

## El Diálogo como material didáctico.

### Una aproximación al texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar

### A Dialogue as a Didactic Material. Approaching the Text “Mexican Academy” by Francisco Cervantes de Salazar

## O Diálogo como material didático.

### Uma aproximação ao texto *Academia Mexicana* de Francisco Cervantes de Salazar

PÓLUX ALFREDO GARCÍA CERDA\*

---

**RESUMEN:** En la historia de las universidades novohispanas sobresale la figura de Francisco Cervantes de Salazar, icónico humanista y polémico letrado. En su obra *México en 1554*, Cervantes ofrece un testimonio sobre el inicio de la vida universitaria novohispana. El texto *Academia Mexicana*, traducido como “La Universidad de México” se le ha categorizado como Diálogo escolar, didáctico o pedagógico sin precisar tal atribución desde un análisis pedagógico. Debido a que disciplinas como la Historia, Filosofía y Filología aportan elementos significativos para comprenderlo, se propone una lectura interdisciplinaria. Una interpretación proporcionada del texto *Academia Mexicana* desde el movimiento histórico de la cultura novohispana permitirá valorar un auxiliar de enseñanza como una expresión humanística nacida de un pensamiento situado.

**PALABRAS CLAVE:** *Pedagogía, Universidad virreinal, Humanismo novohispano, Diálogo, Material didáctico.*

**ABSTRACT:** The figure of Francisco Cervantes de Salazar, an iconic humanist and polemic lawyer, stands out in the history of universities in New Spain. In his work *Mexico in 1554* (*México en 1554*) Cervantes offers a testimony about the beginning of university life in New Spain. The text *Mexican Academy* (*Academia Mexicana*) translated as “The University of Mexico” (“La Universidad de México”) has been labeled an academic dialogue or also as didactic and pedagogic without specifying such description based on a pedagogic analysis. As disciplines such as history, philosophy and philology contribute important elements to its understanding, an interdisciplinary approach is recommended. The offered interpretation of the text *Mexican Academy* from a historic movement of the culture of New Spain allows assessing the educational instrument as a humanistic expression born from a situated thinking.

**KEYWORDS:** *pedagogy, university of viceroyalty, humanism of New Spain, dialogue, didactic material.*

---

\* Doctorando de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL-UNAM) y catedrático del Colegio de Pedagogía, (FFyL-UNAM). <miec\_necutic@hotmail.com>.

**RESUMO:** Na história das universidades novohispanas sobressai-se a figura de Francisco Cervantes de Salazar, icônico humanista e polêmico letrado. Em sua obra *México en 1554*, Cervantes oferece um testemunho sobre o início da vida universitária novohispana. O texto *Academia Mexicana*, traduzido como “La Universidad de México” foi categorizado como Diálogo escolar, didático ou pedagógico sem especificar tal atribuição a partir de uma análise pedagógica. Considerando que disciplinas como a História, Filosofia e Filologia oferecem elementos significativos para compreendê-lo, é proposta uma leitura interdisciplinar. Uma interpretação proporcionada do texto *Academia Mexicana* desde o movimento histórico da cultura novohispana permitirá avaliar um auxiliar de ensino como uma expressão humanística nascida de um pensamento situado.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Pedagogia, Universidade virreinal, Humanismo novohispano, Diálogo, Material didático.*

**RECIBIDO:** 10 de julio de 2018. **ACEPTADO:** 26 de septiembre de 2018.

---

## INTRODUCCIÓN

Entre la pléyade de letrados que llegaron a la Nueva España a mediados del siglo XVI algunos se integraron como catedráticos de la Real Universidad de México. Tal fue el caso de Francisco Cervantes de Salazar (1515-1572), humanista toledano con un extenso *curriculum vitae* que incluía ser rector de la misma, cronista de la Ciudad de México, funcionario virreinal y consultor del tribunal del Santo Oficio. La diferencia entre Cervantes de Salazar y otros letrados de su época radica en el pensamiento educativo que ostentaba.

Sea como un primer adalid del Humanismo Mexicano (Méndez, 2008: XXXI), o como el inconciliable “humanista en el sacerdote y el sacerdote en el humanista” (O’Gorman: XIII, en Cervantes de Salazar, 1991) o como un “peninsular adicto al grupo de poder” (Peña, 2016: 25), este humanista ha despertado en el tiempo el interés de diversos estudiosos como José Eguiara y Eguren, Joaquín García Icazbalceta y Edmundo O’Gorman. Su obra más ilustre, *México en 1554*, está constituida por diálogos, es decir, textos literarios donde el énfasis estaba puesto en la conversación erudita y espontánea entre dos o más interlocutores.

Uno de aquellos diálogos, intitulado *Academia Mexicana*, figuró a la postre como un testimonio invaluable sobre el origen de la vida universitaria novohispana. Este texto ha sido catalogado como Diálogo escolar por su uso en el aprendizaje de la gramática, y porque a diferencia de un Diálogo filosófico, su

objetivo no es el desarrollo de un sistema de ideas filosóficas sino su reproducción total o parcial en un ambiente de aprendizaje. En última instancia, un diálogo escolar no pretende confrontar algún sistema de ideas sino enseñarlo.

Lo anterior no significa que tal objeto carezca de un fundamento filosófico o de un mínimo de ideas necesarias para su materialización. De hecho, todo diálogo escolar responde a un ideal de ser humano a formar, a la ponderación de la claridad expositiva de ideas y a un modelo de enseñanza. Parafraseando a Álvaro Matute,<sup>1</sup> diríamos que en todo texto escolar subyace una teoría pedagógica la cual es susceptible de reconstruirse históricamente, es decir, *Academia Mexicana* puede ser un diálogo escolar siempre y cuando cumpla con tres características: sustento teórico, estructura y finalidad u objetivo de enseñanza. Pero, ¿alguno de los estudiosos del texto cervantino ha emprendido un análisis pedagógico que corrobore su pretendida naturaleza didáctica?

Alrededor de *Academia Mexicana* podemos identificar tres tipos de juicios en los que se afirma su pertenencia a la literatura didáctica: 1) los estudiosos que le denominan “diálogo didáctico”, “diálogo escolar” e “instrumento pedagógico” (Sanchis, 2016: 16; Aragón, 2012: 128) donde se dan por sinónimos los vocablos didáctico, escolar y pedagógico (incluso parece excesivo nombrarlo “diálogo didáctico latino escolar”); 2) los estudiosos que analizaron los elementos constitutivos del texto (descripción de aulas, cátedras, horarios, etc.), sin problematizar ni cotejar su sentido con el pensamiento educativo de su tiempo (Millares, 1986: 27-28; León-Portilla, 2001: XVI-XVII); y finalmente, 3) los estudiosos (Ramos, 1990, 124; O’Gorman, 1991: 79; Moreno Montes de Oca, 1999: 168; Peña, 2016: 17-82) que, sin negar lo anterior, estudian la intencionalidad del texto expresada por su autor, pero no ofrecen una explicación más amplia que corrobore o refute el atributo *didáctico*.

Cada uno de estos notables estudiosos ha realizado grandes avances en la comprensión de su vida, obra y pensamiento cervantino. Si bien, ninguno de ellos estuvo obligado a realizar un análisis pedagógico, ¿qué aporta éste a la comprensión de una pretendida faceta didáctica propia de nuestro humanista novohispano? Incluso, cuando se ha afirmado que Cervantes pertenece a la tradición de la literatura de corte didáctico en filólogos como Erasmo o Vives (Sanchis, 2016: 48), ¿a qué se refiere esta atribución?

---

<sup>1</sup> “Cuando la teoría de la Historia es implícita, es decir, cuando no aparece, es tarea de quien se dedica al análisis historiográfico encontrarla, infiriendo sobre las ideas y los procedimientos de que se valió un determinado autor para dar término a su obra” (Matute, 2015: 19).

Por la estructura del texto *Academia Mexicana* diversos campos del saber humano lo atraviesan. Así, en nuestra aproximación no podemos prescindir de herramientas historiográficas y filosóficas que enriquezcan la interpretación propuesta. La naturaleza del texto también conocido como “La Universidad de México”, ha sido estudiada sobre todo por Millares Carlo, (1986: 19-159) y Moreno Montes de Oca (1999: 147-179), por lo que remitimos al lector a aquellos autores para un análisis del texto como tal. Asimismo, para una visión panorámica remitimos al lector al formidable texto de Sanchis Amat (2016). En este artículo únicamente nos limitaremos a identificar una naturaleza didáctica desde un análisis pedagógico abierto a la filosofía mexicana, la filología y la historia social de la educación.

## ACOTACIONES METODOLÓGICAS

La fuente principal de nuestra interpretación es *México en 1554. Tres diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar*, traducida del latín al castellano por Joaquín García Icazbalceta con una introducción de Miguel León-Portilla. Esta edición facsimilar fue publicada en 2001 por el Instituto de Investigaciones Históricas junto con la Coordinación de Humanidades y el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, todos ellos órganos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También se empleará la edición Porrúa que prologó Edmundo O’Gorman en 1991.

