

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 13, núm. 1,
enero-junio 2025

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Los primeros quinientos años de la “invención” (O’Gorman), “encuentro” (León-Portilla), “descubrimiento y encubrimiento” (Dussel), posicionamientos de una narrativa contradictoria ante la llegada de Colón a tierras de América

Artículos

Aproximación al análisis del impacto generado por el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña

Discusiones sobre el análisis de América Latina desde finales del siglo XX: Estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales

Antecedentes y orígenes jurídicos de la Constitución Federal mexicana de 1824

El paro estudiantil del CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo en 1974, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad

Narrativas y testimonios para reflexionar en las masculinidades de mineros en la familia, el trabajo y la escuela

Del aula a la tribuna: maestra María Luisa Sosa de la Torre, baluarte del feminismo en Zacatecas

Una revisión al canon literario chihuahuense de la década de los 80’s: Revista Palabras sin arrugas y suplemento “Cosecha”

Reseñas

Reseña del libro: Eiroa San Francisco, M. (2022). Franco, de héroe a figura cómica de la cultura contemporánea. Tirant Humanidades



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA HISTORIA

© Universidad Autónoma de Chihuahua
Escorza núm. 900
Colonia Centro
CP. 31000
Tel. +52 (614) 439 1500
Chihuahua, Chih. México
<https://uach.mx/>

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen 13, número 1, enero-junio de 2025) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <https://uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director editorial: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Stefany Liddiard Cárdenas (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: enero de 2025.

Créditos de imagen de portada

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1978). Ciencias Sociales, Quinto grado. Secretaría de Educación Pública.
<https://historico.conaliteg.gob.mx/H1982P5CI390.htm#page/124>

Indizaciones



Todos los contenidos de *Debates por la Historia* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece esta licencia.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS

Rector

MTRO. JESÚS IGNACIO RODRÍGUEZ BEJARANO

Secretaria General

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO

Director de Investigación y Posgrado

LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN

Directora Académica

L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS

Director Administrativo

DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ

Directora de Extensión y Difusión Cultural

M.A.P. MARCELA HERRERA SANDOVAL

Directora de Planeación y Desarrollo Institucional



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO

Dirección

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES

Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES

Secretaría Administrativa

LIC. BERENICE LEÓN GALINDO

Secretaría de Extensión Y Difusión

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES

Secretaría de investigación y Posgrado

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA

Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director editorial

**DR. JESÚS ADOLFO TRUJILLO
HOLGUÍN**
Editor

**DRA. STEFANY LIDDIARD
CÁRDENAS**
Secretaria Técnica

DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Asesor Honorario

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO
**DRA. ANA CECILIA VILLAREAL
BALLESTEROS**
**DRA. LIZETTE DRUSILA FLORES
DELGADO**
MTRA. IRMA AGUILAR ALARCÓN
Traducción al inglés

DRA. ANGÉLICA MURILLO GARZA
DR. PATRICK ALLOUETE
Traducción al francés
DRA. IZABELA TKOCZ
Traducción al polaco

CONSEJO EDITORIAL

**DRA. GEORGINA MARÍA ESTHER
AGUIRRE LORA**
Instituto de Investigaciones Sobre la
Universidad y la Educación, Universidad
Nacional Autónoma de México

DRA. DENÍ TREJO BARAJAS
Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo

DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla

DRA. CLEMENTINA BATTCOCK
Dirección de Estudios Históricas, Instituto
Nacional de Antropología e Historia

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

**DR. SALVADOR CAMACHO
SANDOVAL**
Universidad Autónoma de Aguascalientes

DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA
Grupo Geohistoria Durazno, República
Oriental del Uruguay

**DR. LUIS MARÍA DELIO MACHADO
(†)**
Universidad de la República, República
Oriental del Uruguay

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ
Universidad de La Habana, Cuba

ANDRÉS PAYÀ RICO
Universitat de València

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Dora Cecilia Saldarriaga Grisales (Universidad Autónoma Latinoamericana). **Estela Munguía Escamilla** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). **Federico Mancera** (Centro de Investigación y Docencia). **Germán Alejandro García Lara** (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas). **Gustavo Herón Pérez Daniel** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). **Izabela Tcokz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Julio Cesar Gómez Gándara** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Laura Olvera Trejo** (Universidad Autónoma de Aguascalientes). **Luis Daniel Botero Arango** (Universidad de Antioquia). **Lucía Martínez Moctezuma** (Universidad Autónoma de Morelos). **Martha Raquel Facio Gutiérrez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Pedro Reygadas Robles Gil** (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán). **Soledad Hernández Solís** (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas). **Sandra Janette Silveyra Hernández** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Juan Eliezer Quintas Cruz** (Universidad Nacional Autónoma de México). **Roxana Guadalupe Ramos Villalobos** (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes)

CONTENIDO

EDITORIAL

Los primeros quinientos años de la “invención” (O’Gorman), “encuentro” (León-Portilla), “descubrimiento y encubrimiento” (Dussel), posicionamientos de una narrativa contradictoria ante la llegada de Colón a tierras de América <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	7
---	---

ARTÍCULOS

Aproximación al análisis del impacto generado por el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña <i>Sandra Milena Chávarro Fernández</i>	17
--	----

