar frente a un retablo, con firmeza y seguridad, un discurso sin duda religioso pero salpicado por comentarios sobre iconología y arte colonial. Esta persona era un extraño. Pregunté a los adultos presentes sobre su identidad, y me respondieron que no la sabían, nunca antes lo habían visto por ahí. Sin embargo, por lo que decía, parecía conocer con detalle el interior del templo, el orden de las pinturas en los retablos, la relación interna de cada uno, la representación sagrada en los lienzos. Además, el origen de toda la decoración, el estilo artístico, las influencias de los autores, las probables fechas de realización etc. ¿Cómo pudo conocer todo aquello si, tal vez, nunca había estado con anterioridad en aquel templo?. ¿Cómo tenía conocimientos que, inclusive, las personas que visitábamos con frecuencia dicho inmueble desconocíamos?. Y, lo que más me intrigaría después, ¿cómo fue capaz de construir un discurso con una coherencia tal que se acomodó completamente a las dimensiones y naturaleza del espacio y decoración de aquel templo?.

La respuesta que actualmente doy a todo esto es el uso de la *memoria*. Pero no haciendo referencia a su común acepción, que nos conduce a ese concepto rígido e inmóvil. Sino a una habilidad relacionada con las demás funciones cerebrales como la percepción o el

texto", añadiendo que los grabados se vendían en París a treinta y seis francos y aun más. De aquí la enorme rareza de encontrar ejemplares de la *Rhetorica* sin mutilaciones". Francisco de la Maza. (1992) pp 119-120.

²⁶² Es el caso de los nombres de plantas y frutas mexicanas como: *maguei*, *tunna*, *guaiaba*, *hamacis*, *mayziun*. Cf. Esteban J. Palomera. (1989). p XX.

intelecto, la comprensión o el razonamiento, y que interactúa con ellas apoyándolas en los procesos mentales. Aquel hombre utilizó su memoria para construir ese discurso, pero había algo en el templo y en su decoración que lo hizo utilizarla; algo que lo orilló a expresar ciertos contenidos y no otros; y además, lo más difícil, algo que le permitió ordenarlos adecuadamente.

Ahora considero que, al mismo tiempo que los contenidos, el método para interpretarlos se encontraba señalado dentro de las imágenes y su disposición. ¡En el interior de aquel inmueble se encontraba representada una anacefaleosis!. Que pertenecía a la escuela implantada en el XVI en México por los mendicantes, principalmente los franciscanos²⁶³.

Sin duda, el desarrollo de la memoria con técnicas sistematizadas o *ars memorativa* fue la base del currículum estudiado. La enseñanza del indígena por medio de imágenes fue la base tecnológica de la catequesis. El orden del contenido favorecía los aprendizajes y posibilitaba su control por parte de los *predicadores*, que consideramos los sujetos encargados del currículum evangelizador²⁶⁴. En la parte de nuestro estudio que en seguida se expone, nos ceñimos al estudio del *ars memorativa* que maneja la *Retórica cristiana*²⁶⁵, siguiendo el enfoque de Frances A. Yates, y los comentarios de René Taylor.

²⁶³ Aquel templo, localizado en Huamantla, Tlaxcala, perteneció a un convento erigido en las décadas de 1570-1590, bajo la dirección de los franciscanos.

²⁶⁴ Vid. supra. pp 30-36.

²⁶⁵ Cabe señalar como dato interesante que los grandes seguidores de la tradición retórica en España, tales como Juan Luis Vives, Antonio de Nebrija y el Brocense, apenas se interesaron en el tema de la memoria en sus escritos. Cf. Esteban J. Palomera. *Fray Diego Valadés. O.F.M. Evangelizador humanista de la Nueva España*. (1962) Jus. México. pp 81-85. Fray Luis de Granada que editó su *Rhetorica Ecclesiastica* apenas un año antes que la de Valadés, en 1578, y que se limita a adaptar los principios de la retórica clásica a la predicación de sermones; enumerando sus cinco divisiones, al llegar a la dedicada a la memoria, menciona que no entrará en este tema alegando que "depende más de la naturaleza que del arte" (Luis de Granada, citado por René Taylor. 1987. p 47). Los franciscanos por el contrario, opinaban como Ramón Lull (1235-1316), en que el desarrollo de la memoria era un factor primordial y se encontraba sujeto a técnicas especiales. Yates menciona: "...nos enfrentamos con la paradoja de que fuera un franciscano de México (Valadés) quien, dentro del mundo de habla hispana, nos suministrara la relación más extensa y completa sobre el *ars memorativa*". Vid. Frances A. Yates. (1974) pp 205-208.

Cicerón, el gran clásico latino, señala que el inventor del “arte de la memoria” fue el griego Simónides de Ceos²⁶⁶, pues fue el que propuso: “que las personas que quieran amaestrar la facultad de la memoria, tienen que escoger lugares y formar imágenes mentales de las cosas que desean recordar. A continuación deben almacenar las imágenes en los lugares, de manera que el orden de los lugares conserve el orden de las cosas, y las imágenes de las cosas denoten las cosas mismas, los lugares en cuestión se pueden comparar a tablillas de cera y las imágenes a las letras escritas en ellas.”²⁶⁷

Según Cicerón el factor clave en este sistema memorativo es el uso de *loci e imagines*, y no es difícil entender los principios generales de la *mnemónica*, Quintiliano nos habla de la técnica para hacer uso de ellos; comienza diciendo que el primer paso es imprimir en la memoria una sucesión de *loci* o lugares. Para este propósito recomienda sobre todo el uso de un edificio y con preferencia uno con el que el lector esté familiarizado, ya que esto le facilitará la tarea. Debe ser espacioso, pero no excesivamente grande, ni demasiado oscuro ni demasiado claro, sino con buena iluminación. Debe ser lo más variado posible, incorporando un patio interior, salas, alcobas, comedor, muebles, estatuas y adornos. A continuación irá recorriendo el edificio en su imaginación depositando objetos en ciertas partes específicas. Como ejemplo de tales objetos cita un ancla, una espada, una corona, etc. Estos son las *imagines* y cada uno corresponde a un asunto o punto concreto que el orador desea tocar en el transcurso de su alocución. Mientras pronuncia su discurso, el orador deambula por el referido edificio de manera ordenada recobrando en su mente cada

²⁶⁶ En su obra *De oratore*, el latino nos cuenta que Simónides fue contratado en cierta ocasión por un noble de Tesalia, llamado Scopas, para recitar en un banquete un panegirico en honor del anfitrión de la fiesta. Pero Simónides utilizó parte del discurso para recordar a los dioses mellizos Castor y Pólux. Cuando hubo terminado, al cobrar sus honorarios, Scopas, defraudado, sólo le pago la mitad de lo convenido, mencionándole que fuera a cobrar el resto a las dos divinidades que había elogiado. Posteriormente, estando el banquete en pleno apogeo, los sirvientes encargados de las puertas de la casa, buscaron a Simónides para informarle que afuera se encontraban dos jóvenes que necesitaban hablar urgentemente con él. Cuando salió el poeta, no vio a nadie. Pero en ese mismo instante el techo de la casa se desplomó matando a Scopas y a todos sus invitados. Además, sus cuerpos quedaron tan mutilados que sus parientes no los pudieron identificar; sin embargo, Simónides se acordó del sitio ocupado por cada uno de ellos en el banquete, de manera que pudo indicar a cada deudo exactamente cuál era su difunto. Los invisibles visitantes Castor y Pólux habían retribuido a Simónides salvándole la vida. Esta experiencia, prosigue Cicerón, sugirió a Simónides los principios del arte de la memoria. Notando que por medio de su recuerdo de los lugares ocupados por los huéspedes logró identificar sus cadáveres, se percató de que una disposición ordenada es imprescindible para una buena memoria. (Vid. *Ibid.* p 13-14)

uno de los objetos de su lugar asignado. Estos, como hemos dicho, servirán para recordarle los puntos que desea tocar²⁶⁸.

No hay duda que este método funciona para quien esté dispuesto a ejercitarse en este tipo de "gimnasia mental"; sin embargo, resulta evidente que exige la posesión de una intensa memoria visual que en la antigüedad y hasta hace poco era común, pero que en nuestra época de memoria electrónica hemos casi perdido. En los lugares donde no se poseía información impresa, esta habilidad resultaba ser un don inapreciable, tal como sucedió entre los evangelizadores mendicantes en cualquier lugar de Nueva España.

Otro libro de retórica, la *Rhetorica ad Herennium*, atribuido durante mucho tiempo a Cicerón²⁶⁹, es el tratado romano más completo que ha llegado hasta nosotros sobre las técnicas del arte de la memoria. Su autor menciona las cinco partes esenciales de la retórica, que son: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *pronuntiatio*. Cuando llega a la memoria, la divide en dos clases: la primera es la memoria natural injertada en la mente de cada cual, nacida conjuntamente con la facultad de pensar. La segunda es la memoria artificial, que es la memoria confirmada y robustecida por un proceso de adiestramiento. La *artificiosa memoria* corresponde exactamente al sistema *menmónico* al que aluden Cicerón y Quintiliano.

En la *Retórica cristiana* fray Diego Valadés dedica dos capítulos de su quinta parte a la consideración de *inventio* (I,IX)²⁷⁰; dos de la segunda parte a la *dispositio* y a la *elocutio* (XXII, XXIII)²⁷¹; tres de la tercera a *pronuntiatio* (IV, XII, XX)²⁷². Por otra parte,

²⁶⁷ Marco Tulio Cicerón. *De inventione*. (1966) Loeb. Oxford. Vol. II. p 354.

²⁶⁸ Vid. Frances A. Yates. (1974) pp. 14-16.

²⁶⁹ Hacia el año 85 de nuestra era, un desconocido profesor de Retórica en Roma escribió un libro de texto para el uso de sus discípulos, el *ad Herennium*. Se tituló así en honor de la persona a la que su anónimo autor lo dedicó. En la edad media y en el renacimiento se consideraba que este libro y el *De Inventione*, este sí de Cicerón, se complementaban, de tal manera que llegó comúnmente a ser considerado "la segunda retórica de Tulio". Inclusive Valadés atribuye el *Ad Herennium* a Cicerón. Vid. René Taylor. (1987) p 49.

²⁷⁰ *De las partes del discurso que hacen la invención. Y De los sentimientos y del modo de provocarlos*

²⁷¹ *De la disposición. Y De la elocución*. Títulos en índice.

²⁷² *Continuación de la materia anterior, con ejemplos ilustres empleados para la argumentación. De los dos géneros de las exposiciones sagradas. Y De dos observaciones y reglas de la declamación*. Títulos en índice.

consagra por lo menos seis capítulos de la segunda parte a la *memoria* (XXIV-XXIX), uno de los cuales es el más extenso del libro²⁷³. Existen además innumerables citas y referencias a la memoria artificial esparcidas por toda la obra. Lo que nos lleva a confirmar que para nuestro fraile, y por extensión para su orden, el fundamento de la práctica de la predicación era la memoria.

El primero de los seis capítulos dedicados a la memoria; el XXIV, lleva por título *De Memoria scientiarum thefauro*²⁷⁴. En él nuestro autor inicia su plática relatándonos la historia de Simónides de Ceos, luego nos dice que la memoria es el más importante de los instrumentos al servicio del orador. Por esta razón se le da comúnmente el nombre de *custodio* o guardián de todas las partes de la retórica:

“La memoria es una firme percepción del ánimo, de las cosas y las palabras, y de su colocación. Ella es sobremanera necesaria al orador, y no sin razón es llamada el tesoro de los descubrimientos (*inventorum*) y *custodio* de todas las partes de la retórica²⁷⁵.”

Además, añade, queda reforzada por el empleo de lugares e imágenes. Después se dedica a señalar la diferencia que existe entre la memoria y la recordación. Termina este capítulo detallando las diversas funciones de la mente y dónde, en ese tiempo, se pensaba estaban localizadas en el cerebro humano, así como su enlace con los cinco sentidos. Para esto último incluye un diagrama (Figura 1) que parece de clara inspiración aristotélica, pues señala la idea de que todo el saber procede de impresiones recibidas a través de los sentidos; éstas son procesadas por la imaginación que es el intermediario entre la percepción y el

²⁷³ *De la memoria, tesoro de las ciencias. Aquí se expone una figura que contiene el orden de la memorización. De los dos géneros de memoria. Que contiene una síntesis de todo el tema de la memoria. Se confirma lo referente a la memoria artificial con ejemplos tomados de los indios. Sobre el modo de cultivar la memoria. Aquí puede considerarse cada uno de los que se anexan; en los cuales se abarcan las negociaciones de los indios. Sobre el modo de elegir los lugares. En él se añade una colocación visual de toda la Sagrada Escritura, para que alguien pueda memorizarla en breve. Y Sinopsis de toda la colocación antedicha. Titulos en indice. Estos capítulos ocupan los folios 87-124 del original latino de la Retórica cristiana.*

²⁷⁴ pp 87-88 de los folios latinos.

²⁷⁵ Fray Diego Valadés. (1989), p 221. Aquí podemos recordar el término epistemológico *heurística*.

pensamiento²⁷⁶. La memoria, depósito de todo el saber se encuentra en la zona occipital del cráneo²⁷⁷.

En el capítulo siguiente, el XXV, titulado *De duobus Memoria generibus*²⁷⁸, el autor nos informa de la división de la memoria que aparece ya en el *Ad Herennium*: memoria natural y artificial. Igual que este clásico, establece que la memoria artificial recurre a lugares e imágenes: "...pero la memoria avanza a partir de lugares e imágenes"²⁷⁹.

Las imágenes son para Valadés, que sigue la tradición clásica: "...ciertas formas y notas y representaciones de aquella cosa que queremos recordar; las cuales convendrá que las coloquemos en determinados lugares..."²⁸⁰

Fray Diego concuerda con Quintiliano en que los mejores *loci* son los arquitectónicos: "porque debe ser más que firme la memoria que ayude a otra memoria. Los lugares son palacios, ángulos, bóvedas y otros lugares similares a éstos..."²⁸¹. En cuanto a las *imagines* deben ordenarse lógicamente y tener algún enlace con el asunto que se desea recordar:

"Así será como las cosas se retengan en orden. Por ejemplo, si se debe hablar de navegación, técnica militar y agricultura, la imagen de la navegación puede ser el ancla, la de la técnica militar una espada o una flecha, la de la agricultura, una espiga o algo similar"²⁸².

²⁷⁶ Estos conceptos son tratados en *De memoria et Reminiscentia* del estagirita. Vid. Frances A. Yates. (1974) pp 88-90.

²⁷⁷ Señala René Taylor que varios tratados anteriores al de Valadés incorporan este tipo de esquema: el *Congestorium artificiosae memoriae* (1520 y 1534) de Juan Romberch, el *Ars memorativa* (1520) de Guillermo Lporcus. Y en el que probablemente se haya inspirado Valadés, *Dialogo nel quale si ragiona del modo di accrescere et conservar la memoria.* (1562) de Ludovico Dolce. Vid. René Taylor. (1987) p 51.

²⁷⁸ *De los dos géneros de memoria.* Folios del original latino 89-92.

²⁷⁹ "Sed memoria ex loci, & imaginibus proficiscitur" Folio 89.

²⁸⁰ Fray Diego Valadés. (1989), p 227

²⁸¹ "Plus enim quam firma debet esse memoria, quae aliam inemariam adiuuet. Loci funtaedes, anguli, fornices & alia, qua familia sunt..." Folio 89.

²⁸² Fray Diego Valadés. (1989), p 225.

Para lograr que los diversos puntos a memorizar queden efectivamente retenidos recomienda añadir notas a las *imagenes*: "...y no será inútil para lograr que más fácilmente se adhieran, anexar algunas notas, cuyo recuerdo remueva y casi despierte la memoria"²⁸³.

Lo mencionado hasta aquí, ¿no nos parece acaso, una recapitulación de lo que en la actualidad se recomienda como *buenos hábitos para el estudio*, como el establecer "cuadernos de notas" que ordenen el contenido? Podemos considerar que estos "buenos hábitos" pueden ser reminiscencia o herencia de este antiguo sistema; sólo que en la actualidad solemos considerar los *apuntes* como entidades separadas de nuestra mente, como auxiliares *externos* o como *paliativos*.