Ahora bien, previo a nuestro análisis advertimos que alrededor de la didáctica y pedagogía se han suscitado candentes debates epistemológicos, por ejemplo, para afirmar si son ciencias, artes o técnicas. Aunque ambas son objeto de equívocidad en su definición, la didáctica ha sido más susceptible de “ambigüedad, polisemia y sinonimia ya desde su mismo concepto hasta en su aplicación al campo educativo” (Civarolo, 2008: 13). Pero, entendida como idea pedagógica,<sup>2</sup> de la didáctica

---

<sup>2</sup> Hoy día predomina el disenso sobre la autonomía o pertenencia de la didáctica en relación con la pedagogía. Esquemáticamente, identificamos tres grandes tradiciones de la Didáctica: 1) Clásica, donde la Didáctica es una disciplina que por su raíz humanística pertenece a la Pedagogía (Larroyo, 1979; Durán, 2012), 2) Científico-educativa, donde la autonomía de Didáctica le otorga el carácter de una Ciencia de la educación (Cabero, *et al.*, 2007), y 3) Científico-social compleja, donde la Didáctica es una disciplina que tiene relativa autonomía por su apertura a las Ciencias Sociales y/o el post-estructuralismo (Díaz-Barriga, 1997; Camilloni, 2007; Litwin, 2008). El disenso también impera al interior de cada tradición, pues en ellas hay autores que conciben a la Didáctica como estudio de la enseñanza como objeto autónomo (Malet y Monetti, 2014: 16; Cabero, *et al.*, 2007: 34), y otros como estudio del proceso enseñanza-aprendizaje (Asprelli, 2010: 26; Heredia, 2004: 57; Medina y Salvador, 2009: 13). En este artículo concebimos a la Didáctica

proceden campos de intervención como el diseño de planes de estudio, evaluación del aprendizaje, evaluación docente, etc. La didáctica así entendida estudia el proceso enseñanza-aprendizaje desde sus tres componentes, –planeación, metodología y evaluación–. Dentro del segundo se ubica la creación intencionada de objetos facilitadores del aprendizaje de los estudiantes que denominamos materiales didácticos y se dividen en tres grupos: impresos, sonoros y audiovisuales (Cfr. Heredia, 2004: 147-148).<sup>3</sup>

Contrario a lo que algunos didactas pudieran suponer (Díaz-Barriga, 1997: 51; Carrasco, 2011: 119; Islas, 2009: 21), debido a que un material didáctico tiene sus propias características, no cualquier cosa usada en la enseñanza entra en tal categoría. La diferencia entre recurso didáctico y material didáctico es que aquel es cualquier objeto empleado *espontáneamente* para reforzar una lección o ejemplificarla, y éste es cualquier objeto que ha sido *intencionadamente* instrumentado desde una planeación previa del curso. Entre una mesa que espontáneamente es mencionada por un profesor y un material audiovisual que él diseñó o adaptó intencionadamente existe un abismo, porque además de una intencionalidad formativa, un material didáctico significativamente supone coherencia, contextualización y funcionalidad (Cfr. Medina y Salvador, 2009: 108).

Aún más, nuestros modernos materiales didácticos, que algunos los equiparan erróneamente con las TIC y TAC, no fueron los mismos que los usados años atrás. Al igual que cualquier idea, nuestra idea de material didáctico ha variado con el tiempo, por lo que su comprensión exige situar el contexto de su creación e implementación. Aunque los esfuerzos por historiar la idea de material didáctico han sido insuficientes para suscitar un debate de mayor espectro, identificamos

---

como disciplina humanística, de racionalidad hermenéutica (Escribano, 2004: 46), que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje según los componentes que comunicacionalmente favorecen la construcción dialógica de significados: “esa didáctica es la configuración de un todo cultural en la búsqueda y la conformación del ser humano; nos hace ver la crisis del país y planetaria en un recinto áulico” (Durán, 2012: 13). En tanto, nuestro análisis procederá desde una teoría pedagógica en diálogo abierto con otras disciplinas, sobre todo la Historia social y la Filosofía mexicana. Sobre la disputa pedagogos vs didactas, *Vid.* Civarolo, 2008.

<sup>3</sup> En el actual debate sobre didáctica no existe como tal una problematización sobre la idea de material didáctico (Cfr. Malet y Monetti, 2014), aunque predomina el disenso en cada tradición. Siendo imposible analizarlas en su totalidad, reconocemos tres posturas: 1) quienes la definen desde una perspectiva histórica clásica (desde Comenio, Herbart, Larroyo, etc.), 2) quienes la definen desde una perspectiva simplificada, tecnicista o, en su defecto, la dan por supuesta (Islas, 2009; Mendoza, 2003), y 3) quienes la definen indistintamente como recurso didáctico o material didáctico, pero la sitúan abierta a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). En este artículo nos limitamos a comprender la historicidad del material didáctico de tipo impreso o escrito.

tres grandes intentos: 1) el de Moreno y López (1982), 2) el de Ávila, et al., (2000), y 3) el de Moreno y de los Arcos (1993). Historiográficamente, seguiremos en lo general al tercer intento, sobre todo desde el texto “Material didáctico. Aproximación a su estudio [I, II, III y IV]” (Moreno y de los Arcos, 1993: 88-99). Desde este horizonte se concibe al material didáctico como elemento vital de la historia de la pedagogía que sólo puede ser entendido desde una explicación sistemática sobre el acontecer educativo. Como producto de un modelo de enseñanza, el material didáctico solo puede ser analizado en los términos de una teoría pedagógica.

Moreno sostiene la hipótesis de que en la historia de la educación es posible rastrear dos grandes respuestas a la cuestión *cómo enseñar*, los cuales dieron lugar a dos modelos de enseñanza. En el primer modelo proyecta la idea del aprendizaje de cierta actividad desde su práctica cotidiana, es decir, el aprendiz debe emular o imitar al maestro para poder desarrollar ciertos conocimientos, habilidades o aptitudes. Por su carácter imitativo, el taller es el ambiente de aprendizaje donde los oficios y los aprendices de investigación siguen un modelo que puede denominarse artesanal (Moreno y de los Arcos, 1999: 90). Históricamente, este modelo se remonta desde Platón (y su Academia) y Séneca (con su crítica a las artes Liberales) hasta nuestros modernos Centros de Investigación.<sup>4</sup>

En el segundo modelo proyecta la idea del aprendizaje de cierta actividad en un ambiente de aprendizaje simulado, es decir, el estudiante gradúa su aprendizaje y el maestro diseña situaciones, prácticas, ejercicios y objetos para que aquel desarrolle los conocimientos, habilidades y aptitudes adecuados para la vida social y profesional. Debido a su carácter lúdico, la escuela es el ambiente de aprendizaje donde las profesiones y las universidades siguen un modelo que puede denominarse escolar (Moreno y de los Arcos, 1999: 91). Este modelo, al que le debemos objetos como los planes de estudio y los materiales didácticos, históricamente se remonta hasta sofistas como Isócrates y Quintiliano hasta nuestras modernas instituciones normalistas y universitarias.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> “El modelo (...) consiste en la enseñanza de una actividad en la práctica cotidiana de la misma. El maestro es un profesional de su oficio que al tiempo que lo ejerce adiestra a un grupo de aprendices que le sirven de ayudantes, los oficios y artesanías, con los grados de aprendiz, oficial y maestro, siguen ejerciéndose de esta forma” (Moreno y de los Arcos, 1999: 22).

<sup>5</sup> “El tipo de enseñanza que consiste en la aplicación de un conjunto de recursos de carácter pedagógico, diseñados para procurar en el estudiante el desarrollo del mínimo de habilidades o destrezas requeridas para el ejercicio de una actividad científica o profesional. (...) En este caso se pretende acortar el largo noviciado que implica el aprendizaje por la vía de la expresión directa, los maestros diseñan un amplio repertorio de lo ahora llamados auxiliares de la enseñanza: ejercicios, libros de texto, esquemas, modelos, recursos audiovisuales y, en general, todo tipo de técnicas o métodos de sistematización de la enseñanza. / El fin último en este caso es lograr el aprendizaje

El carácter hipotético de la teoría moreniana de los dos modelos no solo merece un más profundo (imposible de realizar ahora), sino que en nuestras concepciones actuales de educación y enseñanza se suelen combinar elementos de ambos modelos. Por ejemplo, cuando un profesor imparte cátedra con un adjunto (modelo artesanal) y sigue una planeación didáctica exhaustiva (modelo escolar), o bien cuando en una lección se pondera la memorización (modelo escolar) junto con el desarrollo de virtudes como la prudencia (modelo artesanal). Pero, contrario a lo que Moreno y de los Arcos pensaba, es posible encontrar históricamente un tercer modelo de enseñanza que, en realidad, simboliza un equilibrio o armonía entre los modelos artesanal y escolar.

Hipotéticamente, uno de los personajes que representaría este modelo sería Juan Luis Vives (1492-1540), cuya idea de educación y enseñanza combinaba el estoicismo de Séneca con la defensa de la escuela y la retórica basada en Quintiliano. Una pregunta imposible de contestar en este artículo, pero que daría lugar a mayores investigaciones, es, ¿cuál es la validez histórica de tal teoría en el pasado novohispano? Por eso centramos nuestra atención en la figura de Francisco Cervantes de Salazar y su texto *Academia Mexicana*, el cual, según la teoría moreniana de los modelos, entraría en la categoría de material didáctico, siempre y cuando cumpla con las siguientes condiciones (Moreno y de los Arcos, 1993: 91):

- 1) Teóricamente, todo material didáctico procede de una selección de contenidos de enseñanza y tiene por principio materializar un ideal de ser humano a formar.
- 2) Metodológicamente, todo material didáctico es implementado o adaptado por un pedagogo o un educador en un ambiente de aprendizaje simulado.
- 3) Teleológicamente, todo material didáctico optimiza el rendimiento docente para facilitar en el estudiante su realización como futuro profesional.