El resto del capítulo está consagrado a dar recomendaciones de carácter práctico, señala que el lector debe llevar una vida sana y equilibrada, pues entre los enemigos del cultivo de una buena memoria se encuentran los vicios del hombre²⁸⁴. Por lo tanto, si alguien quiere desarrollar su memoria artificial, debe tener muy presentes tres elementos: los bienes del espíritu, la salud del cuerpo, y la relación del cuerpo con el espíritu.

El capítulo XXVI²⁸⁵ alude a la variedad de conceptos que pueden ser representados en imágenes. La mayoría de los objetos materiales puede ser representada por sus propias figuras; pero, existen otras cosas que sencillamente son intangibles por lo que conviene asignarles *simbolos*. En este momento Valadés parece adelantarse a los tiempos de la teoría lingüística de Saussure (1857-1913), del signo y su articulación:

"Ahora bien, los accidentes sensibles se establecen, o a partir del sujeto o de su semejanza... Por ello, los aspectos principales que deseamos se recuerden son: que todo tema o materia que ha de

²⁸³ Ibid. p 227

²⁸⁴ Valadés, para ilustrar estas recomendaciones presenta los siguientes versos muy curiosos, (1989, p 227):

Hay siete clases de hombres para las artes no aptos.
 Primeros son los mal dispuestos y los segundos los lentos.
 Terceros son los vagabundos y los inconstantes los cuartos.
 Son quintos los golosos, y sextos los lujuriosos.
 Son los enfermos o los que sufren, los séptimos.

²⁸⁵ Folios 92 y 93.

tratarse es doble: simple o compuesto. Simple: como un objeto, un signo, una voz... El signo es doble: simple, como la voz, la letra. Compuesto como la sílaba, la dicción, las cosas conocidas o desconocidas...²⁸⁶

Al segmento vigésimo séptimo, *Indorum exemplis artificialis memoria probatur*, “Que confirma lo referente a la memoria artificial, con ejemplos tomados de los indios”, lo consideramos la fuente del último subtema de nuestro trabajo, dedicado al diseño retórico de los recursos didácticos en Nueva España, por lo que lo revisamos más adelante.

El capítulo que le continúa, el XXVIII²⁸⁷, es el quinto dedicado al tema de la memoria. Su encabezado, *De modo excolendae memoria*, anuncia que tratará el tema del método de cultivar la memoria según la teoría aristotélica de la *asociación*²⁸⁸; cosa que hace en un principio aludiendo a la necesidad de crear categorías y agruparlas por sus semejanzas, o diferenciarlas por sus diferencias, para mejor recordarlas: “La manera de recoger el fruto de los desvelos y estudios, y llegar a ser un varón de vasta cultura, es agrupar las diversas categorías...”²⁸⁹ Luego procede a recomendar que en un principio, durante la labor de aprendizaje, se recurra a apuntes; pero éstos deben ser hechos únicamente con la intención de: “cuidar no se sobrecargue la memoria (se refiere a la natural), porque muchas veces, esa sobrecarga a sido aun para los varones de ingenio causa de fatiga mental, tanto que los que les eran inferiores en aplicación e interés les dejaron atrás.”²⁹⁰

²⁸⁶ Fray Diego Valadés. (1989), p 233.

²⁸⁷ Folios 96-100.

²⁸⁸ Sobre esta teoría y su enlace con el arte de la memoria Frances A. Yates (1974, pp 47-52) muestra un interesante estudio que hace ver lo dicho por Valadés como consecuencia de la obra aristotélica.

²⁸⁹ Fray Diego Valadés. (1989), p 239.

²⁹⁰ *Ibid.* p 241. Continúan estos párrafos dando consejos muy útiles para realizar síntesis didácticas que favorecen el aprendizaje: “Interminable sería querer entresacar de los libros todo lo que está bien dicho, sobre todo cuando muchos no tienen más que dichos ingeniosos. Bastará, por tanto, tomar aquello que parezca ser lo mejor para la índole y la profesión de cada uno. Ni se puede pasar en silencio que ha de trabajar aquel que desee repasar empeñosamente lo leído y grabarlo en la memoria; advirtiendo la fuerza y el sentido de las expresiones y, cuando sea necesario, tomar nota del nombre del autor y el lugar de la cita...” René Taylor (1987, p 53) piensa que estos párrafos constituyen una “...confusión (por parte de Valadés) porque la asimilación de apuntes escritos de esta índole pertenece más bien a la memoria natural que a la artificial.” Sin embargo, tal vez este autor no haya percibido la voluntad didáctica que indujo a Valadés en estos párrafos a salirse del tema central y lanzar un consejo a sus alumnos-lectores.

En seguida, Valadés escribe algo muy interesante para nosotros:

“Quisiera dar este consejo: que en alguna iglesia o monasterio haya un sitio destinado sólo para aquellas materias que haya que recitar a diario, como son argumentos, pruebas históricas, ejemplos y los sermones que tanto en Adviento como en la Cuaresma y en otros tiempos del año suelen predicarse; y solo en este sitio se guarden... Para lo cual mucho ayudará, según el Filósofo (se refiere al estagirita), el orden de aquellas cosas que tratamos de aprender de memoria y la afición hacia ellas; más aún, la adaptación de las admirables y diversas semejanzas; finalmente el empeño y la asiduidad en meditarlas.²⁹¹

He aquí la simple expresión teórica de los recursos pedagógicos audiovisuales, y el orden que connota hace referencia a su sistematización curricular²⁹².

En los párrafos posteriores Valadés procede a distinguir entre los diversos tipos de *loci*. Los divide en dos categorías: los *comunes*, y los *propios*. Los primeros son variables e intercambiables, mientras que los segundos son determinados por las imágenes²⁹³. Existen, como es natural, lugares *reales* y *ficticios*. Los primeros provienen de nuestro entorno material, mientras que los segundos son elaborados por nuestra imaginación. Nuestro autor propone valerse siempre de lugares reales; sin embargo, la necesidad, nos dice, “a menudo nos obliga a recurrir a los lugares ficticios, como cuando la realidad deja de suministrar los datos requeridos. Pero usar nada más aquellos, es sumamente expuesto, por lo cual más bien busco, o nada más lo real, o uso lo ficticio pero muy mezclado con lo real”²⁹⁴.

²⁹¹ Fray Diego Valadés. (1989), p 241.

²⁹² También encuentro descrito en estas líneas, el por qué y el cómo, aquel hombre, mencionado al principio del presente subtema, pudo expresar aquel discurso. Igualmente, aquí se puede señalar la intervención del concepto *locutorium*, que hace referencia a un lugar especial para *localizar* imágenes.

²⁹³ “Además, también hay que notar que algunos lugares son comunes y otros propios; los lugares comunes contienen muchas ideas aisladas, como la concavidad del último cielo o de la última esfera. Es cierto que el lugar del fuego, del aire, del agua y de la tierra es común... Pero hay lugares propios cada uno de los cuales llaman algunos con unos nombres y otros con otros, por ejemplo el término del cuerpo continente y el inmediato al localizado...” Ibid. p 243

²⁹⁴ Ibid. p 245.

Según Valadés también se pueden graduar los *loci* de acuerdo a su tamaño. Existen *magni loci*, tales como muros, columnas, ventanas, y sitios donde se pueden colocar inscripciones. Los *loci maior*, la categoría siguiente, incluye bóvedas, retablos, portadas, pórticos, etc. Los *loci maximi* consisten en ciudades, templos, conventos y sagrarios²⁹⁵.

Naturalmente hay que seleccionar un *loci* concreto para depositar cada imagen, descendiendo de mayor a menor tamaño según sea complicado o extenso el contenido a expresar²⁹⁶. Además, estos *loci* deben estar relacionados entre sí de tal modo que permitan que las *imagenes* depositadas en ellos se puedan recordar conforme a un orden lógico.

También estos sistemas de *imagenes* deben contener *claves* o *llaves* que faciliten su comprensión, estas últimas comúnmente eran *frases mnemónicas* o poesías. Fray Diego, por medio de un ejercicio para mencionar los nombres de los compañeros de san Francisco, nos ejemplifica sencillamente el diseño de este sistema *fraseológico* que servía para iniciar el proceso de recordar²⁹⁷.

Valadés continúa el capítulo exponiendo los diversos métodos para conformar y agrupar *imágenes provenientes de palabras*. Dice que éstas se pueden agrupar con base en su sonido (sistema fonético onomatopéyico), su forma física (sistema iconográfico), por sus articulaciones (sistema lingüístico), por su etimología (sistema filológico-dialéctico) e

²⁹⁵ Ibid.

²⁹⁶ Por ejemplo, un atrio con sus capillas posas, una capilla abierta o un templo pueden servir de *loci maximi*. Entonces los pasillos procesionales, las capillas, los retablos, los deambulatorios o las crujiás constituirían *loci maiores*; y los pilares, las bóvedas, las columnas los *magni loci*; procediendo en orden descendente. En el capitel de una columna, o en la pechina de alguna bóveda, se colocaría una imagen determinada que adquiere sentido de acuerdo al orden establecido en el *locus maximi*.

²⁹⁷ La frase mnemónica es: BERNARDI, S.P.E.S.I.M. PHILIPPO, COMENDATUR, BAR, B, ARUS. BERNARDI indica Bernardo de Quintaval. SPES encierra los nombres de cuatro santos: Silvestre, Pedro Cataneo, Egidio y Sabatino. I.M. PHILIPPO encierra tres nombres: Juan Capella, Mauricio y Felipe el largo. COMENDATUR: es san Constancio. BARBARUS encierra tres nombres: BAR = Bárbaro; B = Bernardo el Vigilante; ARUS = Ángel Tancredo Reatino. Ibid. Resulta muy interesante cómo este sistema se trasladó a la pedagogía jesuita y después a la práctica de la educación mexicana tradicional, como observaremos más adelante.

inclusive por abstracción (sistema arbitrario). Sin embargo, aborda únicamente las dos primeras modalidades²⁹⁸.

La comprensión del sistema fonético onomatopéyico no ofrece dificultad, "las imágenes de las letras, sílabas y palabras hay que formarlas con el sonido de la voz..."²⁹⁹. Así la "A" se asocia con Adán, la "B" con boca, la "C" con caja, y así sucesivamente con las demás letras. Esto supone que se forman conjuntos de imágenes que hacen referencia a palabras que comienzan con una letra distinta.

El siguiente sistema está basado, no en el sonido de la letra sino en el parecido que existe entre su forma y la de algún objeto que pueda provenir de la naturaleza o de fabricación humana. Conforme a este sistema iconográfico, la "A" se puede representar por medio de un compás o de una escalera abierta, la "B" por medio de una mandolina o un grillete, la "C" por medio de una herradura o un cuerno y así sucesivamente³⁰⁰.

En estos dos métodos reconocemos los antecedentes de los sistemas tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura utilizados en México. Si bien, en la actualidad podemos pensar que son procedimientos tan sencillos que el sentido común los dicta, nos parece que esta ilusión proviene de lo familiar que resulta el aprendizaje bajo sistemas memorísticos.

Fray Diego, para ilustrar qué tipo de objetos considera idóneos para servir de imágenes de acuerdo con el sistema iconográfico, presenta dos grabados que constituyen un abecedario (figuras 2 y 3) siguiendo la lengua latina, y presenta un tercero (figura 4), a nuestro parecer siguiendo la lengua náhuatl³⁰¹. Un somero examen de los objetos que conforman esta última lámina nos indica que, efectivamente están constituidos por imágenes provenientes del

²⁹⁸ Ibid, p 247.

²⁹⁹ Ibid.

³⁰⁰ Ibid.

³⁰¹ René Taylor (1987, p 58) no se imagina que el orden iconográfico de este abecedario pueda ser diferente al sugerido por el idioma latino. Sin embargo Valadés, y cualquier autor que abordara la temática expuesta, hubiera tenido que latinizar los nombres y conceptos de las cosas indígenas representadas, y al latinizarlas ¿cuál hubiera sido el resultado? Simplemente trasladar la palabra náhuatl al latín. ¿Qué utilidad pudiera obtenerse?

Nuevo Mundo, excepto la imagen de la letra "D", que corresponde al escudo del Consejo de Indias. Ricard apunta que probablemente este abecedario siga el sistema fonético onomatopéyico³⁰². En efecto, la letra "T" está representada junto a una flecha y un carcaj, la flecha es sinónimo de venablo; si consultamos el *vocabulario* de fray Alonso de Molina, venablo es en náhuatl *tepuztopilli*³⁰³, y esta palabra comienza con "T".

Este alfabeto fue utilizado como material didáctico en lienzos o en forma de tablillas circulares, que representaban cada una, una vasija que contenía la imagen. En este caso los *loci* son las vasijas donde se depositan las imágenes que aluden a una letra determinada. De esta manera ponían los religiosos en manos de los niños indígenas, sus alumnos, estas tablillas; y ellos, juntándolas y separándolas formaban palabras³⁰⁴.

Probablemente haya sido fray Pedro de Gante el que comenzó a utilizar estos sistemas y sus alfabetos en tablillas o lienzos. Valadés, en el grabado *Organización franciscana de la evangelización*, nos lo muestra al lado superior izquierdo, enseñando a los indígenas un alfabeto en un lienzo (figura 5).

El capítulo siguiente, el XXIX³⁰⁵, es el más largo de todo el libro, lleva por título *De modo eligendi loca*; es decir, que tratará sobre la forma de elegir los lugares. Lo que a primera vista parece un retroceso, pues anteriormente ya había tratado el autor los lugares y las imágenes. Empero, aduce fray Diego, "ahora corresponde el modo de elegir los lugares mismos"³⁰⁶. Pero, ¿qué necesitamos para esto?. Sin duda conocimiento de los números. Dice el autor que los que *saben de números*, es decir, saben contar, pueden hacer suyo todo lo relacionado con la memoria artificial. Mas los que no lo saben carecen de toda posibilidad³⁰⁷.

³⁰² Vid. Robert Ricard. (1986) p 323.

³⁰³ Fray Alonso de Molina. *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. (1977) Porrúa. "Biblioteca Porrúa." No. 44. México. Foja 116.

³⁰⁴ Vid. Fray Diego Valadés. (1989), p 246 y ss.

³⁰⁵ Folios 101-124.

³⁰⁶ Fray Diego Valadés. (1989), p 253

³⁰⁷ "Si tuviéremos al alcance dicho modo, fácilmente confiaremos a la memoria cuantas cosas están integradas por números, y este recurso es sumamente necesario por igual a doctos y a indoctos, al grado que casi nada sabe aquel que no sepa numerar". Ibid Este razonamiento es fundamental en el pensamiento franciscano y fue la causa de la determinación matemática de casi cualquier espacio cultural franciscano, sea

Sin embargo, estos conocimientos en la actualidad no nos parecen muy profundos. En efecto, suelen tratarse de algoritmos sencillos. Supongamos que se desee ordenar una serie de lugares que corre de uno hasta cien. Dice Valadés que esto se logra fácilmente introduciendo alguna señal a ciertos intervalos determinados:

“Si quiero colocar un tema por números, así lo distribuiré en detalle: por el 10 tengo una cruz de madera; por el 20, una de estaño; por el 30, una de plomo; por el 40, una de bronce; por el 50, una de cobre; por el 60, una de hierro; por el 70 una de alquimia (sic)³⁰⁸; por el 80, una de plata; por el 90, una de oro, y por el 100 una cruz de oro y adornada con piedras preciosas. Y así tengo cien lugares señalados con diez imágenes”.³⁰⁹

Este recurso no solo servirá para asegurar que el orden de los lugares quede empotrado firmemente en la memoria, sino para permitir al mismo tiempo que uno pueda moverse hacia adelante o hacia atrás, a lo largo de la referida serie de lugares sin peligro de confundirse.

A continuación, fray Diego procede a subrayar una vez más la necesidad de comenzar con los lugares de tamaño grande; es decir, los *loci maximi*, e ir descendiendo hacia los de menor envergadura:

“Por eso los lugares que deben elegirse son universales, antes que descendamos a los singulares. Los universales contienen a los particulares. Por consiguiente son particulares las superficies, caracterizadas por alguna diferencia accidental, como son las columnas, puertas, ventanas, bóvedas, altares, sepulcros, estatuas, pinturas y otros objetos que a ellos asemejan, o que ha formado la naturaleza, como las rocas, colinas, fuentes, ríos y otras cosas similares. Para la elección de estos lugares hay que anotar algunos

este técnica didáctica, cosmovisión teológica, espacio arquitectónico o forma de culto. Acordémonos por ejemplo del *Via Crucis*, y de todo lo que le rodea.

³⁰⁸ Aquí nos sorprende Valadés al resaltar el número siete. ¿Acaso nos muestra alguna pauta para integrar conocimientos de diferente naturaleza en un mismo planteamiento?

³⁰⁹ Ibid. Si alguna vez nos hemos preguntado acerca de las finalidades de las llamadas *piedras de consagración* o *cruces columnares* que existen en casi todos los templos coloniales, he aquí una de ellas. También, es sumamente interesante constatar la existencia de este orden y esta cantidad de *loci* en el grabado *Organización franciscana de la evangelización*, (ver la figura 6), en el que aparecen ordenados y bajo la figura de árboles en los pasillos procesionales del atrio representado, San José de los Naturales de México.

datos. Ante todo, que los lugares sean conocidos. Porque el distribuidor de los lugares debe actuar como un *ingenioso arquitecto*³¹⁰, que fabrica una casa llena de variedad de habitaciones, antes en su mente que en la realidad. Luego, deseamos que los lugares nunca estén adheridos para servir de obstáculo, y que además cada uno esté relacionado, y que la distancia entre uno y otro lugar sea poco más o menos de seis pies. Porque así los lugares notables y desplegados en intervalos breves, pueden más rápidamente salirnos al paso e impresionar nuestro ánimo.³¹¹

Los pasos siguientes empleados por Valadés consisten en dejar señalado nuevamente la necesidad de actuar en forma ordenada en la confección de los lugares³¹², y suministrar un ejemplo de cómo aplicar estos preceptos en la práctica. Como hemos visto, hay que recurrir a lugares *reales*, graduarlos de acuerdo con su tamaño. Propone el autor entonces primeramente una ciudad, monasterio, *templo*, teatro, *aula*, casa o huerto como *loci maximi*. Luego solicita que nos situemos a la entrada o comienzo de él, para fijar a nuestra izquierda el primer *locus*. En seguida nos señala alejarnos cinco o seis pies, según el sitio lo permita, y al final de este intervalo poner el segundo *locus*, que estará ya en el dintel de una puerta, en una columna, al pie de una escalera u otro objeto que quizá esté por allí. Y así se hará con respecto al tercero, cuarto y subsiguientes. Si te encuentras con una pared, prosigue nuestro autor, localizarás allí varios espacios, y si no encuentras un espacio adecuado entre varios localiza uno *ficticio*. Y continuarás con tu tarea, añade, colocando lugares en sepulcros, altares, armarios y cuanto se te manifieste oportuno. Sin embargo, no camines hacia el centro, trázate un sendero en circunferencia, recorriendo el templo atravesando por sus capillas, coros y sagrarios, construyendo lugares en ellos; y por fin, regresa a la entrada³¹³.

El anterior párrafo contiene el por qué los espacios arquitectónicos edificados a iniciativa de los mendicantes, durante el periodo que estudiamos, se encuentran íntimamente ligados a la experiencia evangelizadora, *son recipientes que contienen el contenido y el método del*

³¹⁰ El subrayado es nuestro.

³¹¹ Ibid.

³¹² "También es necesario el orden al fabricar los lugares, pues donde no hay orden, allí hay confusión; saber qué hacer y no saber en qué orden, no es propio de un conocimiento perfecto." Ibid. p 255.

³¹³ Ibid.

curriculum evangelizador. De esta forma, los atrios, las capillas abiertas, los monasterios y los templos son y hacen referencia a un cosmovisión teológica y a la vez retórica.

El paso siguiente, dice fray Diego, consiste en repasar el referido itinerario tanto física como mentalmente:

“Porque toda la fuerza de este arte consiste en eso. Por ello observa los lugares caminando tres y cuatro veces y después de poco, repite el proceso en la imaginación y examina tu memoria, y si retienes con poca fijeza, regresa allí una y otra vez, y revisa la colocación según la hayas encomendado a la memoria. Hecho esto, como debes examinar tu memoria, comienza a enumerar los lugares desde el principio, y pregúntale lo que le encomendaste a cada uno”.³¹⁴

La forma de enseñar a los indígenas en el *curriculum evangelizador*, fue la de conducir a los indígenas a diversos espacios en los atrios, capillas abiertas, templos o aulas de las escuelas monasterio para tratar temas determinados, que los religiosos iban mostrándoles según estaban retóricamente localizados en los espacios arquitectónicos, tal como nos lo muestra Valadés en su grabado *Organización franciscana de la evangelización* (figura 6). Pero, al parecer, no únicamente se hacía referencia al contenido guardado en aquellos lugares determinados, sino se procuraba que el alumno recordara el contenido al tener presente física o mentalmente el espacio arquitectónico. Lo anterior se deduce de la concepción integral que tuvieron los mendicantes del método y el contenido. Para ellos el método de la evangelización fue la expresión de la teología cristiana, a la que el arte memorativo era inmanente³¹⁵.

Por esa especial forma *globalizada* de considerar el conocimiento humano que muestra Valadés a lo largo de su obra, bastante extraña para el pensamiento contemporáneo, en el que predomina la tendencia a la división del saber en disciplinas, es que se presenta el contenido de las Sagradas Escrituras interdependiente con el saber retórico. Empero, este

³¹⁴ Ibid.

factor no obedece a un perfil individual, sino colectivo de los intelectuales de su época. Debido a lo anterior, nos explicamos por qué Valadés, durante el resto del capítulo³¹⁶ trata de suministrarnos una demostración concreta del *ars memorativa* explicando cómo el *Atrio del Tabernáculo* de Moisés, según está descrito en el capítulo XXVII del *Libro del Éxodo*, sirve de *locus* para recordar todos los libros de la Biblia, sus respectivos autores y contenidos.

Cosa interesante es que gran cantidad de atrios, capillas abiertas aisladas o integradas, y templos de una nave mendicantes del siglo XVI en México, se encuentran dispuestos total o en parte de acuerdo a la distribución arquitectónica del bíblico *Atrio del Tabernáculo*³¹⁷. La invención del procedimiento basado en aquel atrio no creemos que haya sido del autor, sino de la orden franciscana. ¿Puede reflejarnos la disposición arquitectónica franciscana novohispana, por lo menos en sus manifestaciones más tempranas, la recapitulación teológica que Valadés explica en el capítulo XXIX de su obra? Un ejemplo plausible puede ser el complejo templo-atrio-capilla de San José de los Naturales que construyera fray Pedro de Gante (figura 7) y que retrata Valadés en su grabado *Organización franciscana de la evangelización*. Si contestamos afirmativamente a la pregunta anterior, tendremos una evidencia más a favor de la meticulosa planeación del curriculum evangelizador. Además, tendremos otro hecho que demuestra el magisterio y la gran influencia de fray Pedro de Gante en Valadés.

III. 4 El diseño retórico de los recursos didácticos en Nueva España.

En este subtema tratamos el diseño del conjunto de recursos didácticos empleados en el curriculum evangelizador, a los que denominamos retóricos por estar basados en el *ars*

³¹⁵ El concepto *teología* no es el contemporáneo, que hace referencia a una ciencia en particular, sino el de aquellos tiempos, en el que se le consideraba la suma de todos los saberes humanos junto con la cosmovisión occidental y la idiosincrasia cristiana.

³¹⁶ Folios 103-124.

³¹⁷ Que en general resulta muy sencillo, un *rectángulo dorado*, si contemplamos la serie de dimensiones señaladas en la Escritura: "El atrio tendrá cincuenta metros de largo, veinticinco de ancho, por cada lado, y dos y medio de alto; todo ello de lino retorcido, y las basas de bronce" *Exodo*, XXVII.18. lo complicado resulta de la ornamentación y el sentido a ella concedido. Kubler (1983) aborda el tema, pp 241 y ss.

*memorativa*³¹⁸. Para el caso de los lienzos *testerianos*³¹⁹ nos valemos, en su mayor parte, de la descripción que de ellos hace Valadés en su *Retórica*. En especial en el vigésimo séptimo capítulo, que lleva por título *Indorum exemplis artificialis memoria probatur*³²⁰. Debemos apuntar previamente que la constante preocupación que se observa en Valadés, por moldear el concepto que se formarían sus lectores europeos de los indígenas, que imaginamos muy somero, teniendo en cuenta la gran diferencia entre los ambientes europeo y americano de esa época, fue muy optimista. En efecto, produjo en su discurso cierta exaltación de los indígenas, tanto en su figura natural así como en la moral. Esto fue una actitud consciente, y la asumió aún a riesgo de acrecentar las diferencias de los mendicantes con la Corona española³²¹.

Fray Diego comienza el capítulo referido señalando que, si bien los indígenas no poseían lenguas alfabetizadas no carecían de medios para comunicarse por escrito. Dichos recursos se basaban en imágenes de diversos tipos dibujadas en materiales más o menos duraderos. Para nuestro autor, tales figuras son comparables a los jeroglíficos egipcios: Por ejemplo, para comunicar la idea de velocidad se valían de la imagen de un gavilán; para la de vigilancia, un cocodrilo consideraban la más adecuada; la fuerza y el imperio no quedarían mejor comunicados sino por un felino de grandes proporciones, etc. Otras figuras podían encerrar conceptos más complicados; la abeja enmarca la figura del rey, "puesto que él debía poseer no menos el aguijón de la justicia que la dulce miel de la clemencia en el desempeño de su cargo"³²².

³¹⁸ En otro trabajo ya hemos abordado la temática general de los recursos didácticos, en *Perfiles pedagógicos de la obra evangelizadora en Nueva España. Siglo XVII*. (Tesis. UPN. 1989)

³¹⁹ Se les llama así porque algunos tratadistas creen que fue fray Jacobo de Testera, fraile evangelizador franciscano, el que introdujo el procedimiento de enseñar por medio de este tipo de lienzos. Nosotros no estamos de acuerdo con esto pues, si Mendieta menciona a Testera como autor de ello, fray Pedro de Gante ya implementaba el método mnemónico en la catequesis en San José de los Naturales (1527) con anterioridad a la llegada de Testera a la Nueva España (1530). Suponemos que fue el mismo fray Pedro uno de los diseñadores del curriculum evangelizador, el que sugirió la teoría retórica resaltando el *ars memorativa* como soporte metodológico y el introductor en Nueva España de los recursos didácticos iconográficos.

³²⁰ Folios 93-96.

³²¹ El simple hecho de hablar del mundo indígena tenía sus riesgos después de 1577, ya que en ese año Felipe II prohibió que se editaran textos alusivos a él. La edición de la *Retórica cristiana*, hubiera sido una violación a la ley si se hubiera impreso en territorio español. Vid. René Taylor. (1987) p 67.

³²² Fray Diego Valadés (1989) p 233.

Estas figuras, indica fray Diego, no eran exclusivamente de carácter simbólico, sino que fungían como medios para recordar, y como tales los utilizaban los indígenas en su administración y comercio. Por ejemplo, si dos o más personas querían llegar a un tipo de acuerdo, se sentaban en cuclillas y en el suelo dibujaban una figura en torno a la cual discurrían por espacio de toda una hora. En su trato con extranjeros, o para referir acontecimientos importantes, se valían de este mismo procedimiento. "No debe causarnos extrañeza esto", añade fray Diego, "pues es cierto que todo aquello que nuestros sentidos o nuestro entendimiento pueden percibir en el amplio campo de las cosas naturales, de todo ello podemos echar mano, para significar algo determinado, del mismo modo que lo expresan los vocablos."³²³ Los indígenas, continúa, comunicaban sus secretos con seguridad por medio de signos y figuras, usando códigos cifrados, como podían ser conjuntos de hilos y cuentas coloreadas, dispuestos de acuerdo a los mensajes que pretendían transmitir. Por medio de tales procedimientos les fue posible comunicar su cronología, sus efemérides y sus calendarios³²⁴.

Ahora bien, como sabemos, la actividad fundamental de la retórica es la oral. Sin embargo, el factor visual, la vía de la imagen, es la piedra clave de la disciplina³²⁵. Así lo entendieron los evangelizadores incluyendo a Valadés. Es por esto, a continuación declara, que los franciscanos con el propósito de vivificar sus sermones orales y *remachar su predicación*³²⁶, recurrieron a grandes lienzos en los que estaban representados por medio de imágenes los principales conocimientos de la teología cristiana³²⁷. En el capítulo XXVI de la cuarta parte de su obra, fray Diego nos proporciona una representación del momento en el cual este recurso didáctico está siendo utilizado (Figura 8). Y no nada más lo inserta, sino que lo explica:

³²³ Ibid. p 235.

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Cicerón en el *De oratore* afirma que "percepciones recibidas por los oídos o por reflexión son retenidas más fácilmente si al mismo tiempo son transmitidas a la mente por mediación de los ojos". Este axioma queda implícito en toda la teoría expuesta por fray Diego. Cf René Taylor. (1987) p 70.

³²⁶ Aquí entendemos perfeccionar el desarrollo curricular

³²⁷ Vid. Fray Diego Valadés. (1989) p 237

“Y esto se representará gráficamente en el siguiente cuadro, el cual a su vez procuraremos explicar por medio de letras del alfabeto.

- A. Aquí está el predicador de la palabra de Dios, el cual trata de hacer perceptibles a los indios los dones celestiales, predicándoles para esto en su propia lengua.
- B. Como los indios carecían de letras, fue necesario enseñarles por medio de alguna ilustración; por eso el predicador les va enseñando con un puntero los misterios de nuestra redención, para que discurriendo después por ellos, se les graben mejor en la memoria.
- C. Los que están señalados en esa parte y que tienen las varas en sus manos son los que desempeñan el cargo de jueces entre nuestros naturales, y a ellos se les ha confiado el gobierno de toda la república. Los restantes sentados sobre los talones son los que oyen la palabra de Dios; las mujeres están igualmente sentadas. Aunque parezcan estar mezclados, se colocan ordenadamente: en una parte las mujeres y en otra los varones.³²⁸

En la obra estudiada existe otro grabado titulado *Los indios ante el calvario* (Figura 9), en el que un religioso enseña a los indios el drama de la crucifixión por medio de un gigantesco lienzo, apenas diferenciado del plano donde se encuentran el predicador y sus alumnos.

Ahora bien, nadie puede negar que cualquier *libro de texto* es en sí un recurso didáctico, ya que auxilia o a través de él se puede enseñar o aprender. Los libros de texto del currículum evangelizador básicamente consistían en catecismos manuscritos ilustrados; que seguramente, en su mayoría fueron confeccionados siguiendo los mismos principios retóricos de los lienzos antes aludidos. Aunque también, pasando el tiempo, se derivaron de los textos impresos³²⁹.

Formalmente, estos catecismos son resúmenes doctrinales muy sencillos y de amplia difusión para esos días, que los religiosos solían hacer circular entre los indígenas; principalmente entre los niños de las escuelas monasterio, para que al mismo tiempo de mostrar su contenido, la catequesis, funcionaran como *cartillas de alfabetización*³³⁰. Para lo cual los mendicantes recurrieron, a la modalidad iconográfica, del método retórico de

³²⁸ Ibid. 481.

³²⁹ Vid. Ángel María Garibay K. (1971) p 163.

formar imágenes provenientes de palabras, que fray Diego Valadés describiera y que expusimos con anterioridad³³¹.

Muchos catecismos de este tipo se escribieron en el siglo XVI, se habla de los escritos por Rivas, Gante, Motolinia, Rivero, Rodríguez, Tecto, el mismo Valadés menciona que elaboró alguno. De los elaborados por las otras órdenes mendicantes se sabe que los escribieron fray Domingo y fray Juan de la Anunciación, Betanzos y fray Agustín de la Coruña³³².

Han llegado hasta nosotros una veintena de estos manuscritos ideográficos, sólo cuatro se encuentran en nuestro país en el acervo del Instituto Nacional de Antropología e Historia³³³. Muy lejos están de haber sido analizados con profundidad. Uno de ellos fue impreso en una edición facsimilar privada, que incluye la traducción y el análisis paleográfico del profesor Miguel León Portilla³³⁴. Lleva el título de: *Códice catecismo en mexicano colección Gómez de Orozco*.³³⁵ Este catecismo es un cuadernillo incompleto, se conservan sólo seis hojas, pero lo podemos mostrar como un magnífico ejemplo de *recurso didáctico* basado en los principios expuestos por Valadés.