Todo material didáctico puede interpretarse desde el contexto histórico-social de su creación y en función de los signos y símbolos con los que fue codificado. Desde la Hermenéutica, podríamos afirmar que el material didáctico es un texto, es decir, un discurso fijado por la escritura (Ricoeur, 2002: 127) que, como tal, es susceptible de comprenderse, en tanto se sitúe su intencionalidad y su temporalidad de codificación. Como veremos más adelante, la intencionalidad de *Academia Mexicana* no era otra sino imitar al pensamiento de un humanista. Eso explica por qué importa desde la tradición retórica a la imitación como guía de la enseñanza humanística, caro signo del estilo vivista de educar:

---

del alumno y dado que, por lo regular, el maestro no realiza simultáneamente otra actividad, no se obtiene más producto que el aprendizaje en sí" (Moreno y de los Arcos, 1999: 22).

Siendo el hablar cosa natural, y el lenguaje obra de un arte sin el cual nacemos, por habernos formado la Naturaleza con singular ignorancia y completamente rudos, es evidente que tenemos necesidad de imitar a otros. / En ésta la formación de alguna cosa según un modelo propuesto; por lo cual hay que proponer aquellos objetos que sea provechoso el reproducirlos, a saber, los mejores, y no en general, sino a medida de nuestras fuerzas actuales (Vives: 1984: 87).

Cuando Cervantes reconoce en Vives a su maestro, surgen semejanzas entre sus ideas educativas frente al modelo de enseñanza y expresiones vívidas de la recepción de una tradición de pensamiento educativo desde Europa a América. Pero, en lo que atañe a los Diálogos cervantinos, ¿cómo interpretarlos ponderadamente como material didáctico con base en la idea vivista de enseñanza?<sup>6</sup> Siguiendo la teoría moreniana de los modelos, en el pensamiento pedagógico de Vives predomina una justa ponderación del carácter lúdico de la enseñanza que lo acerca más al modelo escolar que al artesanal, pues concibe al juego como elemento vivificador del ambiente de aprendizaje y la cultura como proceso creador:

Lo esencial es que el niño se acostumbre a complacerse con las cosas buenas, a amarlas, y al contrario, disgustarse de las que no lo son y aborrecerlas; también tiene importancia en todo caso el que se acomoden las explicaciones a la capacidad infantil, que no alcanza de pronto las cosas sublimes y abstractas, sino que consiste más bien el aprendizaje en una costumbre que penetra dulcemente, perdurando todo el resto de nuestra vida las sentencias que oímos en aquella edad, en particular cuando se confirma mediante la razón. Además, son los pequeños algo de naturaleza simiaca [sic] y propensos a imitarlo todo, principalmente a quienes consideran dignos de ello, padres, ayos y maestros (Vives, 1984: 29).

Identificado con la tradición de Isócrates y Quintiliano, Vives adoptó elementos retóricos como la imitación. Con el objeto de facilitar el aprendizaje en sus alumnos, el humanista valenciano creó diversos materiales didácticos tales como suasorias y controversias (Moreno y de los Arcos, 1993: 92). Una tradición así tuvo gran auge durante la escolástica en Europa y fue introducida a México por letrados como el toledano. Con una formación académica exigente, que incluía cursos por las Universidades de Salamanca y México, sus intereses formativos encauzaron al toledano hacia el Humanismo renacentista, quien tenía por modelo de la escritura los *Diálogos* vivesianos:

---

<sup>6</sup> Los elementos más sobresalientes de esta idea se encuentran en el texto *Tratado de la enseñanza. Introducción a la sabiduría. Escolta del alma. Diálogos. Pedagogía pueril* de Juan Luis Vives (1984).



Es muy importante señalar que los Diálogos [...] tienen el propósito de ofrecer un auxiliar para la enseñanza de la lengua latina, reconocida por [Vives] como necesaria para la gente culta. Dicho auxiliar consistía en una abundantísima variedad de frases naturales, expresivas de cosas y hechos también naturales, para que de ellas se derivara la comprensión igualmente natural y su equivalencia en la lengua a partir de la cual se aprendía latín (Villalpando: 217, en Vives, 1984).

En la educación novohispana el estudiante era un joven que recién había dejado de ser un escolar de primeras letras. La educación vivista seguía a Quintiliano, por lo que su idea de formación situaba a la persuasión en alta estima: “La educación es un acto de reciprocidad amorosa, filial, y también lo es de transformación: a través de ella, la bestia se hace hombre (*ex belua hominem, ex pecude homo*), la bestia se humaniza. La educación hace que el hombre trascienda su condición animal y perversa (*ex nequam frugi et bonus*). El proceso, complejo de suyo, debe ser agradable, debe convertirse en un *ludus*, de ello que la designación para Filipono [personaje de un Diálogo de Vives], para *ludimagister* cobre mayor sentido” (López, 2006: 61-62). La bestialidad, o lo “simiaco” según Vives, debía ser transformada a humanidad, y la vía no era otra sino la educación en general y una exigente formación en letras humanas en particular. Sin embargo, en afirmaciones como la siguiente se explica por qué el humanista valenciano equilibra los modelos de la teoría moreniana: el “juicio, como cualidad innata de la prudencia, no es susceptible de enseñarse, aunque puede ser afinado y perfeccionado, en primer lugar leyendo a los autores que sobresalieron en aquella cualidad” (Vives, 1984: 105), tales como Platón y Séneca.

Esta idea de la educación vivista que nos servirá para interpretar el texto cervantino será complementada con una categorización deducida de la siguiente clasificación historiográfica: 1) Historia de la educación, 2) Historia del pensamiento educativo y, 3) Historia de la pedagogía. La primera es entendida como historia del acontecer educativo (con énfasis en sus instituciones), la segunda como la historia de la reflexión sobre la educación (proveniente de cualquier pensador formado en alguna disciplina o campo del saber, excepto pedagogía) y la tercera como la historia de las ideas pedagógicas nacidas de la profesionalización y la conformación de una comunidad académica (García Casanova, 22-32, en Carpy: 2012). Así, la organización de la Universidad de México entra en la primera categoría, el pensamiento de Cervantes de Salazar entra en la segunda y el pensamiento pedagógico de Vives entra en la tercera categoría. Una articulación de estos tres planos de significación historiográfica permitirá una lectura proporcionada del Diálogo cervantino.

La reconstrucción histórica del contexto educativo de Cervantes permitirá no sólo comprender mejor una faceta poco conocida de *Academia Mexicana*, sino que permitirá situarla como una expresión del ideal de ser humano al que se aspiraba formar, el método empleado, los fines de la enseñanza y el tipo de contenidos de enseñanza de aquella época. En este aspecto, las reflexiones en materia de filosofía universitaria (Ramos, 1990) y de historia social de la educación (Gonzalbo, 2001) depurarán el sentido del texto y de su autor como letrado formador de letrados.

## UN RÉTOR VIVISTA EN EL CORAZÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO

En 1554, Cervantes de Salazar publicó una serie de crónicas que retrataban la fisonomía de la recién fundada capital mexicana. El letrado destinó una de esas crónicas a la Universidad, legándonos a la postre un invaluable testimonio del inicio de la vida universitaria. Publicado con diversos títulos, el texto fue conocido como *México en 1554*, siendo el título original *Francisci Cervantis Salazari Toletani ad Ludovici Vivis Valentini exercitationem, aliquot Dialogi (Algunos diálogos de Francisco Cervantes de Salazar, toledano, añadidos a los de Luis Vives, valenciano)*. En la atmósfera filosófica que respiró Cervantes de Salazar estaba presente el mesianismo de las órdenes religiosas que aceptaron el titánico reto de evangelizar a millones de indígenas americanos. Cada orden tenía su concepción de mundo y vida, por ende, su idea de enseñanza variaba según su formación y pensamiento como educadores:

Primero llegaron los franciscanos cuyo filósofo era Duns Escoto. Vinieron después los dominicos que eran fieles a la doctrina tomista. En seguida los agustinos y por último los jesuitas. [...] Ellos introdujeron en los estudios filosóficos las doctrinas de Suarez. Por eso fueron, más que los dominicos, los renovadores del tomismo. En la propia Universidad Pontificia tuvo el humanismo español un destacado representante en Francisco Cervantes de Salazar, profesor de retórica que admiraba a Luis Vives y Pérez de Oliva. Cervantes de Salazar adoptó y publicó en México los diálogos latinos de Vives con fines escolares. Fue Cervantes de Salazar el primer doctor en filosofía graduado en México. Pero la dirección filosófica que se impuso en la Nueva España fue la determinada por las órdenes religiosas, es decir, la escolástica (Ramos, 1990: 124).

A la Nueva España llegaron representantes del más rancio escolasticismo junto con algunos de los más modernos humanistas. Entre estos extremos se debía mover Cervantes de Salazar, un introductor del humanismo renacentista en la Nueva España. Con el paso del tiempo, algunos Diálogos, como *Academia Mexicana*, terminaron por relegar a los Diálogos vivistas (O'Gorman: X, en Cervantes,

1991). No obstante, en sus diálogos, Cervantes se asume seguidor de una novísima tradición humanista que conoció en sus primeros años de formación en algunas universidades españolas. Al final, su pluma y sus lecciones rindieron frutos en las aulas universitarias con una tradición enriquecida.