Iconográficamente hablando se trata de una obra que se expresa de dos formas, en la lengua náhuatl alfabetizada y por pictogramas. El trazo de las figuras es muy sencillo y a veces casi infantil. Por ejemplo, en la figura diez que muestra el facsimil de las páginas tres y cuatro del

³³⁰ Cf. Lino Gómez Canedo. (1982) p 4.

³³¹ Fray Bartolomé de las Casas, que probablemente desconoció los fuertes cimientos retóricos de estos catecismos, habla así de ellos: "Acaece algunas veces olvidarse algunos de algunas palabras o particularidades de la doctrina cristiana que se les predica, y no sabiendo leer todavía nuestra escritura, escribir toda la doctrina en ellos (los catecismos) por sus figuras y caracteres muy ingeniosamente, poniendo la figura que corresponderá en la voz y sonido a nuestro vocablo: así como si dijésemos amén, ponían pintada una como fuente, y luego un maguey, que en su lengua frisaba como amén. Yo he visto mucha parte de la doctrina cristiana escrita por sus figuras e imágenes, que leían los niños de las escuelas por ellas como yo leía por nuestra letra en una carta, y esto no es artificio de ingenio poco admirable". Bartolomé de las Casas. (1967) Tomo II. p 505.

³³² Vid. Ángel María Garibay K. (1971) pp 162-165.

³³³ Vid. Miguel León Portilla. (1979) p 8.

³³⁴ Nos referimos a *Un catecismo náhuatl en imágenes*. (1979) Edición privada de Cartón y Papel de México.

³³⁵ De autor desconocido, forma parte del archivo histórico del INAH, ostentando el número 183. Actualmente se conserva en su colección de documentos pictográficos.

catecismo original, o en la figura once que es su paleografía; los diversos dibujos que representan a la virgen parecen haber sido elaborados por niños o para niños. La estructura del texto y las ilustraciones se encuentran acomodadas de una forma en que resulta sencillo leer el texto en náhuatl y captar las ideas de las imágenes simultáneamente. De esta manera los indígenas podían hacerse una representación más o menos concreta del contenido curricular y retenerlo en la memoria. Y si no sabían la escritura de la lengua náhuatl, también por medio de las características de los dibujos aprendían a relacionar el signo latino con el significante náhuatl.

Por otro lado, vemos que las figuras y las frases que se expresan en náhuatl se encuentran separadas unas de otras formando unidades lógicas. En este detalle creemos que subyace también el fundamento retórico estudiado. Los diferentes cuadros yuxtapuestos a lo largo del texto son los lugares ordenados o *loci* retóricos, en los que encontramos contenidas varias imágenes; representando conceptos que, en este caso, se presentan también en escritura latina. En este momento recordamos los *apuntes* que Valadés recomendó dejar a un lado de la imagen para facilitar el recuerdo del contenido.

Hemos dicho que estos manuscritos descendieron seguramente de los lienzos testerianos; y Valadés nos cuenta que, los religiosos, para valerse de ellos recurrieron a un indicador que llamaban *puntero*. Pues a lo largo del texto de este catecismo, nos encontramos con una “mano” estilizada, con el dedo índice de tamaño exagerado. A nuestro parecer no es más que la representación de la mano de un predicador que sostiene el puntero. Esto indica que existe un orden que presenta el texto y su contenido bajo la forma de una construcción retórica, constatando relaciones entre las imágenes. Si analizamos detenidamente el original y su paleografía, nos damos cuenta que aquellos signos de indicación tratan de expresar: “acuérdense de”, “esto es importante porque”, “esto está con relación a”. La mano con el indicador se complementa a veces con otros rasgos. Si sobre de ella se ven dos o tres puntos unidos al indicador por unas rayas convergentes, es que señala que las imágenes poseen doble significado. En ocasiones son dos las manos, una frente a la otra, con sus indicadores que, cruzándose forman una especie de “X”. La idea que se expresa es, “esto es

igual a lo que representa el dibujo anterior y el que viene". Cada indicación de estas relaciona y ordena el texto de la misma forma como si el predicador estuviera presente explicando el significado de los dibujos.

Otro grupo de recursos didácticos elaborados bajo la apreciación retórica son, como ya lo hemos mencionado, los espacios arquitectónicos, incluyendo sus ornamentaciones. En este grupo se añade, como un ingrediente pedagógico más, el universo de lo estético. ¿Quién no se estremece ante la belleza de un retablo o un imafronte del siglo XVI en nuestra patria?. Sin embargo, en la actualidad nosotros percibimos su fuerza estética porque llega hasta nuestros días; pero no sucede así con su significado ni con su modalidad discursiva. Tenemos que buscar entre su expresión y formas para rescatar su sentido didáctico. No nos cabe la menor duda que los espacios arquitectónicos y sus ornamentaciones fueron los medios más adecuados y, por lo tanto los más expresivos, con que contaron los mendicantes para desarrollar el curriculum evangelizador³³⁶. Tales espacios fueron concebidos desde la antigüedad clásica como los ideales para la sistematización retórica en general y para el *ars memorativa* en especial.

Ahora bien, ¿qué mejor evidencia de la plena realización del curriculum evangelizador que la belleza y la organización de los espacios arquitectónicos de aquella época?. El conjunto de los recursos didácticos mencionados hasta aquí, junto con su fundamentación metódica, constituyen los pilares de un sistema curricular que aún en nuestros días sorprende, porque hizo uso de los sentidos de la percepción humana por medio de las bases teóricas más avanzadas de su tiempo.

³³⁶ Ya comentamos el hecho de que los cuadros, los espejos, las columnas y esculturas, y los retablos se relacionan entre sí, como si fueran una libreta de apuntes y un pizarrón en los que todo ya está escrito, el predicador al enseñar la doctrina se valía de ellos una y otra vez durante muchos años, quizá siglos. Las portadas muestran en sus relieves los principios teóricos fundamentales para el conocimiento de la doctrina. El predicador al introducir al indígena al templo para instruirlo, hacia un alto prolongado antes de entrar y le explicaba lo que veía resaltado en la piedra.

COMENTARIOS CONCLUSIVOS.

Vientos, caminos y paisajes, distancia... Correr del tiempo; meses, años, siglos... Recorrido historiográfico por los espacios físicos y mentales de los hombres del siglo XVI novohispano. Monumental carrera en la búsqueda del fenómeno educativo, casi frenética, que sólo nos atrevimos a realizar marcándonos metas limitadas y apoyados en evidencias tangibles en documentos. Ahora, en estos párrafos que indican el término de nuestro recorrido, nos corresponde dirigir la mirada hacia atrás y recapitular nuestro estudio, para poder observar de manera sintética el contenido y los resultados de este trabajo.

Comenzaremos por contradecir la tesis del pensamiento descolonizador mexicano, la que afirma que no existió sistema educativo formal en la Nueva España del siglo XVI, y que la educación impartida por los mendicantes no fue más que puro colonialismo clericalista³³⁷. En realidad no existió un sistema educativo laico, fundamentado en la serie de instituciones escolares que a un pensamiento liberal pudieran satisfacer. Pero sin duda, podemos asegurar, que la empresa educativa mendicante constituyó un currículum definido, presentando todas las etapas de su conformación y desarrollo. Es cierto que manejó un contenido teológico, incluso dogmático; más no pudo ser de otra forma ya que fue impartido por hombres religiosos, miembros de una sociedad religiosa, a un pueblo de características socioculturales teocráticas. El matiz de los pueblos europeos y americanos en esa época, era el estar formados por sociedades profundamente religiosas; por lo que,

³³⁷ Para más amplitud sobre esta corriente véase Alejandro Lipschutz. *El problema racial en la conquista de América*. (1975) Siglo XXI México p 152. Esta tendencia es observable en determinados enfoques del "Seminario de Estudios Para la Descolonización de México" De la Coordinación de Humanidades de la UNAM. Como el vertido por Rubén Bonifaz Nuño en la introducción al libro *Acerca de fray Diego Valadés*. (1996) UNAM. Humanidades. México. pp 5-7.

necesariamente, el curriculum planeado y desarrollado tuvo que abarcar el conocimiento teológico.

Considerando sin prejuicio el aspecto del contenido y matiz teológicos del curriculum evangelizador, llegamos a la conclusión de que constituyó uno de los más logrados procesos educativos que hayan existido a lo largo de nuestra historia, pues contribuyó con éxito a la pervivencia de una sociedad estremecida por la conquista y sus *factores de encuentro*³³⁸, entre los que destacan las modificaciones en las condiciones de salud de la población indígena, y las variaciones en los sistemas de la producción alimentaria. Todo esto, en un entorno natural que ofrecía dificultades para la obtención de los satisfactores indispensables para la existencia de las sociedades humanas, tales como los terrenos agrícolas erosionados típicos del altiplano mexicano, o el aumento constante de los precios de los productos indicadores económicos (maíz, mantas y trabajo). En efecto, la organización económica productiva del estado mexica colapsada por la caída de su imperio, cedió su lugar a la organización económica neofeudal hispánica; sin embargo, la actitud ética ontológica de los hombres debió moldearse previamente a la introducción de este sistema. Si añadimos que los mendicantes intentaron desarrollar la sociedad indígena apartada de la española, nos encontramos con un enorme reto educativo, la creación de una cultura de nueva factura en un pueblo casi exhausto.

La estructura del sistema educativo de la evangelización, después de su estudio, nos parece muy clara; dos modalidades de enseñanza la conformaron; las escuelas monasterio, que identificara Ricard, de enseñanza intensiva, para la clase dominante indígena; y la enseñanza en los atrios, que estudiamos más ampliamente nosotros, de carácter extensivo, para las clases populares. Estas dos modalidades se estructuraron de acuerdo a un instrumento pedagógico específico, el curriculum evangelizador, y se desarrollaron conforme a la diáspora de los mendicantes por sus provincias de evangelización, que obedeció a su vez, a los factores culturales tradicionales de la organización geopolítica mesoamericana y a la situación de dispersión de la población indígena.

³³⁸ Vid. las páginas 59-60.

Ahora bien, al curriculum evangelizador, considerado como la representación conceptual del proyecto de sistematización de la práctica social educativa mendicante en Nueva España³³⁹, lo determinamos en su perspectiva concreta, porque logramos identificar y exponer:

- A) Los *capitales culturales básicos* de las sociedades participantes en la planeación y desarrollo del curriculum, es decir, la indígena y la europea. Estos son, la conformación social del mundo indígena como receptora del currículo, y las inclinaciones educativas, filosófico teológicas, de los mendicantes transmisores del curriculum.
- B) Los diferentes *procesos curriculares e instrumentos* que existieron alrededor de él, tales como su planificación, realizada por fray Pedro de Gante, los primeros 12 religiosos franciscanos, los dominicos y agustinos. Su presentación a la sociedad, tal como nos la relata Sahagún en su *Coloquios y doctrina cristiana...* Su desarrollo, narrado por Mendieta y otros cronistas más. Y el análisis evaluatorio, que a cargo de fray Diego Valadés en su *Retórica cristiana* presentan, como defensa de sus acciones, los mendicantes en Roma.
- C) Los múltiples tipos de *acciones que no obedecen únicamente a la práctica pedagógica de la enseñanza*, sino la trascienden, para cumplir diferentes metas sociales. Tales como, en el rubro espiritual: la expectativa teológica cristiana de la redención humana; la creencia *milenarista* de los mendicantes; la satisfacción del complejo místico religioso indígena. O en el ámbito material: la implantación de un sistema económico productivo neofeudal; la fundación y el desarrollo de sociedades urbanas; la campañas de edificación de templos; etc.
- D) El *contexto histórico* creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa. Al presentar el fundamento teórico del curriculum evangelizador, que es la interpretación mendicante, principalmente franciscana, de

³³⁹ Vid. la página 8.

la retórica clásica. Misma que dio pie al diseño de los instrumentos didácticos propios del mencionado curriculum.

- E) Las *tradiciones introyectadas* en este último, que son: la interdependencia de los conceptos, prácticas y valores ético morales con los teológicos en un cuerpo de contenido curricular, y la consideración del arte memorativo como el instrumento fundamental para el aprendizaje, la enseñanza y el diseño de recursos didácticos.

Los anteriores aspectos nos permiten una mejor perspectiva para comprender el curriculum estudiado, y observar las categorías pedagógicas que Eduardo Spranger propone como principios ordenadores y que mencionamos en nuestros párrafos introductorios.

Por otro lado, el curriculum evangelizador giró alrededor del amor que tuvieron los religiosos mendicantes hacia sus alumnos indígenas. En el periodo estudiado y dadas las características de su situación, siempre los vieron con una actitud paternalista protectora. Esta fue determinada por la influencia de la corriente milenarista que empapó a aquellos hombres, y que dotó a la evangelización de un perfil completamente apostólico. El amor es tomado entonces como fuente generadora de actividades curriculares, como medio y como principio pedagógico esencial, tanto en el trato al alumnado, por medio del cual los mendicantes se ganaron la confianza del pueblo indígena, así como por el carácter del contenido curricular ético ontológico y teológico del curriculum evangelizador, que hacía del amor un aspecto práctico de salvación y vida.

No tememos caer en excesiva subjetividad al hablar del amor como principio pedagógico, ya muchos autores lo han estudiado y han resaltado precisamente esta característica del sentimiento humano. Fröbel, Ritche, Pestalozzi, Montessori, y hasta Rousseau³⁴⁰ han caracterizado el amor en sus diversas modalidades, como un estímulo didáctico, un medio educativo y un elemento curricular. Los mendicantes hicieron uso de él para moldear sus relaciones educativas con los indígenas, y su trabajo es un bello ejemplo de cómo, por

medio del sentimiento humano, es posible llevar a cabo o aumentar la eficiencia de los procesos curriculares.

Sin embargo esta protección, que algunos estudiosos consideran como desmedida, fue quizá un obstáculo para la independencia del indigena cuando ya no contó con los religiosos mendicantes que lo protegían. En efecto, al retirarse ellos del campo de la evangelización obligados por las circunstancias que ya hemos expuesto, el natural se quedó solo y acostumbrado a delegar sus decisiones a una autoridad exterior a su núcleo social, fue entonces cuando se encontró en desventaja con el criollo y el mestizo en Nueva España, y estos últimos le fueron relegando. Así, aún en nuestros años se lucha por reintegrar a la vida social de nuestra nación a muchos grupos indigenas. Pero no podemos culpar de esto a los religiosos, si tomamos en cuenta que su campaña educativa quedó acotada por agentes y causas que ellos no pudieron controlar.

El análisis al curriculum evangelizador efectuado hasta aquí, revela un conjunto de aportaciones que constituyen tradiciones introyectadas para los curricula desarrollados en nuestro país en tiempos más recientes. Temática de gran extensión para futuras investigaciones, es la de identificar el complejo curricular histórico de las prácticas pedagógicas tradicionales supervivientes en la actualidad. Un aspecto fundamental será, entonces, asumir el proceso científico, ya sea histórico o pedagógico, constatando la experiencia con objetividad y tratando de hacer evidentes los fundamentos de la teoría.

No dudamos que en la actualidad, dadas las condiciones de la educación en México, que exigen un cambio de sistemas y métodos hacia otros más eficientes; la investigación y la exposición de esta parte importantísima del pasado educativo mexicano, necesariamente históricas, pero con un enfoque pedagógico, no dejará de ser útil para el desarrollo de la teoría generadora del nuevo curriculum mexicano.

Cordourier fecit.

³⁴⁰ Vid. Nicolás. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. (1984) FCE. México. pp 387-390. 478-480. 667.

CATÁLOGO DE FIGURAS.