Coincidimos con Ramos en que la filosofía en México se identificó desde sus inicios con la filosofía universitaria, siendo icónicamente trasplantada con la apertura de la Real Universidad de México, una corporación orgullosa de haber sido creada a imagen y semejanza de la Universidad de Salamanca que siglos atrás había fundado Alfonso el Sabio. Si bien, humanistas como Alonso de la Vera Cruz y el mismo Cervantes representaban una cultura que se identificaba también con los aires universitarios de Alcalá, predominó en la legislación educativa de la Universidad de México el modelo salmantino:

Las “siete columnas” de la enseñanza en México, o sean las siete cátedras, eran teología, escrituras, cánones, artes (lógica, metafísica, física), leyes, decretales y retórica, todo sobre la base de la lengua latina. / Probablemente llegaba un eco distante del humanismo a través de las lecciones de Francisco Cervantes de Salazar, discípulo de Vives, cuyos diálogos latinos publicó para servir a su cátedra de retórica. [...] Gracias al Universidad, la Nueva España tuvo una alta vida intelectual. A través de los letrados, sacerdotes, jurisconsultos, la cultura iba penetrando en la nueva sociedad mexicana. La filosofía era privilegio del clero que la ejercitaba en sentido escolástico, como auxiliar de la teología, y era también el principio fundamental de las concepciones jurídicas (Ramos, 1990: 126-127).

Los diálogos cervantinos, receptores del pensamiento vivista, representan una temprana victoria de la innovación contra la tradición, del Renacimiento sobre el Medioevo. Este factor no sólo nos ayuda a ponderar el valor de *Academia Mexicana* en la medida que haya servido a la educación novohispana. También nos ayuda a ponderar mejor su lugar en la historia de la educación, pues a Cervantes lo precede una labor como catedrático innovador en la impartición de cursos filosóficos en pro de la formación del vasallo novohispano, que es el ideal de ser humano de la época. El promotor de ideas educativas modernas y primer Doctor en filosofía egresado de la Real Universidad, tuvo el privilegio de haber sido uno de los autores seleccionados por la primera imprenta de América:

Fundada la imprenta en México por el virrey Mendoza, se editaron en la segunda mitad del siglo XVI las obras filosóficas de fray Alonso de la Vera Cruz y los Diálogos del humanista Cervantes de Salazar. Después de la llegada de los jesuitas se imprimieron varias obras filosóficas; en 1557, obras de Luis Vives, de Cicerón, Súmulas, de Toledo y Villalpando. [...] En las bibliotecas de los conventos se

encontraba buen número de obras de filosofía, sin faltar los textos clásicos de la escolástica (Ramos, 1990: 128).

Al publicar sus *Diálogos*, naturalmente en latín, la obra cervantina se instaló en el género literario y filosófico donde figuraban pensadores como Platón, Tácito, Cicerón, Erasmo y Vives. No obstante, Sanchis atina en separar los diálogos filosóficos y los diálogos literarios, incluyendo los “escolares”, como el de Cervantes (2016: 105). En todo caso, como auxiliares de enseñanza, los Diálogos tacitistas (por ejemplo, *Diálogo de los oradores*) han de diferir de los Diálogos ciceronianos (*Diálogo de la vejez*, *Bruto o de los oradores*, etc.), porque su sentido sobre la formación del ser humano es diferente. Ahora bien, ¿cuál es la intencionalidad de *Academia Mexicana*? Veamos la dedicatoria de la obra:

AL MUY ILUSTRE Y MUY CUMPLIDO SEÑOR DON FRAY ALONSO DE MONTÚFAR, MAESTRO EN SAGRADA TEOLOGÍA Y ARZOBISPO DE MÉXICO.

Poco antes de vuestro deseado arribo a esta tierra, Ilustrísimo Prelado **dediqué**, como hijo agradecido, **unos Comentarios sobre los Diálogos de Vives**, a la **Universidad de México**, fundada por la merced y liberalidad del Emperador, y en la que disfruto sueldo de S. M. por enseñar Retórica; pues tuve por primera obligación corresponder, en cuanto estuviera de mi parte, a quien me educa y alimenta. Ahora, con vuestra feliz llegada, ocurrida posteriormente, así **maestros** como **discípulos** han de sentirse animados con tan **nuevos estímulos**, que cobren mayor brío y fuerza para proseguir con más empeño y gusto, **los unos en la enseñanza y los otros en el estudio**. Pronto llegarán todos a ser tales, que este Nuevo Mundo, asiento antes del demonio y de la idolatría, limpio ya de toda mácula, quede convertido en morada del Dios único y verdadero. Y para escribir algo que no sea del todo indigno de la luz pública, yo aunque en último en mérito, no me siento con menor ánimo que el de un soldado cuando pelea a las órdenes de un capitán valeroso y afortunado. Por lo cual, aunque dedicado a estudios más graves, como son los teológicos, y mientras emprendo cosas mayores, en nada he tomado más empeño que en ofrecer estos *Diálogos (escritos en ratos perdidos y a imitación de los de Vives, en beneficio de la juventud estudiosa)*, a vos, el principal protector y Mecenas de los estudios en estas regiones; no porque piense yo tan pequeño no pueda añadir algo a vuestra dignidad, demasiado alta para que llegue hasta ella cosa tan insignificante, sino para que vuestro nombre dé lustre y esplendor a esta mi obra que sin eso se pierde en la oscuridad. Así, amparad y favoreced de tal suerte estos mis trabajos (vuestros ya, porque importantes, y **encendáis cada vez más en la juventud aplicada al deseo de profundizar el estudio de la lengua latina**). Dios os guarde, Primado de la Iglesia Mexicana, lustre de nuestra Universidad, y principal ornamento de la Nueva España (Cervantes, 1991: 7; las cursivas son del autor, las negritas son mías).

Esta advertencia es la responsable de que se haya atribuido a la *Academia Mexicana* una pretendida naturaleza escolar, didáctica y hasta pedagógica. Cervantes se muestra en estas tierras orgulloso de portar la antorcha de la tradición renacentista sin saber que las autoridades eclesiásticas se convertirían en los responsables de cerrarle muchas puertas. Al final, la dedicatoria muestra un humanista optimista, defensor de la fe y comprometido con la guerra contra sus enemigos. Sin embargo, examinemos los límites de cualquier atribución de sus textos a la juventud, con base en la premisa de que un Diálogo puede ser considerado como material de enseñanza. En sentido estricto, ¿cuál es la noción de diálogo subyacente en los textos de tal género? Para ello, ubiquemos a Cervantes de Salazar desde el trasplante de los modelos artesanal y escolar en la Nueva España:

Cervantes de Salazar quiere formar a un nuevo tipo de hombre, a los mexicanos eruditos y elocuentes que expongan ante el mundo letrado las maravillas de “nuestra tierra ilustre”. Por eso con la lengua forja los orígenes mexicanos. Por sus *Diálogos* pertenece justamente a los pensadores que contribuyeron a crear, sobre las ruinas de la conquista, la conciencia de que los mexicanos eran iguales a los otros pueblos, de que estaban predestinados a un lugar de primera fila en la historia y de ser, con todo, distintos de los demás. Inicia formalmente al alma mexicana en una penosa peregrinación de cuatro siglos: sentirse grandes y no serlo, saberse universales y ser regionales, imaginarse conocidos e ignorarse a sí mismos, imaginarse distintos y en una prolongación de dos matices no siempre advertidos (Moreno Montes de Oca, 1999: 169).

Moreno Montes de Oca concibe en Cervantes un punto de partida para entender a México como problema histórico, por el sentido de pertenencia social y por la forma en que obraba en él una voluntad de inspiración humanista. No obstante, Moreno Montes de Oca afirma que: “La naturaleza pedagógica del contenido resulta demasiado manifiesta”, puesto que los Diálogos son signos de un “método práctico para aprender lengua latina, conforme al gusto y a las normas de revitalizar la gramática y las expresiones” (Moreno Montes de Oca, 1999:168). Afín a los centros de enseñanza de los sofistas y los rétores romanos hasta la instauración de la universidad napoleónica, que *Academia Mexicana* es símbolo de la instauración de estos modelos en la Nueva España, pero no propiamente representa un texto de naturaleza pedagógica sino didáctica, porque a diferencia de Vives no escribió un tratado que profundizara su idea de la educación y la enseñanza.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Vives jamás nombró *Pedagogía Pueril* a alguno de sus textos. Más bien, le debemos a su traductor, Lorenzo Riber, tal denominación al texto que Porrúa publicara en 1984, junto con otros textos. Parece excesivo que algunos autores le denominen “pedagogo” a Cervantes, sobre todo (Sanchis, 2016: 18), probablemente porque no son conscientes del anacronismo. Aún así,

Una primera hipótesis es que todo individuo que haya ejercido desde el “Noble Arte de leer y escribir” (Gonzalbo, 1985: 137) hasta los profesores universitarios recurrieron a alguno de los dos modelos para contribuir a la formación de un ser humano. Esta formación tenía por objeto la inserción del educando en la sociedad de su época, respondiendo a las exigencias del proyecto económico, político y cultural imperante. Pero primero, Cervantes como letrado fue un educador universitario en quien recayó la misión de formar un ser humano según altos ideales humanistas y expectativas ético-políticas optimizadoras de la sociedad que lo formaba.

Durante los cuatro años que estuvo a cargo de la cátedra de retórica de la recién fundada Universidad novohispana (1553-1557), Cervantes introdujo en sus clases las técnicas pedagógicas del humanismo, adaptando en la Ciudad de México alguno de los trabajos que había comenzado en España. Entre ellos desataca una edición con comentario de la *Linguae latinae exercitatio* de Juan Luis Vives que Cervantes tomó como modelo para preparar sus propios diálogos escritos por el humanista toledano pasaron por la prensa de Juan Pablos en México en 1554, convirtiéndose en la puerta de entrada del diálogo didáctico en el continente americano (Sanchis, 2016: 79).

Este compromiso didáctico tendía teleológicamente a la autorrealización humana en torno a ciertas virtudes encaminadas por valores como la libertad, el amor al conocimiento, la probidad, etc. La Nueva España fue un reino que gozó de prioridades y beneficios, aunque también sufrió de desigualdades, corrupción e injusticias sociales profundas. Se instauró un orden virreinal consecuente con la concepción de mundo y vida medievales que había puesto a España como potencia mundial, aunque para el siglo XVI la Corona española mostraba rasgos de decadencia en todos los órdenes (político, jurídico, cultural, etc.). Junto con esta España medieval, encabezada por masas de conquistadores y clérigos, también llegó a América una España renacentista vía letrados que llegaron a ser educadores de primer nivel. El objetivo de la tradición de pensamiento educativo trasplantada en la Nueva España era reformar la escolástica, viejo método pedagógico, siendo impensable su sustitución.

---

aceptamos tal denominación de una forma laxa y bajo la condición de referirlo como diseñador de materiales didácticos, con toda la dignidad que conlleva asumir este rol en la formación humana y a sabiendas también que la didáctica renacentista antecedió la gran consolidación teórica tras la publicación de *Didáctica Magna* de Comenio casi un siglo después. No es el mismo caso de quienes han nombrado pedagogo a Vives, porque a diferencia de Cervantes, desarrolló por escrito ideas de la educación, formación y enseñanza que incluso llegaron a la práctica en la educación nobiliaria.

En esta labor la instrucción y la doctrina católica se concebían como el medio por excelencia. *Academia Mexicana* no solo es testimonio de la vida universitaria primigenia, sino que también es testimonio de los primeros pasos del modelo escolar en nuestro país. A pesar de que “el triunfo de la escuela” sobre el modelo artesanal tuvo que esperar unos siglos más (Moreno y de los Arcos, 1999: 87), ya se vislumbraban algunos signos. En un principio, los sujetos de enseñanza se organizaron en gremios o corporaciones todavía lejanas de las contemporáneas instituciones de profesionalización docente. Si se pudiera afirmar que Cervantes fue un personaje que precedió el triunfo del modelo escolar al inicio del Virreinato se debe a tres razones.

La primera razón es que el enfoque o modelo escolar que habría representado Cervantes era laxamente más democrático que el artesanal en dos aspectos: “Admite mayor número de aprendices que los que puede admitir un maestro en el modelo artesanal y la selección no es por parentesco o por juramento profesional. Además, no se trata de guardar el secreto sino, en expresión de Comenio ‘enseñar todo a todos y totalmente’” (Moreno y de los Arcos, 1999: 117). Ciertamente, a mediados del siglo XVI no existía lo que hoy conocemos como derecho universal a la educación o cobertura educativa nacional, aunque, siguiendo a Moreno Montes de Oca, podemos ver en Cervantes un educador que abogaba prestamente por la instrucción de los novohispanos que integrarían las filas de aquel humanismo.

Pero una Universidad tan conservadora como la de aquellos años no fue plenamente humanista como lo hubiera querido Cervantes de Salazar. Así, la formación de dos grupos terminó por escindir el proyecto educativo: una “república de indios” que fue opacada paulatinamente por la “república de criollos” (Gonzalbo, 2001: 23 y ss.), pues la segunda fue quien se benefició de instituciones como la Real Universidad de México y los Colegios-Seminarios. Al respecto, Cervantes ocupó una posición clara:

Los religiosos consideraron que el rey debía hacerse cargo de la doctrina de los naturales (...). Por esta obligación que asumió la monarquía española, el rey recibía con justicia el tributo de los indios. La posición contraria, la del clero secular, se centraba en el argumento de que todo cristiano tenía la obligación de sustentar a sus ministros a través del pago del diezmo. Por ejemplo, así lo expresó el licenciado Cervantes de Salazar en una carta dirigida al rey, el 22 de febrero de 1550: “(Los indios) son cristianos y le deben de derecho natural y de derecho divino y es bien que pues esta iglesia lo manda y usa y a ello son obligados, so pena de pecado mortal”. Y añade: “Hay indios hacedor y dador de todos los bienes y que los sacerdotes que ruegan a dios por el pueblo deben ser por él sustentados” (Aguirre y Menegus, 2006: 43).

Esta faceta cervantina parece matizar, y hasta aminorar, lo afirmado directamente por Moreno Montes de Oca e indirectamente por Moreno y de los Arcos, porque la población estudiantil a la que se remitía Cervantes eran los criollos, o en su defecto, a los indios nobles. Si bien, es innegable un dejo de elitismo en la obra cervantina, en pro de Cervantes diríamos que en su pensamiento estaba presente la conciencia de atender a la población universitaria.

Ahora bien, la segunda razón que identifica a Cervantes con el modelo escolar es que la escuela novohispana como la hubiera pensado Vives no existió por la misma razón de que no existía una institución consolidada y con docentes preparados. Sólo en un modo restringido podemos vislumbrar instituciones educativas organizadas por cierto pensamiento educativo o teoría de la educación en un sentido amplio. Algunas de estas reflexiones seguían las tendencias del siglo. Los jesuitas, por ejemplo, comenzaron una auténtica revolución pedagógica a su llegada en 1572 al instaurar un completo plan de estudios al que denominaron la *Ratio Atque Institutio Studiorum*.

Finalmente, la tercera razón que identifica a Cervantes con el modelo escolar es que estas muestras de pensamiento educativo moderno representan primeras sistematizaciones de contenidos de la enseñanza: “Así como debemos a los sofistas los principios de la gramática, debemos a los maestros la sistematización, para la enseñanza, de cualquier conocimiento humano” (Moreno y de los Arcos, 1999: 118). En la Nueva España, las profesiones como tal no existían y el magisterio se aprendía (o se ofrecía) como cualquier otro oficio. Es todo caso, lo más cercano a una profesionalización magisterial la encontramos en la Real Universidad de México que obligaba a sus egresados a ejercer la docencia por algunos años. Pero no más.

Los albores de la educación novohispana fueron momentos de lucidez y creatividad en el diseño de procedimientos y materiales que facilitarían “el aprendizaje de lo que se desea enseñar” (Moreno y de los Arcos, 1999: 118). En esta categoría figurarían algunos letrados, como Cervantes, fungiendo como diseñadores de auxiliares de enseñanza y organizadores de los estudios universitarios. Dos estudiosos de Cervantes coinciden en atribuirle al vivista un papel notable en la cultura novohispana (García Icazbalceta, 1954; Millares, 1986), y no era para menos, pues su talento lo llevó a ser protagonista en la fundación de la Real Universidad de México siendo elegido para recitar el discurso de inauguración en 1553.

En este punto, los límites y alcances del llamado triunfo de la escuela tienen remota relación con los avances científicos y literarios en la Nueva España,



considerando que la apertura de sus cursos fue un hito en la cultura virreinal y nacional hasta mediados del siglo XIX. Cervantes ocupa, sin duda, un lugar como precedente del triunfo de la escuela en el pasado educativo novohispano, análogamente como Vives es precedente del triunfo de la escuela que influyó en Comenio y su *Didáctica Magna*.

## ¿UN DIÁLOGO LATINO COMO AUXILIAR DE ENSEÑANZA?

Después al contexto novohispano de mediados del siglo XVI como clave para interpretar el texto Academia Mexicana, centremos nuestra atención en la definición del carácter didáctico del *Diálogo* sobre la Universidad en Cervantes de Salazar. Gallegos Rocafull afirmaba que: “De las varias obras que escribió, las más valiosas son los *Diálogos*, saturados de humanismo tranquilo, ortodoxo, bien avenido con las instituciones” (Gallegos, 109, en AAVV: 1980). El fin del diseño de materiales de enseñanza es, primordialmente, la abreviación del tiempo de noviciado del latín, llave maestra de las artes sermocinales. En este sentido, siguió como buen discípulo, la teoría vivista de la enseñanza:

El primer saber del hombre es el hablar, el cual fluye inmediatamente de la razón y de la inteligencia como de una fuente; por eso todas las bestias carecen de mente y de lenguaje. [...] Es la lengua a modo de un sagrario de la instrucción, como una despensa de la cual se toma o en la que se guarda lo necesario. Siendo, pues, el tesoro de nuestra erudición y un instrumento de la sociedad humana, nuestro mayor interés estaría en que hubiese solamente una lengua común para todas las naciones, y de no ser ello posible, al menos para la mayor parte de las gentes, sobre todo para nosotros los cristianos, iniciados en una misma religión, y también para extender el comercio y el conocimiento de las cosas (Vives, 1984: 41).

Pero, la modernización de la enseñanza (en oposición al escolasticismo decadente), ¿fue característica de la educación novohispana, o al menos de los estudios universitarios del siglo XVI? ¿Acaso fue la quintaesencia de la construcción de la escuela novohispana como institución moderna? ¿O, más bien, fue símbolo de un Humanismo primigenio en la formación de la sociedad virreinal? Si bien, muchos de los anteriores vocablos corren el riesgo de entenderse anacrónicamente si se distancian de la teoría pedagógica de Moreno y de los Arcos, su idea de modelo escolar se vincula históricamente con el diseño de los materiales que posibilitan la enseñanza. Son estos auxiliares los que sirven para mediar la relación educador-educando, pues su diseño y empleo optimizan el acto educativo como tal.