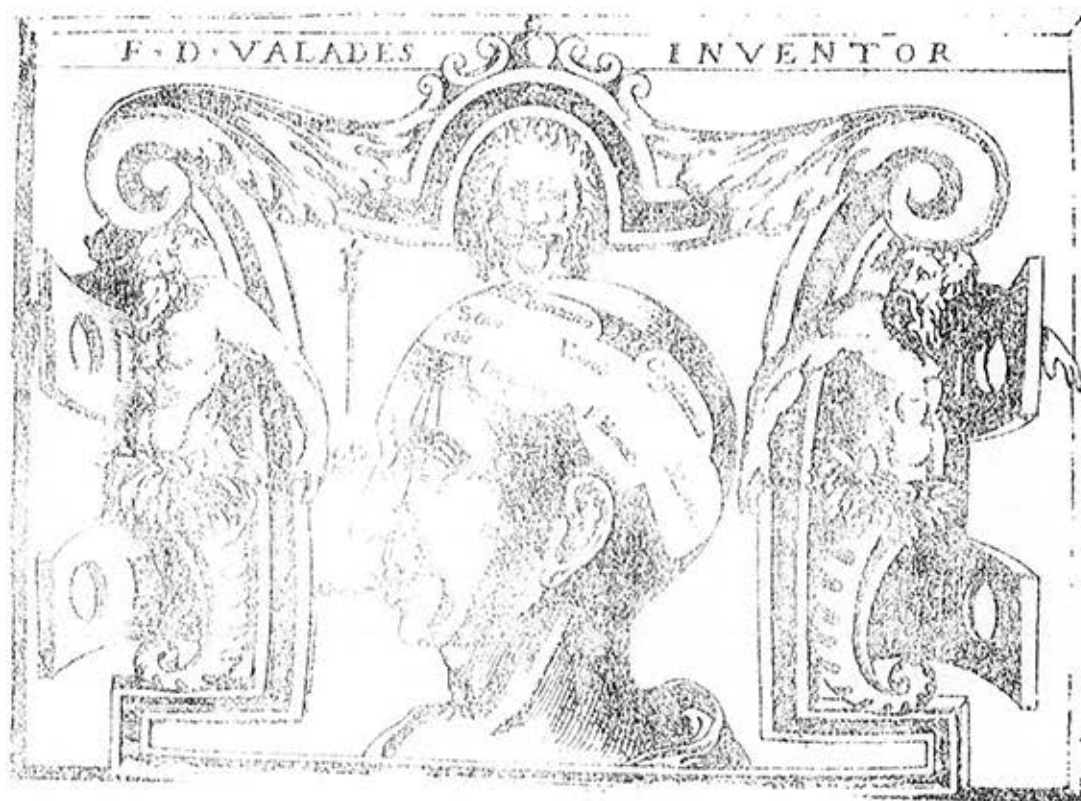


FIGURA 1. PROCESO SENSORIAL COGNITIVO. DIEGO VALADÉS, *RETÓRICA CRISTIANA*. REF. P. 116.

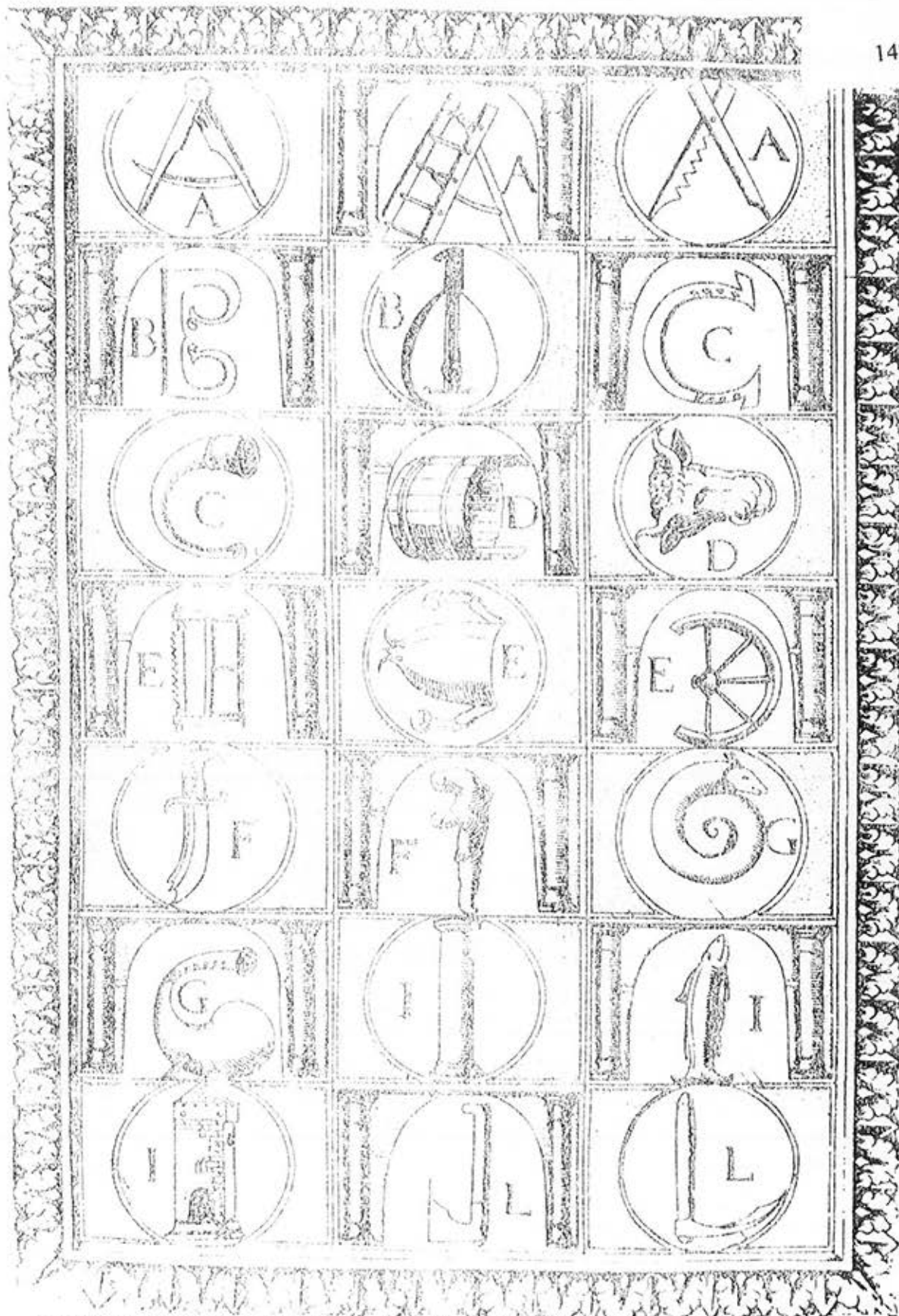


FIGURA 2 : ALFABETO MNEMOTECNICO. DIEGO VALADES, *RETÓRICA*

CRISTIANA. REF. P. 122.

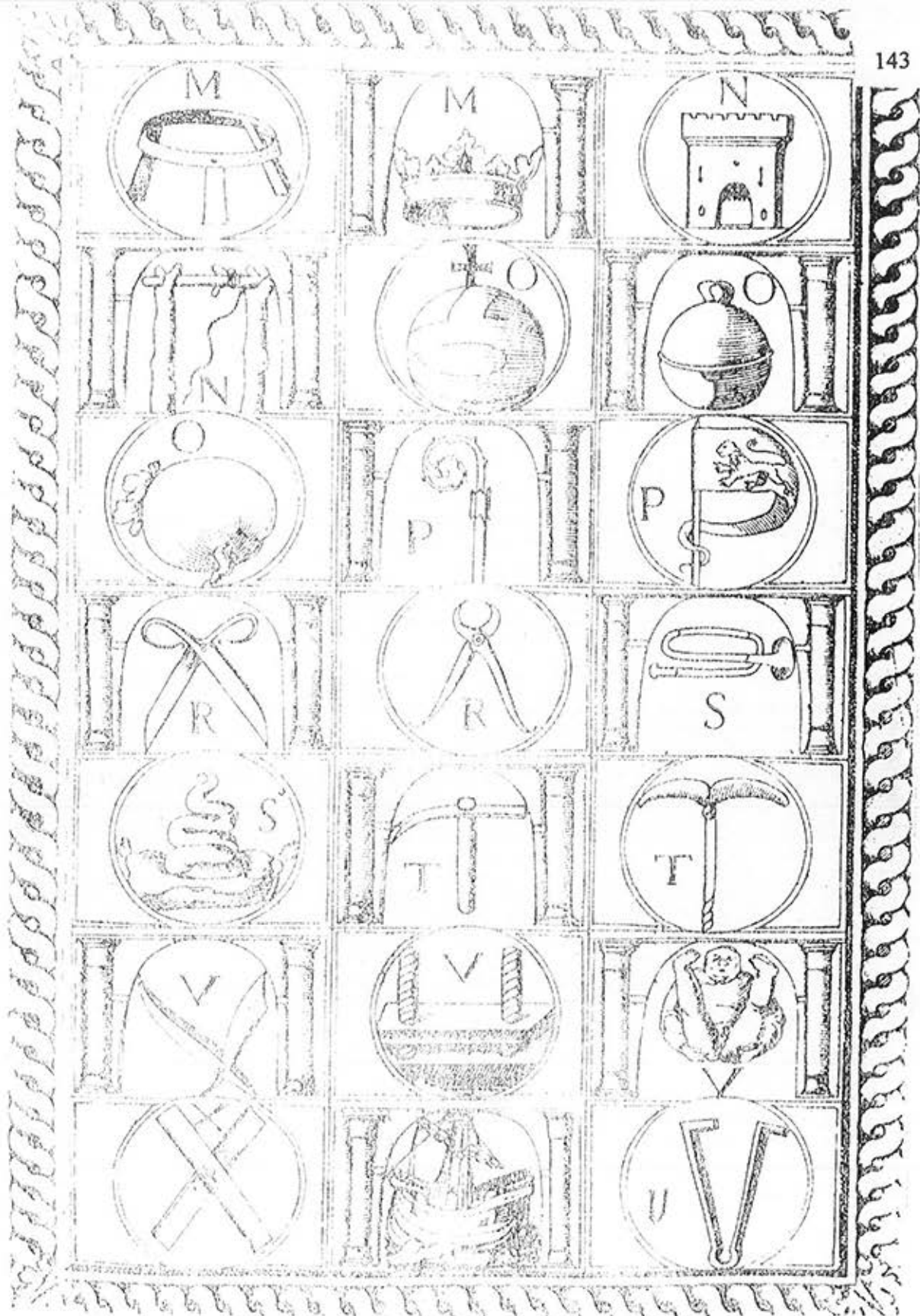


FIGURA 3 : ALFABETO MNEMOTÉCNICO (CONTINUACIÓN). DIEGO

VALADÉS, *RETÓRICA CRISTIANA*. REF. P. 122.

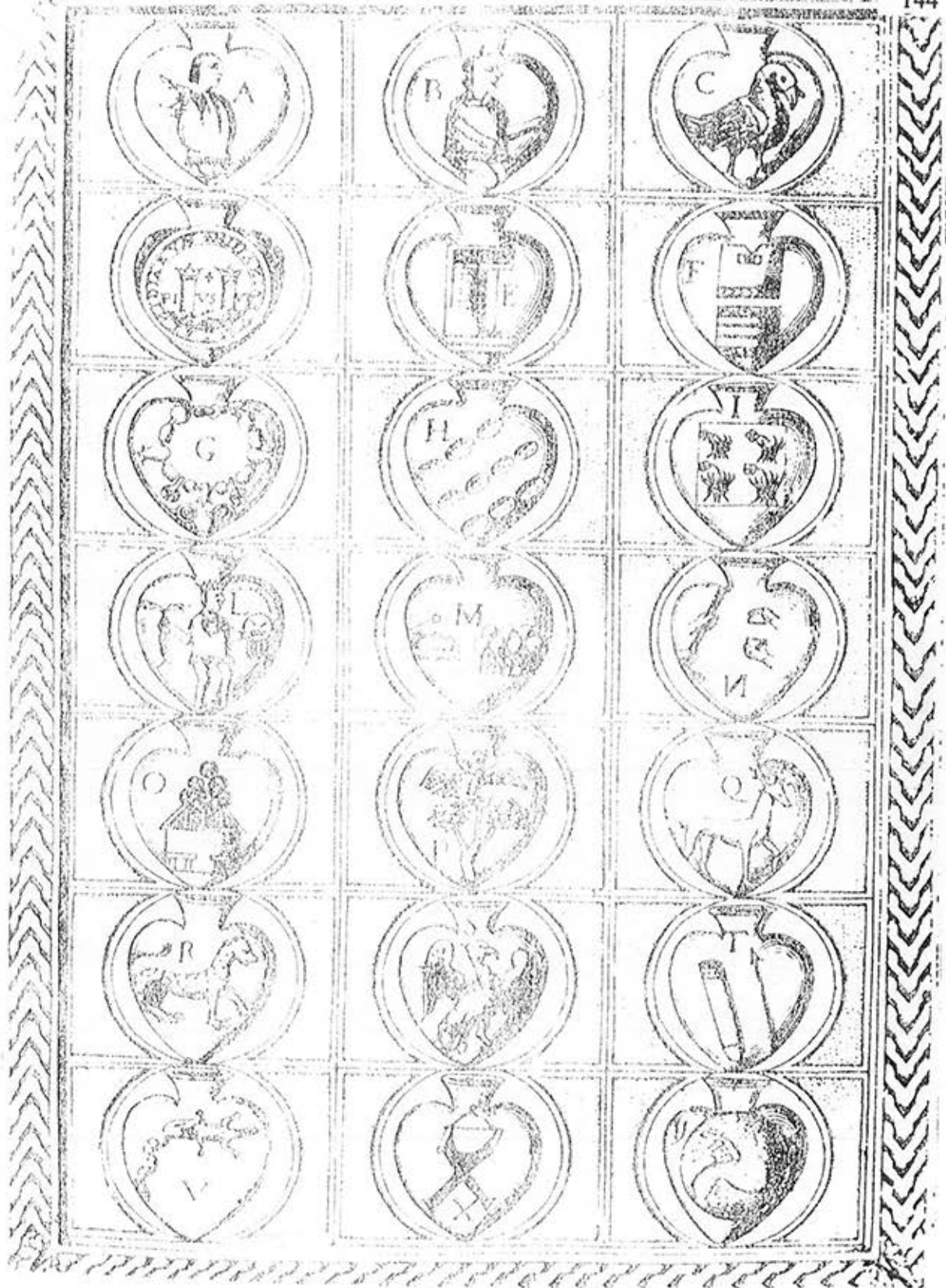


FIGURA 4 : ALFABETO MNEMOTÉCNICO EN NÁHUATL. DIEGO VALADÉS,
 RETÓRICA CRISTIANA. REF. P. 122.



FIGURA 5 : FRAY PEDRO DE GANTE ENSEÑANDO POR MEDIO DE UN ALFABETO MNEMOTÉCNICO (AMPLIFICACIÓN). DIEGO VALADÉS, *RETÓRICA CRISTIANA*. REF. P. 123.