En la Universidad novohispana imperaron las prácticas educativas escolásticas, las cuales se basaron en la *lectio* (o lectura de libros como la *Física* de Aristóteles, la *Suma teológica* de Santo Tomás, etc.), la *repetitio* (o memorización de argumentos e ideas en los estudiantes) y la *quaestio* (u organización de disputas y debates en torno a la comprensión del texto) (Larroyo, 1976: 134-139). El tipo de diálogo producido entre el catedrático y los estudiantes tenía el sello del verbalismo, el control y censura de las ideas y la pedantería de algunos, al final terminó por ser una caricatura de su novedosa implementación en las escuelas catedralicias de los siglos XI y XII. Los humanistas como Cervantes consideraban urgente actualizar estas prácticas educativas en las postrimerías del siglo XV, pues la escolástica también era heredera del antiguo Trivium y Quadrivium:

Las artes sermocinales, fundamento de los *studia humanitatis*, adquieren una gran importancia que se evidencia a lo largo de la literatura pedagógica de estos siglos. En el fondo de la concepción vivista de hombre educado hay toda una tradición que se remonta hacia finales del siglo XIV, en los orígenes del establecimiento de los *studia humanitatis*, cuyos lineamientos gradualmente van definiéndose y aportando nuevas lecturas y nuevos acercamientos al mundo clásico (López, 2006: 73).

Este momento de lucidez renacentista fue obliterado por el compromiso de formar letrados que caracterizó a la Real Universidad de México en los posteriores siglos. No obstante sorprende que en su inauguración haya sido protagonizada por un humanista vivista. Desde los primeros años del siglo XVI, Vives emprende una vigorosa reforma al estudio del lenguaje. Su paso por la Universidad de París lo habría convencido de la necesidad de refutar a los tradicionalistas, a los que llama “seudodialécticos”, imperando la necesidad de criticarlos evidenciando los equívocos y falacias de la vieja escolástica:

Yo tengo por costumbre echar la culpa de ese desafuero sobre los preceptores que enseñan tales estolideces, porque los niños, vírgenes de toda experiencia y recelo, metidos por su mala suerte en medio de esa digamos tempestad, se los engaña antes, se los ahoga en este mar, antes que puedan discernir por sus propias luces lo que es recto y lo que es torcido. Si bien no debo culpar tanto a los mismos preceptores que en su mayor parte no pasan de muchachos y a duras penas saben cuál de sus dos manos es la derecha, y que recién salidos del huevo fueron enviados a la escuela, necesitados de preceptor, de instructor y de pedagogo y aun de férula, imposibilitados de ser buenos formadores y maestros. Esos tales (si así lo quiere el Cielo), que no salen a punto fijo cómo se llaman, ya recibieron el título de filósofos (Vives, 1947: II, 313).

La implacable crítica a los pedagogos que Vives menciona en dicho texto se remitía a los vetustos profesores de Dialéctica, un campo del saber prestigioso a la sazón, propio de las artes sermocinales. Pero, ¿cuál era la relación de la Dialéctica y la renovación humanista de las letras, reflexionando sobre su lugar en la clasificación de las ciencias y las artes? Para Vives, el arte conlleva a la aplicación de reglas o preceptos para llevar a cabo una actividad, jamás desligada de un complejo de conocimientos propios para la vida del vasallo de fe habilitada por humanismo: “La ejecución del arte no es más que la ejecución de sus preceptos, cosa ya del artista de quien son los instrumentos, más bien que del arte mismo; siendo el fin de aquel el cumplimiento de los preceptos” (Vives, 1984: 11).

En el entendido de que hay artes naturales (que surgen de la casualidad, propiamente los oficios), “inspectivas” (cuyo fin es “conocer el conocimiento”, como la geometría), efectivas (que son “edificatorias”, como la medicina y la arquitectura) y, finalmente, “Las hay que son tan sólo instrumento de otras, como la gramática y la dialéctica, llamadas así *οργανα* por los griegos” (Vives, 1984: 17). La noción vivista de arte está intensamente conectada con la tradición de los *studia humanitatis* o *humaniores litterae*:

Hay preceptos referentes al modo cómo debe hallarse el alma compuesta y organizada [...]; los hay, respecto del lenguaje, para que resulte una elocución perfecta (Gramática), para buscar la debida adaptación del discurso al asunto (Retórica). [...] Muy cercana al estudio del lenguaje está la <<forma de examinar el instrumento de lo verdadero y de lo falso, mediante enunciados simples y compuestos, a lo cual llamamos examen o juicio de la verdad>>. El joven que ha terminado el aprendizaje de lenguas puede ya comprender fácilmente estos nuevos estudios, y aun no habrá inconveniente en que emprenda el de dicho examen de lo verdadero y lo falso antes de acabado aquél y coincidir así el fin de uno con el comienzo del otro Vives, 1984: 19, 75].

Esta rica tradición es la que alimentaba el carácter didáctico de los *Diálogos*, adherente más a un modelo escolar que a uno artesanal. No obstante, Diálogos hubo para ambos modelos. No olvidemos que para Moreno y de los Arcos, los *Diálogos* de Platón y de Tácito, por ejemplo, son representantes del modelo artesanal (Moreno y de los Arcos, 1999: 21), siendo tales textos férreas críticas del modelo escolar, representado por los sofistas en el caso del primero, y de la educación de los rétores en el caso del segundo. En ese sentido, ¿a qué tipo de modelo de enseñanza tiende *Academia Mexicana* de Cervantes?

El diseño de auxiliares de enseñanza es vital para la realización del proyecto educativo. Pero la Real Universidad de México no podía contradecir la tradición

que apenas la veía nacer. En todo caso, Cervantes ofrece el beneplácito de la duda por medio de su crónica. Acto seguido, señalemos el argumento base del *Diálogo* de la Universidad: a la entrada del flamante edificio universitario sucede una conversación entre dos personajes, Mesa y Gutiérrez. El primero es quien dirige la interlocución mientras el segundo se limita a formular las preguntas. En efecto, Mesa es quien, a lo largo de la conversación, afirma la legitimidad jurídica y cultural de la Universidad comparándola con la Universidad salmantina:

Difundida ya esta lengua [el latín] en la mayor parte de las naciones, no solo se han transcrito a ella casi todas las artes, sino que es también copiosa por estar cultivada y enriquecida con numerosas obras de los escritores, son, además, sus sonidos suaves y a la vez de cierta robustez, no agreste y brutal como en algunas otras, sino propios de persona firme y prudente, nacida y educada en una ciudad bien regida; por eso no es lícito dejar de cultivarla y conservarla; pues si llegas a perderse resultaría, no sólo una gran confusión en todos los estudios, sino también grave disidencia y aversión entre los hombres por la ignorancia de idiomas; y por eso decía San Agustín que <<cualquiera preferiría entenderse con su perro que con una persona de lenguaje desconocido>>.

Igualmente es muy útil para propagar la religión el que los hombres se entiendan entre sí [...]. Además, conviene que haya alguna sagrada lengua para uso de los doctores, en la cual se contengan los asuntos ocultos que no deben ciertas personas mancillar, y acaso fuera prudente que estuviese totalmente separada del idioma común, si bien hay en ésta maneras bastante recónditas, como son <<metáforas, alusiones, enigmas>>, y otras formas análogas de lenguaje, inaccesibles a los ignorantes y gentes de comprensión tarda (Vives, 1984: 42).

Aquí radica un complemento poco considerado sobre la intencionalidad del texto de Cervantes. En términos teleológicos, la reflexión vivista de la formación humana encuentra en los diálogos la concreción de una nueva forma de educar que toma distancia de las vetustas artes liberales. El latín, *lingua franca* a la sazón, simbolizaba la entrada al mundo de la cultura que instituciones, como la Universidad de París, habría destinado exclusivamente a clérigos y laicos de la élite. Al menos en un primer momento, en Cervantes existe una intención por transgredir con el elitismo escolasticista, proponiéndose impartir el latín a cualquier estudiante novohispano. Luego, en el resto de la interlocución Cervantes explica brevemente sus fines educativos, la majestuosa arquitectura de una escuela (rasgo característico de las crónicas renacentistas), la calidad y organización de los docentes, el tipo de cátedras que se ofrecían y tipo de alumnos que la frecuentaban. En cuanto a la elección del docente, la exigencia era alta, al menos en torno al pensamiento vivista:

Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación [...] Además de hábitos virtuosos, debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda mejor enseñar y ellos aprender. [...] Aquella virtud de la prudencia, moderadora de la vida entera, posee la más poderosa fuerza, ya para comunicar bien las ciencias y corregir los defectos, ya también para reprender y castigar cuando es preciso y en el grado que lo sea. (...) Ha de ser todo maestro persona <<buena>> y <<amante de letras>> [*bonus magister et litterarum amans*] por esta condición enseñará con gusto para cumplir su misión; por la otra realizará el provecho de los demás (Vives, 1984: 25).

Aptitud total para la enseñanza, ejemplar modelo de virtudes y excelencia en el lenguaje son las tres características del maestro vivista. Asimismo, y debido a la necesidad de renovar los estudios humanísticos en aras del Renacimiento, la figura del pedagogo apenas comenzaba a tomar su moderno cauce. Para Vives, al pedagogo lo debía identificarla prudencia, una cualidad propia del rétor clásico, tal y como sugería “Quintiliano al querer que la misión del pedagogo sea favorecer la eclosión de todo cuanto hallare de bueno en cada uno de sus discípulos, y hasta donde fuere posible, colmar las deficiencias y enmendar lo que necesitare corrección y cambiar lo que debiera trocarse” (Vives, 1947: II, 627).

Cervantes apostaba por la prudencia en el educador, sin embargo, en cuanto al carácter didáctico de éste *Diálogo* es difícil afirmar que haya sido un texto que usara en su cátedra de Retórica (transcendental en los primeros años de la Universidad pero paulatinamente abandonada o asimilada a la Facultad de Artes también llamada de Estudios Menores). Lo cierto es que la mencionada cátedra era ya un espacio escolar que seguía el legado intelectual específico, incluso abiertamente humanista y moderno. Cuando en el *Diálogo* uno de los interlocutores lo encamina por las instalaciones universitarias se afirma lo siguiente:

MESA.- Pero subamos, que allá arriba están las demás cátedras. La que se ve a la derecha está destinada a la lección de sagrada teología, y en ella, de dos a tres, el maestro Cervantes enseña retórica, a los aficionados a la elocuencia, que vienen a oírle, y a los estudiantes de las demás facultades para que realce el mérito de todas.

GUTIÉRREZ.- Ese Cervantes, si no me engaño, es el que también fue catedrático de retórica en la Universidad de Osuna.

MESA.- El mismo (...)

GUTIÉRREZ.- Según me informas, hay en esta naciente escuela profesores sabios e insignes, todos muy capaces de desempeñar con gran fruto su cargo en

cualquiera universidad de las más antiguas y famosas. ¿Pero no hay, por ventura, en México, otro gramático? Porque uno solo, por instruido que sea, no sé si podrá bastar.

MESA.- Tuvimos antes a Puebla, Vázquez, Tarragona, Martín Fernández, de no común erudición en dialéctica y física, y un tal Cervantes, que según decían muchos, era un versado en letras griegas y latinas.

En primer lugar, fiel al pensamiento vivista, Cervantes otorga primordial importancia al estudio de la Gramática. En el diálogo intitulado “Refección escolar”, Vives describe una conversación imaginaria entre varios personajes y un maestro: éste les señala a los demás las desventajas y los vicios de aquel que no conoce de gramática; asimismo, en otro diálogo intitulado “La educación”, afirma que un ser desconocedor de la lengua es un inculto cuya naturaleza está más cerca de las bestias que de los seres humanos: “Porque si dejas el entendimiento inculto y silvestre, cuidando no más que el aliño y compostura del cuerpo, de hombre te conviertes en bruto” (Vives, 1984: 228-231, 290-295). Además, el pensamiento vivista le infunde en los textos escolares un carácter relevante en la transmisión de la cultura. Estos textos son símbolo de una nueva forma de estudiar al ser humano desde los clásicos por los clásicos mismos. En el diálogo XIII intitulado “La escuela”, lo expresa de este modo:

Tiro.- ¡Que elegante y magnífico gimnasio! Juzgo que no lo hay mejor es esta Academia.

Espúdeo.- Y juzgas bien. Añade lo que hace mejor al caso, y es que no hallaras tampoco maestros más sabios o prudentes ni que enseñen con mayor destreza.

Tiro.- Se deben estimar aquí sobremanera las ciencias y las artes, y de seguro se aprovechará mucho de ellas. [Pero] ¿Qué enseñan esos maestros y en cuánto tiempo?

Espúdeo.- Hay varios maestros y cada uno tiene escuela aparte. Éstos, son sumo trabajo, enseñan a los mancebos los elementos de la Gramática, repitiéndolos muchas veces al día; aquéllos enseñan muchas cosas más arduas de este mismo arte; esotros enseñan la Retórica; otros la Dialéctica, y así las artes que llaman liberales o ingenuas. [...]

Tiro.- ¿Qué autores interpretan?

Espúdeo.- No todos a los mismos, sino que cada uno los escoge según su pericia y su ingenio. Los más eruditos y de juicio acendrado eligen a los mejores [*optimos*], aquellos que vosotros los gramáticos llamáis clásicos. Otros hay que por no saber cuáles son los mejores eligen los comunes y ruines [*proletarios atque etiam capitecensos*]. Entremos: te mostraré la librería pública de esta Academia. Ésta es

la biblioteca, que, siguiendo el consejo de los hombres doctos, mira hacia donde sale el sol en el estío.

Tiro.- ¡Oh, que libros! ¡Que de buenos autores, griegos, latinos, de oradores, poetas, historiadores, filósofos, teólogos! ¡Que retratos de autores! (Vives, 1984: 233-234)

Una aparentemente ingenua distinción entre autores mejores (*optimos*) y comunes y ruines (*proletarios atque etiam capitecensos*) torna en un singular momento de transición en la cultura universal.<sup>8</sup> La modernidad avanzaba hacia otra forma de clasificar, conocer y vivir en el mundo. La escuela o Academia representa el espíritu de lo anterior, sacando a la luz un aspecto altamente significativo: el hecho de que Cervantes de Salazar haya intitulado un diálogo escolar como *Academia Mexicana* es signo de una apropiación de la cultura desde un espacio escolar novohispano, por primera vez abierto al estudio de los clásicos y conocedor de los arcanos grecolatinos.

En segundo lugar, el diálogo sobre la Universidad se trata de una crónica cuyo objeto es describir la vida letrada en la Nueva España, es parte como se lucía en ese entonces y en parte como defensa de la cultura novohispana frente a los prejuicios y ataques de algunos pensadores europeos. Es este elemento lo que permite aseverar que el *Diálogo* de Cervantes es pro modelo escolar, al igual que los *Diálogos* de su maestro Juan Luis Vives, aunque no con la misma naturalidad que el valenciano ostentara. Pero el valor del Diálogo de la Universidad no radica en su sentido estético sino como pensamiento filosófico-educativo trasatlántico que se instaló en la incipiente cultura americana.

Pero, ¿existe correlación en la elaboración del *Diálogo* cervantino con el fin de abreviación del tiempo de noviciado? Acortar el tiempo de noviciado al alumno en el aprendizaje de una actividad se volvió una prioridad de las escuelas modernas. El tiempo que le tomaba al educando del medievo formarse como vasallo de Dios y súbdito de la Corona se transformó, por lo que lentamente comenzó a figurar en el educando el tiempo de la modernidad, es decir, una formación como ciudadano en sus respectivas esferas morales religiosas y/o laicas (Larroyo, 1943: 123 y ss.). No obstante:

La recepción de los diálogos de Cervantes durante los siglos virreinales ha sido, con pequeñas salvedades, inexistente. No quedan noticias acerca de la vida académica del texto –ni hasta cuándo pudo utilizarse en las aulas, ni su proyección

<sup>8</sup> Para un estudio sobre la estética de la recepción y la teoría de la tradición clásica, *Vid.* García Jurado (2016).

en otros lugares– salvo indicios de que pudiera haber existido alguna edición peruana de los diálogos (Sanchis, 2015: 44).

Si la creación de una jornada escolar en la Universidad fue uno de tantos efectos de la secularización de la vida cotidiana, vemos en el *Diálogo* un presagio de su aparición. La sociedad novohispana no estaba retirada de aquello que Comenio luego criticó en su *Didáctica Magna*. A propósito de una reforma a las escuelas de su época, calificada de libresca y excesivamente memorística, el teólogo y educador moravo solicitaba abundantes “libros y materiales didácticos porque es sumamente molesto, fastidioso y perjudicial empezar el trabajo y no poder avanzar por carencia de los elementos necesarios” (Comenio, 1998: 127). La molestia o tedio de enseñar careciendo de las condiciones materiales básicas es un sentimiento que todo educador es proclive de vivir en el ejercicio profesional cotidiano.

El fenómeno conocido como “abreviación del noviciado” respondía para Comenio a una reinterpretación de un fragmento del juramento hipocrático: “La vida es breve; la ciencia, extensa; la ocasión, fugaz; la experiencia, insegura; el juicio, difícil” (Hipócrates, 1983: I, I-II). Los inicios de la Universidad novohispana tuvieron la grandeza como común denominador: grande era el reto de educar, grandes catedráticos, grandes instalaciones, grandes contradicciones en la instauración de una dirección educativa en el llamado Nuevo Mundo. La apertura de un centro de enseñanza superior prometía avances significativos en la vida virreinal, sobre todo en manos de letrados como Cervantes de Salazar.

Al mismo tiempo, fueron grandes carencias en la apertura de instituciones educativas que, a la postre, beneficiaron efectivamente a la “república de criollos”, pues la prioridad era formar un nuevo sector dominante en la política novohispana. La propuesta cervantina del letrado como prudente chocó con la universidad como corporación. Cervantes de Salazar no fue una figura al margen de su tiempo, sino que inspirado en el consejo vivista de que los eruditos debían defenderse “de los tiros inevitables de la envidia” (Vives, 1984: 135) asumiendo el compromiso de aminorar las contradicciones sociales para sumar esfuerzos conjuntos en la educación de un ser humano nuevo, en la creación de un nuevo humanismo.

## CONCLUSIONES

Aunque únicamente nos hemos basado en la teoría moreniana de los modelos de enseñanza, hemos mostrado que cualquier atribución de “escolar”, “didáctico” o “pedagógico”, exige una interpretación profunda que tome como punto de partida a la pedagogía. Sin embargo, dicha interpretación no puede ser



concebida a espaldas de los avances en campos como la Filosofía mexicana y la Historia social, que tanto han servido para ajustar la perspectiva de este análisis. Al final, *Academia Mexicana* respondió a un modelo de enseñanza, a una tradición vivista que armoniza lo artesanal y lo escolar, y que se halla conectada con el pensamiento universitario de la época y los intereses de la Corona sobre la Universidad de México. En el diálogo con cada disciplina se han hecho algunas modificaciones de enfoques y se ha abierto la mirada más allá de sus fronteras y delimitaciones conceptuales.