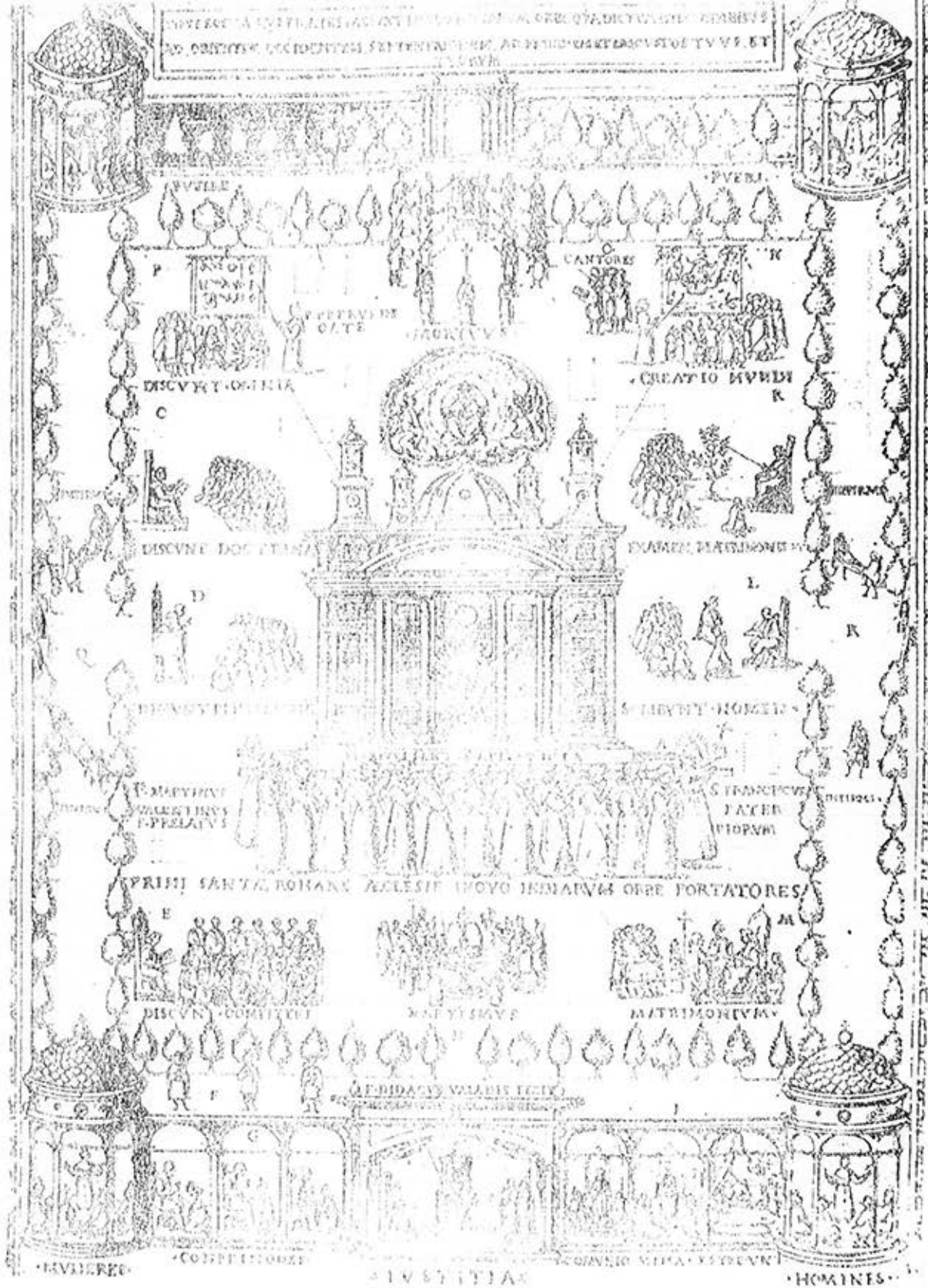
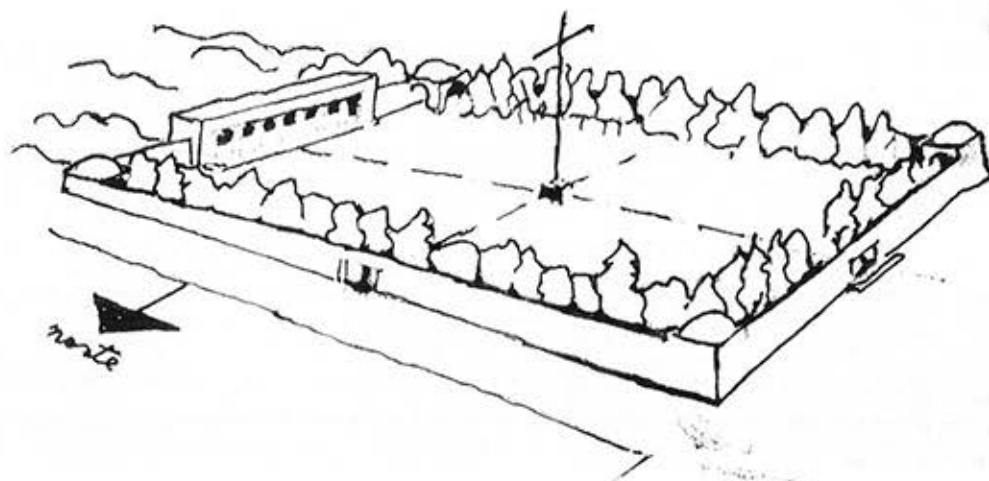


FIGURA 6 :GRABADO ORGANIZACIÓN FRANCISCANA DE LA EVANGELIZACIÓN. DIEGO VALADÉS, RETÓRICA CRISTIANA. REF. P. 126 Y

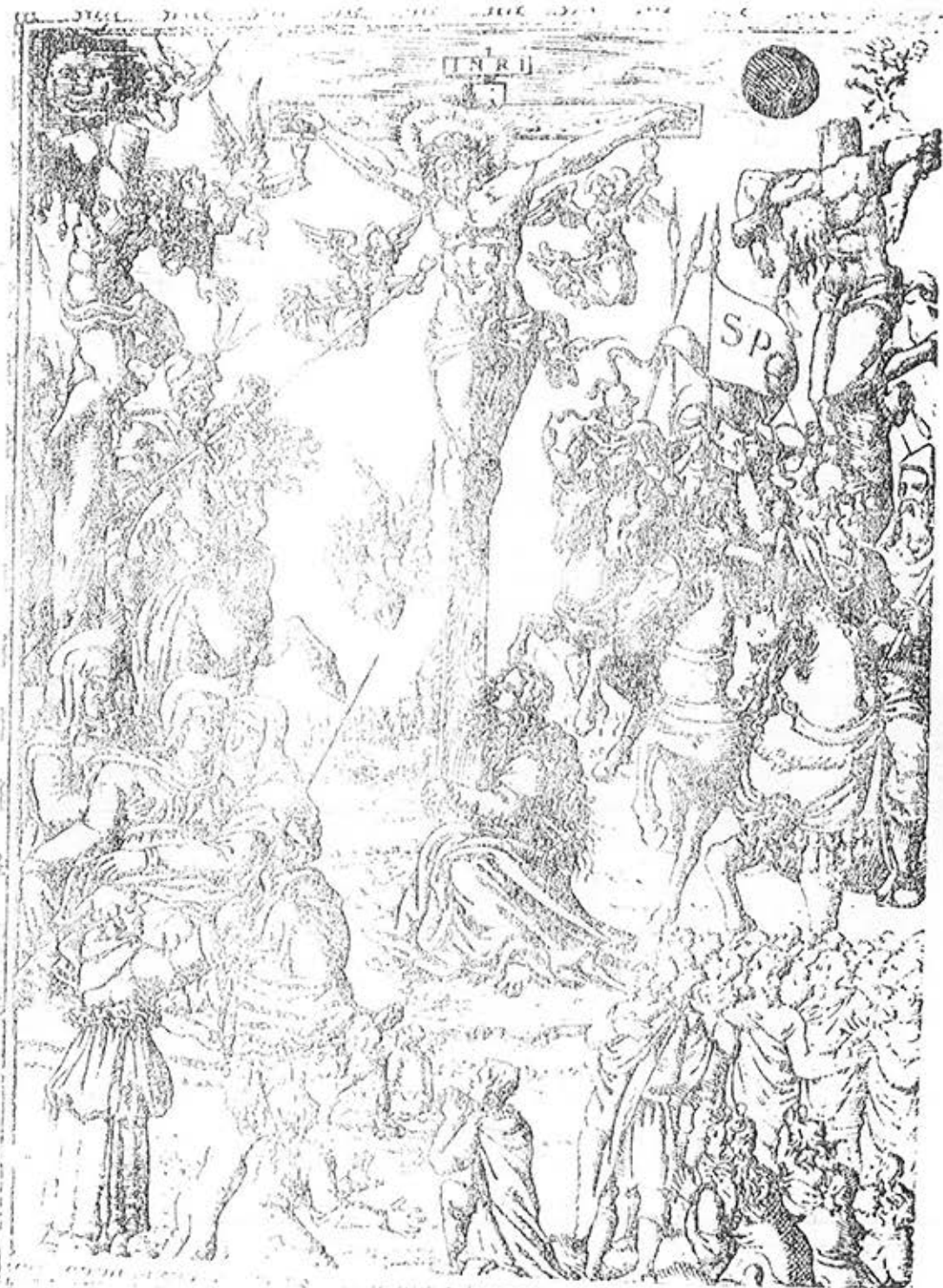


**FIGURA 7 : REPRESENTACIÓN VOLUMÉTRICA DE LA CAPILLA ABIERTA
DE SAN JOSÉ DE LOS NATURALES, BASADA EN LA DESCRIPCIÓN DE
CERVANTES DE SALAZAR (1554). REF. P. 127.**



FIGURA 8 : REPRESENTACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA
EVANGELIZACIÓN. DIEGO VALADÉS, *RETÓRICA CRISTIANA*.

REF. P. 129-130.



F. Valadés
 Vultu suo hinc respexit sanguine Terram
 Quae Deus humanum perdidit omni genus

FIGURA 9 : GRABADO LOS INDIOS ANTE EL CALVARIO. DIEGO VALADÉS,
 RETÓRICA CRISTIANA. REF. P. 130.

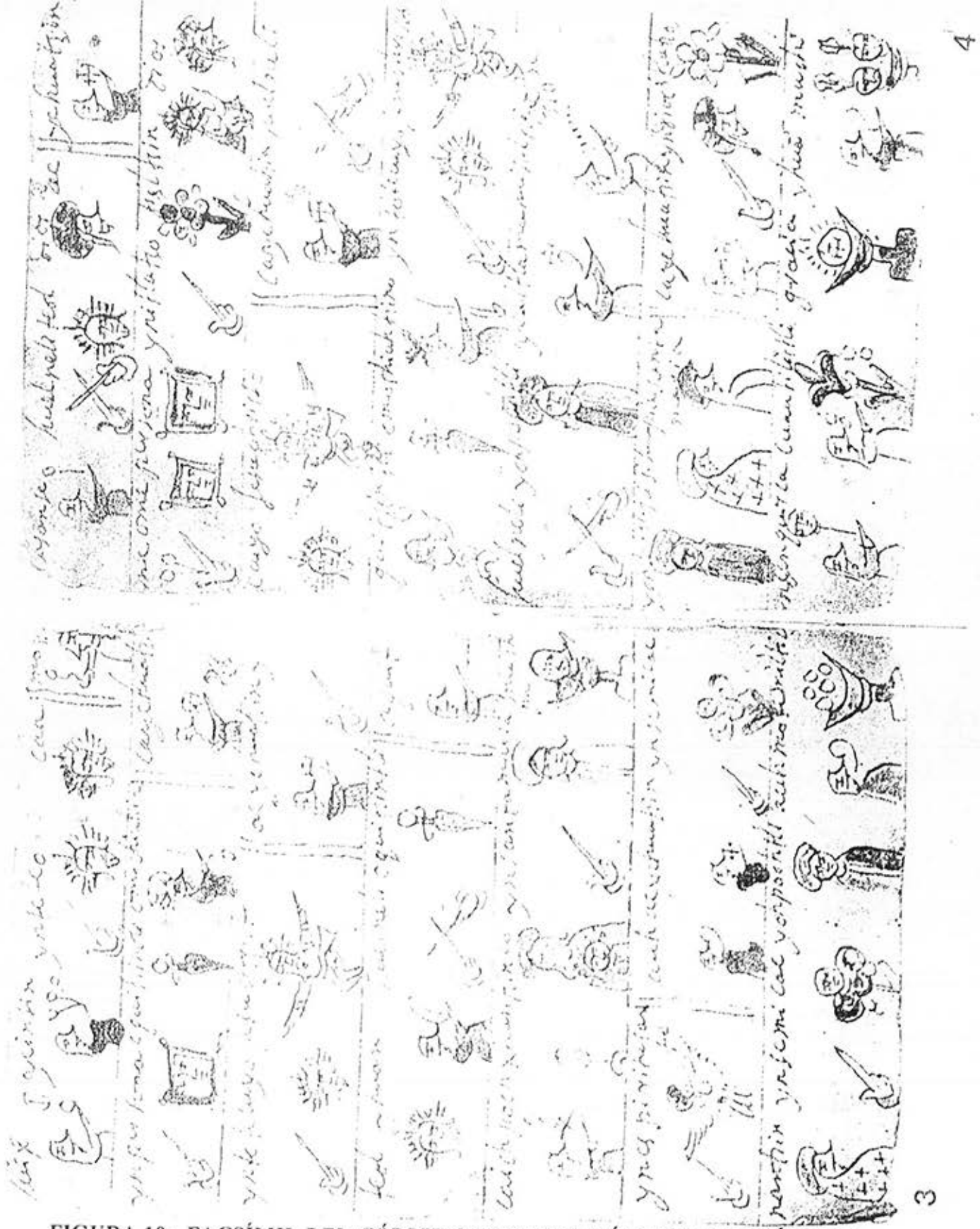






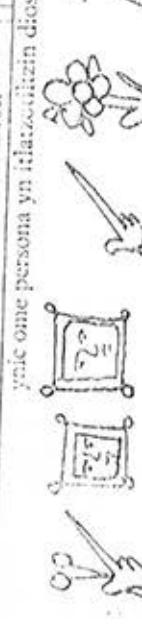






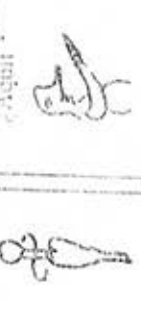














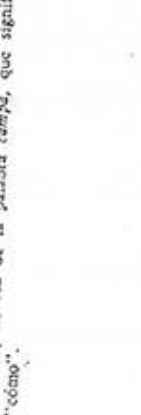


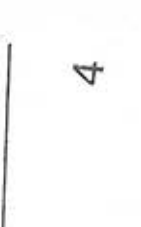


FIGURA 10 : FACSIMIL DEL CÓDICE CATECISMO NÁHUATL EN IMÁGENES...

<p>¿Cuix yeintin yn teteo?</p> 	<p>Ca amotzin</p> 	<p>san se hueiciteoti dios.</p> 	<p>¿Ac yehuatzin</p> 
<p>¿Aciso san tres dioses?</p> 	<p>Ca vehuatzin</p> 	<p>ynie ome persona yn iflatzilizin dios</p> 	<p>¿Quién es el</p> 
<p>[qué] persona hombre se hizo?</p> 	<p>En verdad el,</p> 	<p>la segunda persona del veterado Dios,</p> 	<p>Ca vehuatzin hueicel</p> 
<p>¿Ac yehuatzin yn</p> 	<p>¿Acuit</p> 	<p>[ore] cuyo Jesuchristo?</p> 	<p>En verdad el bien verdadero</p> 
<p>¿Quién es?</p> 	<p>¿Cómo</p> 	<p>el señor nuestro Jesuchristo?</p> 	<p>yn totecayo Jesuchristo?</p> 
<p>Dios y bien verdadero hombre.</p> 	<p>Santa maria muchipa</p> 	<p>oyuzintli omochiuhitno</p> 	<p>el señor nuestro Jesuchristo?</p> 
<p>Ca tepochilanzinco yn</p> 	<p>Santa maria, siempre</p> 	<p>hucineil ychpochitli</p> 	<p>ycaitlamahuizolteca</p> 
<p>En el virginal vientre de yn espíritu Santo</p> 	<p>Auh, ¿ac yehuatzin yn semicac</p> 	<p>en verdad doncella.</p> 	<p>por obra portentosa</p> 
<p>del Espíritu Santo,</p>	<p>yn semicac ychpochitli auh motemiltica</p>	<p>ychpochitli situapili santa maria?</p>	<p>Ca yehuatzin y dios iflarzo</p>
<p>nantzin, yn semicac ychpochitli auh motemiltica</p>	<p>y ¿quién es ella, la siempre</p>	<p>doncella, mujercita, Santa María?</p>	<p>Ella es de Dios preciosa</p>
<p>madrecita, la siempre doncella y colmada</p>	<p>in quenquisca cuautliltli gracia ihua muchi</p>	<p>de toda clase de bienes, gracia y todo</p>	<p></p>

* La voz *acuit* no tiene aquí sentido alguno. Se trata probablemente de un error, en vez de la palabra *campa*, que significa "donde", o de *quen*, "cómo".

FIGURA 11 : PALEOGRAFÍA DEL CÓDICE CATECISMO NÁHUATL EN IMÁGENES... PÁGINAS. 3 Y 4. REF. P. 122.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABBAGNANO, N., y A. Visalberghi, (1984) *Historia de la pedagogía*. F.C.E. México.
- ACOSTA, Joseph de, (1962) *Historia natural y moral de las indias*. F.C.E. México.
- ACUÑA, René, (1985) *Relaciones geográficas del siglo XVI*. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, (1953) "El gobierno indígena en México y el proceso de aculturación." En: *América indígena*. No. XII. México. pp 271-297.
- ALCALÁ, Fray Jerónimo de, (1977) *Relación de las ceremonias y ritos y población y gobierno de los indios de la provincia de Michoacán*. Reproducción facsimil del Ms. C. IV.5. de El Escorial. BALSAL EDITORES. México.
- ALEGRÍA, Paula, (1936) *la educación en México antes y después de la conquista*. SEP. Cultura. México.
- ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael, (1929) *Historia de España y la civilización española*. SUCESORES DE JUAN GILI. Barcelona.
- ARTIGAS, Juan B.,
 -- (1983) *Capillas abiertas aisladas de México*. UNAM. Facultad de Arquitectura. México.
 -- (1984) *La piel de la arquitectura. Murales de Santa María Xoxoteco*. UNAM. Facultad de Arquitectura. México.
- BALMES, Jaime, (1910) *Curso de filosofía elemental*. Librería de la viuda de CH. BOURET. México.
- BATAILLON, Marcel, (1982) *Erasmus y España*. F.C.E. México.
- BAUDOT, Georges, (1983) *La vida cotidiana en la América española en tiempos de Felipe II. Siglo XVI*. F.C.E. Colección popular. No. 225. México.
- BECERRA LÓPEZ, José Luis, (1963) *La organización de los estudios en la Nueva España*. SEP. Cultura. México.
- BLOCH, Marc, (1984) *Introducción a la Historia*. F.C.E. Breviarios. No. 69. México.
- BOLAÑO E ISLA, Amancio, (1947) *Contribución al estudio bibliográfico de fray Alonso de la Vera Cruz*. ANTIGUA LIBRERÍA ROBREDO DE JOSÉ PORRÚA E HIJOS. Biblioteca histórica mexicana de obras inéditas. No. 21. México.
- BONIFAZ NUÑO, Rubén, (1996) "Introducción". En: *Acerca de fray Diego Valadés*. UNAM. Humanidades. México.
- BORAH, Woodrow y Sherburne F. Cook, (1960) "The population of central México in 1548. An analysis of the *suma de visitas de pueblos*." En: *Revista iberoamericana*. No. 43. Berkeley y Los Ángeles.

- BORGES MORAN, Pedro,
 -- (1960) *Métodos misionales en la cristianización de América. Siglo XVI*. Consejo de investigaciones. Departamento de misionología española. Madrid.
 -- (1961) *Los conquistadores espirituales de América*. Seminario de Historia del Pensamiento. Escuela de estudios hispanoamericanos de Sevilla. Sevilla.
- BORGIA STECK, Francisco, (1944) *El primer colegio de América. Santa Cruz de Tlatelolco*. EDITORA NACIONAL. México.
- BOSCH GARCÍA, Carlos, (1979) *La técnica de investigación documental*. UNAM. EDICOL. México.
- BURKE, Peter, (1993) *La revolución historiográfica francesa (La escuela de los Annales: 1929-1989)*. GEDISA. Barcelona.
- CARREÑO, Alberto Maria, (1940) "El colegio de Tlatelolco y la educación indígena en el siglo XVI." En: *Cuadernos de divulgación histórica*. Año I. No. 5. México. pp. 196-202.
- CARRILLO Y GARIEL, Abelardo, (1949) *El cristo de Mexicaltzingo, técnica de las esculturas en caña*. INAH. SEP. México.
- CASTRO PALLARES, Alfonso, (1989) "Advertencia." En: *Retórica cristiana*. De fray Diego Valadés. UNAM. F.C.E. Biblioteca Americana. México.
- CASTRO, Américo, (1949) *Aspectos del vivir hispánico: espiritualismo, mesianismo, actitud personal en los siglos XIV al XVI*. CRUZ DEL SUR. Chile.
- CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura, Et. al., (1984) *Técnicas de investigación documental*. UAM. TRILLAS. México.
- CERVANTES DE SALAZAR, Francisco, (1984) *México en 1554*. UNAM. México.
- CICERÓN, Marco Tulio, (1966) *De inventione*. LOEB. Oxford.
- CLAVIJERO, Francisco Javier, (1959) *Historia antigua de México. Disertaciones*. 5 Vols. PORRÚA. Escritores mexicanos. 6-10. México.
- Códice Mendoza*. (1980) Edición preparada por Francisco del Paso y Troncoso. INNOVACIÓN. México.
- COLLINWOOD, R. G., (1984) *Idea de la Historia*. F.C.E. México.
- COOK, Sherburne F. Lesley Byrd Simpson. (1948) *The population of central México in sixteenth century*. UNIV. CALIF. PUBLISHER. Iberoamericana. USA.
- COOK, Sherburne F. y Woodrow Borah, (1989) *El pasado de México. Aspectos sociodemográficos*. F.C.E. México.
- COOK, Sherburne F., (1945) "Demographic consequences of european contact with primitive peoples." En: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. Vol. 237. Enero. USA.
- COORDINACIÓN DE HUMANIDADES (Compilador), (1983) *Estudios acerca del arte novohispano. Homenaje a Elisa Vargas Lugo*. UNAM. México.
- COPLESTON, Frederick, (1983) *Historia de la filosofía*. 9 Vols. ARIEL. México.

- CÓRDOBA, Fray Pedro de, (1970) "Doctrina cristiana." En: *Christian doctrine for the instruction and information of the indians*. De Sterling A. Stoudemire, et. al. University of Miami. Press.
- CORDOURIER MORALES, Alfonso L.,
 -- (1989) *Perfiles pedagógicos de la obra evangelizadora en Nueva España en el siglo XVI. (1523-1572)*. Tesis Lic. en Pedagogía. UPN. México.
 -- (1991) *Fray Francisco de Tembleque, fray Arnaldo Bassacio y fray Juan Caro, misioneros educadores desconocidos. Su formación y su obra pedagógica en Nueva España. Siglo XVI*. COMISIÓN QUINTO CENTENARIO. Madrid.
- COROMINAS, Joan, y José A. Pascal, (1980) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 5 Vols. GREDOS. Madrid.
- CUEVAS, S. J. Mariano,
 -- (1940) *Historia de la nación mexicana*. PORRÚA. México.
 -- (1943) *Monje y marino. La vida y los tiempos de fray Andrés de Urdaneta*. LAYAC. México.
 -- (1992) *Historia de la Iglesia en México*. 5 Vols. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. 104-109. México.
- CURIEL MÉNDEZ, Gustavo, (1987) "Aproximación a la iconografía de un programa escatológico franciscano del siglo XVI." En: *Arte funerario. Coloquio Internacional de Historia del Arte*. Vol. 1. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Cuadernos de Historia del Arte. No. 41-1 México. pp 151-160.
- CHAUVET, Fidel de J., (1970) "Fray Jacobo de Testera. Misionero y civilizador del siglo XVI." En: *Estudios de historia novohispana. III*. UNAM. México.
- CHÁVEZ HAYHOE, Salvador, (1946) *Historia sociológica de México*. SALVADOR CHÁVEZ HAYHOE. México.
- CHAVEZ, Ezequiel A.,
 -- (1943) *Fray Pedro de Gante. El primero de los grandes educadores de América*. JUS. México.
 -- (1952) *La educación en México en la época precortesiana*. JUS. México.
 -- (1958) *La evangelización de los indios*. JUS. México.
- DALLAL, Alberto, (1986) *La danza en México*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- DE GERLERO, Elisa Isabel E.,
 -- (1987) "La demonología en la obra gráfica de fray Diego Valadés." En: *Iconología y sociedad. Arte Colonial Hispanoamericano*. XLIV. Congreso Internacional de Americanistas. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Estudios de Arte y Estética. No. 26. México. pp 77-90.
 -- (1987) "La escatología en el arte monástico novohispano del siglo XVI". En: *Arte funerario. Coloquio Internacional de Historia del Arte*. Vol. 1. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Cuadernos de Historia del Arte. 40-1. México. pp 137-150.

- DE LA MAZA, Francisco, (1992) "Fray Diego Valadés. Escritor y grabador franciscano del siglo XVI." En: *Francisco de la Maza. Obras escogidas*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- DE LA TORRE VILLAR, Ernesto, (1966) *Lecturas históricas mexicanas*. EMPRESAS EDITORIALES. México.
- DÍAZ BARRIGA, Angel, Et. al., (1993) *Curriculum. Estados de conocimiento. Cuaderno 14. (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa)*. 2º CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. México.
- DÍAZ Y DE OVANDO, Clementina, (1985) *El colegio máximo de San Pedro y San Pablo*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- DIBBLE, Charles E. (1985) "The "Breve compendio" and subsequent Sahagún's manuscripts." En: *De la Historia. Homenaje a Jorge Gurría Lacroix*. UNAM. México. pp 69-74.
- DURÁN, Fray Diego, (1967) *Historia de las indias de Nueva España e islas de Tierra Firme*. PORRÚA. "Biblioteca Porrúa". No. 37. México.
- DUVERGER, Christian, (1993) *La conversión de los indios de Nueva España*. F.C.E. México.
- ELLIOT, J. H., (1972) *El viejo mundo y el nuevo. 1492-1650*. ALIANZA EDITORIAL. El libro de bolsillo. No. 410. Madrid.
- ESCALANTE, Pablo (Compilador), (1985) *Educación e ideología en el México antiguo*. SEP. CABALLITO. México.
- ESCAMILLA G., Gloria,
 -- (1979) *Interpretación catalográfica de los libros*. UNAM. México.
 -- (1982) *Manual de metodología y técnicas bibliográficas*. UNAM. México.
- ESCOBAR, Fray Matías de, (1970) *Americana thebaida. Crónica de la provincia agustina en Michoacán*. BALSAL. México.
- Et. Al. (1928) "Remarques sur l'Arte et vocabulista de fray Pedro de Alcalá." En: *Memorial Henri Nasset*. Paris.
- Et. Al. (1990) *Atlas Universal Panorama*. 3 ed. LIMUSA. México.
- Et. Al., (1969) *La sagrada Biblia*. SELECCIONES DE READER'S DIGEST. Madrid.
- FAUROT PETERSON, Jeanette, (1987) "La flora y la fauna en los frescos de Malinalco: Paraíso convergente." En: *Iconología y sociedad. Arte colonial hispanoamericano. XLIV Congreso Internacional de Americanistas*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Estudios de Arte y Estética. No. 26. México. pp 243-259.
- FERGUSON, J. Halero, (1963) *El equilibrio racial en América latina*. EUDEBA. Buenos Aires.

- FLORES DELGADO, Rebeca, (1989) "El currículum y el docente. Algunas reflexiones sobre la práctica cotidiana." En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de Psicología ENEP. Iztacala. Memorias*. UNAM. ENEP. Iztacala. México. pp 149-157.
- FURLÁN, Alfredo, y Miguel Ángel Pasillas (Compiladores), (1989) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. UNAM. ENEP. Iztacala. México.
- GALVÁN, Luz Elena, y Susana Quintanilla, (1993) *Historiografía de la educación. Estados de conocimiento. Cuaderno 28. (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa)*. 2º CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. México.
- GALLEGOS ROCAFULL, José M., (1951) *El pensamiento mexicano en los siglos XVI y XVII*. UNAM. Centro de estudios filosóficos. México.
- GAMIO, Manuel, (1979) *La población del valle de Teotihuacán*. (Ed. facsimilar) 5 Vols. INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. México.
- GANTE, Fray Pedro de, (1981) *Doctrina cristiana en lengua mexicana*. (Edición facsimilar de la de 1553) Centro de Estudios Históricos Fray Bernardino de Sahagún. JUS. México.
- GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín,
 -- (1947) *Don fray Juan de Zumárraga*. 4 Vols. PORRÚA. Escritores mexicanos. Ns. 41-44. México.
 -- (1973) *Opúsculos y biografías*. UNAM. Biblioteca del estudiante universitario. No. 38. México.
 -- (1981) *Bibliografía mexicana del siglo XVI*. F.C.E. México.
- GARCÍA MATILLA, Agustín, (1994) "Los medios para la comunicación educativa." En: *Educación para los medios de comunicación. (Antología)*. UPN. México.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Bernardo, (1969) *El marquesado del Valle*. EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
- GARCÍA PIMENTEL, F., (1937) *Relación de los obispados de Tlaxcala, Michoacán, Oaxaca y otros lugares en el siglo XVI*. SALVADOR CHÁVEZ HAYHOE. México.
- GARCÍA, Fernando y Ricardo Mercado, (1972) "El currículum". En: *Revista de educación superior*. ANUIES. Enero-marzo. No. 1 pp 55 y ss.
- GARCÍA, Genaro, (1907) *El clero de México durante la dominación española*. Lib. de la Vda. de J. Ch. BOURET. México.
- GARIBAY K., Angel María,
 -- (1964) "Estudio introductorio." En: *libellus medicinalibus indorum herbis*. De Martin de la Cruz. (Códice Badiano). IMSS. México.
 -- (1971) *Historia de la literatura náhuatl*. 2 Vols. PORRÚA. "Biblioteca Porrúa" No. 5. México.
 -- (1975) *Panorama literario de los pueblos nahuas*. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 22. México.

- (1982) "Proemio general." En: *Historia general de las cosas de Nueva España*. De fray Bernardino de Sahagún. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 300. México.
- GIBSON, Charles, (1981) *Los aztecas bajo el dominio español, 1519-1810*. SIGLO XXI. América nuestra. No. 15. México.
- GIL FERNÁNDEZ, Luis, (1981) *Panorama social del humanismo español. (1500-1800)*. ALHAMBRA. Madrid.
- GLASS, Jhon B., (s/f) "Acensus of middle american testarian manuscripts." En: *Handbook of middle american indians*. Vol. 14. UNIVERSITY OF TEXAS PRESS. Austin Texas. pp 281-296.
- GÓMEZ CANEDO, Lino,
 -- (1966) "¿Hombres o bestias?." En: *Estudios de Historia Novohispana I*. UNAM. México. pp 29-51.
 -- (1977) *Evangelización y conquista. Experiencia franciscana en hispanoamérica*. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No. 65. México.
 -- (1982) *La educación de los marginados durante la época colonial*. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No. 78. México.
- GÓMEZ DE OROZCO, Federico, (1983) *El mobiliario y la decoración en la Nueva España del siglo XVI*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- GÓMEZ ROBLEDO, Antonio, (1984) *el magisterio jurídico y filosófico de Alonso de la Veracruz*. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 461. México.
- GONZALBO, Pilar,
 -- (1985) *El humanismo y la educación en la Nueva España*. SEP CABALLITO. México.
 -- (1985) *La educación de la mujer en la Nueva España*. SEP CABALLITO. México.
- GONZÁLEZ OBREGÓN, Luis,
 -- (1957) *Croniquillas de la Nueva España*. BOTAS. México
 -- (1991) *México viejo*. ALIANZA EDITORIAL.. México.
- GRUZINSKI, Serge, (1994) *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. F.C.E. México.
- GUADALUPE VICTORIA, José,
 -- (1986) *Pintura y sociedad en la Nueva España. Siglo XVI*. UNAM Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
 -- (1985) *Arte y arquitectura en la sierra alta. Siglo XVI*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- HERREJÓN PEREDO, Carlos (Editor), (1984) *Humanismo y ciencia en la formación de México. V. Coloquio de Antropología e Historia Regionales*. CONACyT. EL COLEGIO DE MICHOACÁN. México.
- HERRERA ZAPIÉN, Tarcicio, (1989) "Preámbulo." En: *Retórica cristiana*. De fray Diego Valadés. UNAM. F.C.E. México.