Al final, hemos ponderado el hecho de que la idea de diálogo contenida en *Academia Mexicana* de Cervantes de Salazar trastoca múltiples esferas o campos del saber, no solamente pedagógicas o didácticas, sino historiográficas, filosóficas y filológicas. El hecho de haber sido un texto para usarse al interior de las aulas universitarias no debe confundirse con una supuesta simpleza, semejante a la que suele hacerse en la actualidad cuando nuestra noción de material didáctico carece de fundamentos epistemológicos. ¿Qué representa *Academia Mexicana* en nuestra época? Ante todo, el texto es símbolo de la enseñanza universitaria de la filosofía en México, y también un relato vívido de una institución escolar icónica, una muestra de la recepción de las ideas humanistas del siglo XVI, también es un acontecimiento notable en la impresión y divulgación de la cultura escrita y un contenedor de ideas pedagógicas sobre la organización de los estudios para la renovación de las artes liberales en la Nueva España.

Todo lo anterior supone una especie de interlocución compleja con la tradición grecolatina y humanista, donde Cervantes apuesta por el modelo escolar como respuesta a las nuevas tendencias educativas de su tiempo. El nuevo ideal de ser humano a formar debía combinar lo mejor de las letras humanas, herencia de la retórica clásica, con el pensamiento moderno de pedagogos como Juan Luis Vives. Lo complejo de la interlocución atiende diversos planos de significación: el inmediato contacto entre maestro (de Retórica) y el estudiante, la asimilación cultural de la universidad hispana en la universidad novohispana, y finalmente, en la conversación entre Cervantes como discípulo imitante de su maestro Vives. Todo ello emplazado desde una dinámica cultural moderna.

Más allá de los obstáculos que pudo haber tenido Cervantes como humanista moderno entre sus colegas que defendían a ultranza la vieja organización de estudios y las anticuadas prácticas de memorización mecánica, la utilización de los Diálogos recuerda el sentido de la conversación como inicio de todo acto filosófico y educativo que evita el soliloquio del letrado desconectado de los problemas de su época. Cervantes se situó como educador de avanzada en una universidad

virreinal que fluctuaba entre dos tradiciones. La vieja tradición escolástica era el pilar de la Universidad como corporación, sostenida por el modelo artesanal y la organización de gremios de maestros. La nueva tradición humanista rompía con las prácticas verbalistas, con base en el modelo escolar, aunque reinterpretaba elementos, por ejemplo, de la retórica clásica donde la lengua y el juego son alternativas contenidas en el Diálogo como material didáctico. En ese sentido, el Diálogo cervantino cumple con las tres condiciones de la teoría de los dos modelos pedagógicos:

- 1) Teóricamente, es posterior a la selección de contenidos. En este caso, tales contenidos eran los concernientes al aprendizaje del latín en Cervantes, con base en los preceptos didácticos señalados por Vives.
- 2) Metodológicamente, es implementado por el educador para que cada estudiante a su cargo desarrolle hábitos, habilidades y conocimientos previstos. En el campo de los hábitos, siguiendo al pensamiento vivista, la enseñanza tiene un peculiar carácter intelectualista aunque prioriza la formación de la prudencia.
- 3) Teleológicamente, es factor para optimizar el aprendizaje estudiantil con miras a su incorporación en la elite letrada. Si Vives exigía un docente competente para enseñar y dominador de su materia, Cervantes tuvo presente esa preocupación.

Su cercanía al pensamiento vivista le permite inclinarse por el modelo escolar, para el cual era necesario elaborar auxiliares de la enseñanza. El valor del Diálogo sobre la Universidad radicaría en haber sido efectivamente utilizado en las cátedras de Cervantes, no obstante la validez de este tópico no puede ser corroborada a falta de fuentes y testimonios. Ello no devalúa *Academia Mexicana*, pues como material de enseñanza expresa ideas educativas modernas a través de un relato histórico que resalta como testimonio vivo y fuente ineludible en la reconstrucción de la vida universitaria novohispana.

Siendo los estudios una práctica de infinitas extensiones, Cervantes como catedrático apeló por la prudencia para promover la formación de virtudes en sus estudiantes. No era la escolástica decadente su objetivo sino una escolástica revitalizada con la lectura de nuevos clásicos como Juan Luis Vives. Fue su prioridad la salvaguarda de un centro de alta cultura para la formación de letrados, distinguiendo y enseñando a los catedráticos y estudiantes que el legado educativo antiguo y medieval eran compatibles con el Humanismo renacentista, ahora cultivable en las fértiles letras de Nuestra América.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, R. y MARGARITA MENEGUS (2006); *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*. México: IISUE-UNAM.
- ARAGÓN, A. (2012); *Humanismo y mestizaje cultural en la Nueva España del siglo XVI. Los Diálogos latinos de Francisco Cervantes de Salazar en 1554*, Tesis. University of North Carolina: Greensboro.
- ASPRELLI, M. (2010); *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- ÁVILA, S., coord., (2000); *Apuntes para una historia de los medios audiovisuales educativos en México*. México: Fundación Manuel Buendía.
- CABERO, J. et al., (2007); *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- CAMILLONI, A., et al. (2007); *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRASCO, J. (2011); *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- CERVANTES DE SALAZAR, F. (1991); *México en 1554 y Tímulo imperial*, 7ª ed., Ed., pról. y notas de Edmundo O'Gorman. México: Porrúa.
- CIVAROLO, M. (2008); *Idea de la didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Magisterio.
- COMENIO, J. (1998); *Didáctica Magna*, Est. Introd. Gabriel de la Mora. México: Porrúa.
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (1997) *Didáctica y Curriculum*. México: Paidós.
- DURÁN, N. (2012); *La didáctica es humanista*. México: IISUE-UNAM.
- ESCRIBANO, A. (2004); *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*, 2ª ed. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GALLEGOS, J. (1980); "La filosofía en México en los siglos XVI y XVII", en AAVV, *Estudios de historia de la filosofía en México*. México: UNAM.
- GARCÍA CASANOVA, M. "¿Para que la historia de la educación y de la pedagogía?", CARPY, C., coord. (2012); *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*. México: Posgrado de Pedagogía-UNAM/Díaz de Cerio/CONACyT.
- GARCÍA ICAZBALCETA, J. (1886); *Bibliografía mexicana del siglo XVI: catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600: con biografías de autores y otras ilustraciones: precedido de una noticia acerca de la introducción de la imprenta, en México*. México: Librería de Andrade y Morales, Sucesores.
- GARCÍA JURADO, F. (2016); *Teoría de la tradición clásica. Concepto, historia y métodos*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- GONZALBO, P. (2001); *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_, (1985); *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP/El Caballito.
- HEREDIA, A. (2004); *Curso de didáctica general*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- HIPÓCRATES (1983); *Tratados I*. Madrid: Gredos.
- ISLAS, N. (2009); *Didáctica práctica: diseño y preparación de una clase*. México: Trillas.
- LARROYO, F. (1943); *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa
- , (1976); *Historia comparada de la educación en México*, 17ª ed. México: Porrúa.
- , (1979); *Didáctica general contemporánea*, 6ª ed. México: Porrúa.
- LEÓN-PORTILLA, M. (2001); “Introducción”, en *México en 1554. Tres diálogos de Francisco Cervantes de Salazar*, Edición facsimilar, versión castellana de los diálogos de Joaquín García Icazbalceta. México: Instituto de Investigaciones Históricas.
- LITWIN, EDITH (2008); *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, L. (2006); *Los clásicos en el renacimiento. La labor educativa de Juan Luis Vives*. México: FFyL-UNAM-CONACyT.
- MALET, A. y ELDA MONETTI (2014); *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: didáctica general y didácticas específicas, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- MÉNDEZ, G. (1994); *Humanistas mexicanos del siglo XVI*, 2ª ed. México: UNAM.
- MENDOZA, G. (2003); *Por una didáctica mínima: guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*. México: Trillas.
- MILLARES, A. (1986); *Cuatro estudios biobibliográficos mexicanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORENO y DE LOS ARCOS, E. (1993); *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM.
- , (1999); *Hacia una teoría pedagógica*. México: Colegio de Pedagogos de México/Seminario de Pedagogía Universitaria/Colegio de Pedagogía-UNAM.
- MORENO, R. y Luz López (1982); *La enseñanza audiovisual*. México, Patria.
- MORENO Montes de Oca, R. (1999); *Humanismo mexicano. Líneas y tendencias*. México: DGAPA/FFyL-UNAM.
- O’GORMAN, E. (1991); “Prólogo” y “Notas a los diálogos primero, segundo y tercero”, en Francisco Cervantes Salazar; *México en 1554 y Tímulo imperial*, 7ª ed. México: Porrúa.
- PEÑA, M. (2016); *Desde la Nueva España. Autores y textos (Siglos XVI-XVIII)*. México: UNAM.
- RAMOS, S. (1990); *Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la Filosofía en México*, 2ª ed. México: UNAM.
- RICOEUR, P. (2001); *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Trad. Pablo Corona, 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- SANCHIS, V. (2015); “La recepción de los *Diálogos de México en 1554* de Francisco Cervantes de Salazar: apuntes bibliográficos”, *Tiempo y Escritura*, No. 28.

SANCHIS, V. (2016); *Francisco Cervantes de Salazar: un humanista en la Nueva España del siglo XVI*. México: Instituto de Investigaciones Bibliográficas-UNAM.

VILLALPANDO, J. (1984); “Prólogo”, en Juan Luis Vives, *Tratado de la enseñanza. Introducción a la sabiduría. Escolta del alma. Diálogos. Pedagogía pueril*. México: Porrúa.

VIVES, J. (1947); *Obras completas. Traducción de L. Riber*, Vol. II. Madrid: Aguilar.

———, (1984); *Tratado de la enseñanza. Introducción a la sabiduría. Escolta del alma. Diálogos. Pedagogía pueril*. México: Porrúa.