- HORCASITAS, Fernando, (1974) *El teatro náhuatl. Épocas novohispana y moderna*. 2 Vols. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- IMAZ, Eugenio, (1982) "Estudio preliminar." En: *Utopías del renacimiento: Moro, Campanella, Bacon*. F.C.E. Colección popular. No. 121. México.
- IXTLILXOCHITL, Fernando de Alva,
 -- (1938) *Venida de los españoles y principio de la ley evangélica*. PEDRO ROBREDO. México.
 -- (1985) *Obras históricas: Relaciones e historia de la nación chichimeca*. UNAM. Serie de historiadores y cronistas de indias. No. 4. México.
- KAHLER, Erich, (1985) *¿Qué es la Historia?* F.C.E. Breviarios. No. 187. México.
- KEHRER, Hugo, (1966) *Alemania en España. Influjos y contactos a través de los siglos*. AGUILAR. Madrid.
- KIRCHOFF, Paul, (s/f) *Primera sesión de la mesa redonda sobre problemas antropológicos mexicanos y centroamericanos*. Boletín No. 2. p 4. BIBLIOTECA DEL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA. México.
- KOBAYASHI, José María Kazuhiro,
 -- (1985) *La educación como conquista*. EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
 -- (1992) "La conquista educativa de los hijos de Asís." En: *La educación en la historia de México*. (Introducción y selección de J. Z. Vázquez.) EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
- KRAUZE, Enrique, (1989) *Personas e ideas*. VUELTA. México.
- KROEBER, A.L., (1947) *Cultural and natural areas of native North America*. BERKELEY. USA.
- KUBLER, George, (1986) *Arquitectura mexicana del siglo XVI*. F.C.E. México.
- LAFAYE, Jaques, (1983) *Quetzalcoatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional en México*. F.C.E. México.
- LARROYO, Francisco,
 -- (1961) "La Educación." En: *México y la cultura*. SEP. México. pp 737-790.
 -- (1970) *Historia comparada de la educación en México*. PORRÚA. México.
- LAS CASAS, Fray Bartolomé de,
 -- (1965-1966) *Tratados*. 2Vols. F.C.E. México.
 -- (1967) *Apologética historia sumaria*. (Edición preparada por Eduardo O'Gorman). UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- LEANDER, Birgitta, (1980) *Herencia cultural del mundo náhuatl*. SEP. Setentas. DIANA. México.

- LEÓN PORTILLA, Miguel,
 -- (1976) *Culturas en peligro*. ALIANZA EDITORIAL. Biblioteca interamericana. No. 2. México.
 -- (1977) "Estudio preliminar." En: *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. De fray Alonso de Molina. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No. 44. México.
 -- (1979) *Un catecismo náhuatl en imágenes*. Ed. Privada de CARTÓN Y PAPEL DE MÉXICO. México.
 -- (1980) *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. UNAM. Biblioteca del estudiante universitario. No. 81. México.
 -- (1985) "Jorge Gurría Lacroix: su búsqueda de las primeras interpretaciones europeas del descubrimiento y conquista de México." En: *De la Historia. Homenaje a Jorge Gurría Lacroix*. UNAM. México. pp 75-84.
 -- (1986) "Paleografía del texto en castellano." En: *Diálogos de 1524*. (Ed. facsimilar). UNAM. Fundación de Investigaciones Sociales. A.C. México.
 -- (1991) *Huehuetlatolli; testimonios de la antigua palabra*. SEP-F.C.E. México.
- LEÓN, Nicolás, (1903) "Fray Diego Valadés." En: *Annales del Museo Nacional*. AMNAHE. México. pp 234-241.
- LIPSCHUTZ, Alejandro, (1975) *El problema racial en la conquista de América*. SIGLO XXI. México. 1975.
- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo,
 -- (1984) *Textos de medicina náhuatl*. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
 -- (1985) *La educación de los antiguos nahuas*. 2 Vols. SEP CABALLITO. México.
- LÓPEZ DE VELASCO, Juan, (1949) *Geografía y descripción universal de las indias*. Facsimil. FORTANET. Madrid.
- LUNA ARROYO, Antonio, (1987) *Sociología de la educación y de la enseñanza*. PORRÚA. México.
- MARROU, Henri-Irénée, (1957) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. EDITIONS DU SEUIL. Paris.
- MATHES, Miguel, (1982) "Santa Cruz de Tlatelolco; la primera biblioteca académica de las américas." En: *Archivo histórico diplomático mexicano*. No. 12. 4º Ep. SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES. México.
- MEILLET, A. y Marcel Cohen, (1981) *Les langues du monde*. EDITIONS SLATKINE. Paris.
- MÉNDEZ ARCEO, Sergio, (1952) *La Real y Pontificia Universidad de México*. UNAM. Consejo de Humanidades. No. 12. México.
- MÉNDEZ PLANCARTE, Gabriel, (1946) *Humanistas mexicanos del siglo XVI*. UNAM. Biblioteca del estudiante universitario. No. 63. México.

- MENDIETA, Fray Gerónimo de,
 -- (1948) *Vidas franciscanas*. UNAM. México.
 -- (1980) *Historia eclesiástica indiana*. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No.46. México.
- MENDIZABAL, Miguel Othón de, (1947) *Obras completas*. PORRÚA. México.
- MIRANDA, Francisco, (1983) "Etnohistoria." En: *Boletín. El Colegio de Michoacán*. No. 10. Jul-Dic. Zamora Michoacán. Pp 7-9.
- MOLINA, Fray Alonso de, (1977) *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No. 44. México.
- MORENO TOSCANO, Alejandra, (1972) "El siglo de la conquista." En: *Historia general de México*. Vol. II. EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
- MOTOLINÍA, Fray Toribio, (1969) *Historia de los indios de Nueva España*. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 129. México.
- MÜLLEN, Robert J., (1988) "Símbolos prehispánicos en algunos templos en la mixteca." En: *Historia, leyendas y mitos de México: Su expresión en el arte. XI Coloquio Internacional de Historia del Arte*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Estudios de Arte y Estética. No. 30. México.
- MUNZ, Peter, (1986) *Cuando se quiebra la rama dorada. ¿Estructuralismo o tipología?* F.C.E. Breviarios. No. 418. México.
- MUÑOZ CAMARGO, Diego, (1947) *Historia de Tlaxcala*. (Edición cotejada con la copia del original que obra en el archivo del Museo Nacional). TALLERES GRÁFICOS LAGUNA. México.
- NASSIF, Ricardo,
 -- (1979) "El educador en la pedagogía de Eduard Spranger. Estudio preliminar." En: *El educador nato*. De Eduardo Spranger. KAPELUSZ. Buenos Aires.
 -- (1985) *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. CINCEL. Biblioteca de Psicología y Educación. No. 9. Bogotá.
- NETTEL, Patricia, (1989) *La utopía franciscana en la Nueva España. 1554-1604*. UAM. Xochimilco. México.
- NOAH KRAMER, Samuel, (1978) *La Historia empieza en Sumer*. AYMA EDITORA. Barcelona.
- O'GORMAN, Edmundo, (1973) *Historia de las divisiones territoriales de México*. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 45. México.
- OCARANZA, Fernando,
 -- (1933) *Capítulos de la historia franciscana*. 2 Vols. JUS. México.
 -- (1934) *El imperial colegio de indios de Santiago Tlatelolco*. JUS. México.
- OLMEDO, S.I. Daniel, (1985) *Historia de la Iglesia Católica*. PORRÚA. México.
- OSORIO, Ignacio,
 -- (1986) *Historia de las bibliotecas novohispanas*. SEP. México.
 -- (1990) *La enseñanza del latín a los indios*. UNAM. México.

- PALOMERA, S. J. Esteban J.
 -- (1962-63) *Fray Diego Valadés. O.F.M. Evangelizador humanista de la Nueva España*. 2 Vols. JUS. México.
 -- (1989) "Introducción." En: *Retórica cristiana*. De fray Diego Valadés. UNAM. F.C.E. México.
- PANOFSKI, Erwin, (1993) *El significado en las artes visuales*. ALIANZA EDITORIAL. Madrid.
- PASO Y TRONCOSO, Francisco del, (1912-13) "Epistolario de Nueva España." En: *Obras inéditas*. (s/E.) Biblioteca Histórica Mexicana. Madrid.
- PEREYRA, Carlos, (1959) *Historia de América española. T. III. Méjico*. EDITORA NACIONAL. México.
- PHELAN, John L., (1972) *El reino milenario de los franciscanos en el nuevo mundo*. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- PICÓN SALAS, Mariano, (1982) *De la conquista a la independencia*. F.C.E. Colección popular. No. 65. México.
- PRUNEDA, Alfonso y Concha Michel, (1951) *Cantos indígenas de México*. Instituto Nacional Indigenista. México.
- RAMA, Carlos M., (1979) *Teoría de la Historia. Introducción a los estudios históricos*. TECNOS. Madrid.
- RAMÍREZ APARICIO, Manuel, (1979) *Los conventos suprimidos en México*. INNOVACIÓN. México.
- RAMÍREZ VIDAL, Gerardo, (1996) "Fray Diego Valadés y los indios." En: *Acerca de fray Diego Valadés*. UNAM. Humanidades. México.
- RICARD, Robert,
 -- (1924) "Documents pour l'histoire des franciscains au Mexique." En: *Revue d'histoire franciscaine*. No. 1. Paris. pp 216-235.
 -- (1986) *La conquista espiritual de México*. F.C.E. México.
- RIVA PALACIO, Vicente, (1976) "El virreinato." En Tomo II de *México a través de los siglos*. COMPAÑÍA GENERAL DE EDICIONES. México.
- RIVERA, Agustín, (1963) *Principios críticos sobre el virreinato de la Nueva España y sobre la revolución de independencia*. COMISIÓN NACIONAL PARA LAS CONMEMORACIONES CÍVICAS. México.
- ROBLEDO USCANGA, Juan Manuel, (1984) "El currículum como proceso." En: *Revista de la educación superior*. ANUIES. Julio-septiembre. No. 51.
- ROJAS GARCIDUEÑAS, José,
 -- (1972) *Autos y coloquios del siglo XVI*. UNAM. Biblioteca del estudiante universitario. No. 4. México.
 -- (1973) *El teatro de Nueva España en el siglo XVI*. SEP Setentas. México.
 -- (1985) *El antiguo colegio de San Ildefonso*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- RUBLÚO, Luis, (1972) "La natividad mexicana en el siglo XVI." En: *Artes de México*. No. 157. Año XIX. México.

- SACRISTÁN, J. Gimeno, (1989) *Curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. MORATA. Madrid.
- SAHAGÚN, Fray Bernardino de,
 -- (1986) *Diálogos de 1524*. (Ed. facsimilar y versión del náhuatl por Miguel León Portilla). UNAM. Fundación de Investigaciones Sociales. A.C. México.
 -- (1982) *Historia general de las cosas de Nueva España*. PORRÚA. Sepan cuántos... No. 300. México.
- SALMÓN, Pierre, (1972) *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. TEIDE. Barcelona.
- SOLANA, Fernando, et. al. (1982) *Historia de la educación pública en México*. SEP-F.C.E. México.
- SPRANGER, Eduard,
 -- (1948) *Cultura y educación*. 2 Vols. ESPASA-CALPE. Buenos Aires.
 -- (1979) *El educador nato*. KAPELUSZ. Buenos Aires.
- STEIN, Stanley J, y Bárbara H. Stein. (1981) *La herencia colonial de América latina*. SIGLO XXI. México.
- SULLIVAN, Thelma D., (1976) *Compendio de la gramática náhuatl*. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- TAPIA, Alejandro, (1991) *De la retórica a la imagen*. UAM. División de ciencias y Artes para el Diseño. México.
- TAYLOR, René, (1987) "El arte de la memoria en el nuevo mundo." En: *Iconología y sociedad. Arte colonial hispanoamericano. XLIV Congreso Internacional de Americanistas*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Estudios de Arte y Estética. No. 26. México. pp 43-76.
- TERAN, José Antonio, (1992) "Arquitectura religiosa y simbolismo." En: *Manuel Toussaint. Su proyección en la historia del arte mexicano*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
- TORQUEMADA, Fray Juan de,
 -- (1978) *Monarquía indiana*. (Selección, introducción y notas de Miguel León Portilla). UNAM. México.
 -- (1983) *Monarquía indiana*. 7 Vols. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- TOUSSAINT, Manuel,
 -- (1936) *La pintura en México durante el siglo XVI*. ENCICLOPEDIA ILUSTRADA MEXICANA. México.
 -- (1974) *Arte colonial en México*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
 -- (1983) *Paseos coloniales*. PORRÚA. México.
- TOVAR, Antonio, (1981) *Lo medieval en la conquista y otros ensayos americanos*. F.C.E. México.
- TRABULSE, Elias, (1983) *Historia de la ciencia en México. Siglo XVI*. CONACyT. F.C.E. México.

- TRUEBA, Alfonso,
 -- (1960) *Zumárraga*. JUS. Figuras y episodios de la Historia de México. No. 7. México.
 -- (1962) *Dos virreyes. D. Antonio de Mendoza. D. Luis de Velasco*. JUS. Figuras y episodios de la Historia de México. No. 8. México.
 -- (1975) *Doce antorchas*. JUS. Figuras y episodios de la Historia de México. No. 5. México.
- VALADÉS, Fray Diego, (1989) *Retórica cristiana*. UNAM. F.C.E. Biblioteca Americana. México.
- VALLE ARIZPE, Artemio de, (1960) *Leyendas franciscanas de México*. PATRIA. México.
- VARGAS LUGO, Elisa,
 -- (1980) *Las portadas religiosas de México*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. México.
 -- (1987) "Erudición escritural y expresión pictórica franciscana." En: *Iconología y sociedad. Arte colonial hispanoamericano. XLIV. Congreso internacional de Americanistas*. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas. Estudios de Arte y Estética. No. 26. México. pp 243-259.
- VASCONCELOS, José, (1961) "Indología." En: *Obras completas de José Vasconcelos*. LIBREROS MEXICANOS UNIDOS. México.
- VÁZQUEZ JANEIRO, J., (1988) "Fray Diego Valadés. Nueva aproximación a su biografía." En: *Actas del II Congreso internacional sobre los franciscanos en el Nuevo Mundo (Siglo XVI)*. DEIMOS. Madrid. pp 843-871.
- VÁZQUEZ VÁZQUEZ, Elena, (1965) *Distribución geográfica y organización de las órdenes religiosas en la Nueva España (Siglo XVI)*. UNAM. Instituto de Geografía. México.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida,
 --(1962) *La imagen del indio en el español del siglo XVI*. UNIVERSIDAD VERACRUZANA. México.
 -- (1985) "El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana." En: *Ensayos sobre historia de la educación en México*. EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
- VELASCO CEBALLOS, Rómulo, (1945) *La alfabetización en la Nueva España*. SEP. Instituto Nacional de Pedagogía. Museo Pedagógico. México.
- VERA Y CUSPINERA, Margarita, (1979) *El pensamiento filosófico de José Vasconcelos*. EXTEMPORANEOS. Latinoamericana. No. 8. México.
- VETANCOURT, Fray Agustín de, (1971) *Teatro mexicano. Crónica de la provincia del Santo Evangelio de México. Menologio franciscano*. PORRÚA. Biblioteca Porrúa. No. 45. México.
- VIANA CASTRILLÓN, Laura, (1990) *Memoria natural y artificial*. F.C.E. La ciencia desde México. No. 88. México.
- VILAR, Pierre, (1992) *Pensar la Historia*. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JOSÉ MARÍA LUIS MORA. México.

- VIVES, Juan Luis, (1984) *Tratado de la enseñanza... Pedagogía pueril*. PORRÚA. Sepan Cuántos... No. 447. México.
- WECKMANN, Luis, (1984) *La herencia medieval de México*. 2 Vols. EL COLEGIO DE MÉXICO. México.
- WOLF, Eric, (1982) *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. BIBLIOTECA ERA. México.
- YATES, Frances A., (1974) *El arte de la memoria*. TAURUS. Madrid.
- ZARDIEL JACOBO, Blanca Estela, (1989) "Racionalidad y currículum de Psicología de la ENEP Iztacala. Un estudio crítico." En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología. ENEP Iztacala. Memorias*. UNAM. ENEP Iztacala. México. pp 111-122.
- ZAVALA, Silvio,
-- (1961) *Programa de Historia de América en la época colonial*. INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA. México.
-- (1965) *Recuerdo de Vasco de Quiroga*. PORRÚA. México.
-- (1972) *Filosofía de la conquista*. F.C.E. México.
-- (1985) "En torno a la filosofía política de la conquista española en América." En: *De la Historia. Homenaje a Jorge Gurria Lacroix*. UNAM. México. pp 85-100.
- ZEPEDA RINCÓN, Tomás, (1933) *La instrucción pública en la Nueva España en el siglo XVI*. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México.
- ZORITA, Alonso de, (1963) *Colección de documentos referentes a la Historia de América*. PORRÚA. México.
- ZULAICA GARATE, Román, (1939) *Los franciscanos y la imprenta en México en el siglo XVI*. PEDRO ROBREDO. México.