Antecedentes y orígenes jurídicos de la Constitución Federal mexicana de 1824 <i>José Antonio Villalobos López</i>	49
---	----

Del aula a la tribuna: maestra María Luisa Sosa de la Torre, baluarte del feminismo en Zacatecas <i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	83
--	----

<i>Discusiones sobre el análisis de América Latina desde finales del siglo XX: Estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales</i> <i>Osbaldo Amauri Gallegos de Dios</i>	111
---	-----

El paro estudiantil del CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo en 1974, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad <i>Francisco Alejandro Torres Vivar</i>	131
---	-----

Masculinidades mineras. Vida cotidiana y estereotipos de género en localidades de San Luis Potosí, 1923-1950 <i>René Medina Esquivel</i>	161
---	-----

Una revisión al campo literario chihuahuense de la década de los 80’s: Revista Palabras sin arrugas y suplemento “Cosecha” <i>Osmar Isay Urías Flores e Iram Isai Evangelista Ávila</i>	193
--	-----

RESEÑAS

Reseña del libro: Eiroa San Francisco, M. (2022). Franco, de héroe a figura cómica de la cultura contemporánea. Tirant Humanidades <i>José Antonio Abreu Colombri</i>	219
--	-----

EDITORIAL

Los primeros quinientos años de la “invención” (O’Gorman), “encuentro” (León-Portilla), “descubrimiento y encubrimiento” (Dussel), posicionamientos de una narrativa contradictoria ante la llegada de Colón a tierras de América

Francisco Alberto Pérez Piñón*

Director editorial

“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha [sic] mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor” (De Cervantes, 2024, párr. 1). Iniciamos el editorial de la revista *Debates por la Historia* con esta cita en la que el autor no desea acordarse del lugar en que vivió Don Quijote de la Mancha. En nuestro caso sería de gran ayuda conservar en la memoria histórica -de manera total y no en tramas- los momentos relevantes de nuestra vida, como aquella visita del Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini -Enrique Dussel- a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Corría la década de 1980 y por aquellos años en la entonces Escuela de Filosofía se realizaban conferencias, encuentros y mesas panel con expertos en el área de la filosofía. En la conferencia que dicta el Dr. Enrique Dussel, en uno de los salones de licenciatura, tuve la fortuna de estar presente y aún recuerdo su figura delgada, su barba y cabellos blancos, su voz calmada y ladina. Estaba exponiendo y siento como si lo

7

* Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Correo electrónico:

aperezp@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>



estuviera viendo y escuchando. Mencionaba lo que aquí se parafrasea: Marx es un crítico del sistema capitalista, como no ha habido otro en el mundo y al investigar el ciclo del capital, expresaba que para que el dinero se transformara en capital era necesario que estuviera en circulación, esto es, invertido en materias primas y en fuerza de trabajo, con el fin producir mercancías que al llevarlas al mercado para su venta, generaran dinero, pero no el invertido al inicio del proceso de producción de mercancías, sino con un plus valor. Se llegaba al extremo - a decir de Dussel- de que en el caso de un camión de valores que transporta capital y en algún lugar se poncha y se detiene, en ese momento el capital dejaba de serlo y se transformaba en dinero.

También está en las remembranzas el hecho de que el capital, para que lo sea, debe estar siempre en circulación, de lo contrario se transforma en atesoramiento, en riqueza, y fue lo que ocurrió con la España que acumulaba el oro y la plata resultado del saqueo y explotación de sus colonias. No lo utilizaba en la dinamización de sus aparatos productivos, incluyendo la capacitación y formación de fuerza de trabajo, ni en la producción de mercancías. El resultado fue que con el oro y la plata se dedicaba a la compra de bienes no duraderos y duraderos, convirtiéndose en la gran demandante de artículos suntuosos y de primera necesidad, lo que la llevará a la ruina ante naciones más innovadoras y visionarias como la Inglaterra de los siglos XVI al XVIII. Esta sociedad -decía nuestro teórico en cuestión- sería tal vez, a causa de la influencia de la religión anglicana, más abierta, ligada al trabajo y a la obra de los hombres y mujeres, a diferencia de las concepciones teológicas del cristianismo, donde todo giraba en torno a los designios de Dios. No es motivo para profundizar en esta nota editorial en el tema. Sin embargo, la cultura de los ingleses fue más avanzada, pues se dedicaron a dinamizar sus medios de producción y a abastecer los mercados nacionales y extra nacionales; así como a la protección de la piratería, como fue el caso de Francis Drake, quien obtuvo el honor de ser armado caballero inglés por la Reyna Isabel I.

Regresando a la transformación del dinero en capital, que fue con lo que se inició la narrativa y lo que motivó el recuerdo y activación de la

memoria, en la antología “Filosofía de la Liberación” (Dussel, 2021) se trata la temática de forma muy amplia y explícita, por lo que lo dejamos solo a manera de preámbulo para rescatar la subjetividad y nos focalizamos en la narrativa propuesta como título del editorial, denominado *Los primeros quinientos años de la “invención”* (O’Gorman), “*encuentro*” (León-Portilla), “*descubrimiento y encubrimiento*” (Dussel), *posicionamientos de una narrativa contradictoria ante la llegada de Colón a tierras de América*. Nos estamos refiriendo a los acontecimientos de la comúnmente llamada colonización de América y este breve espacio de escritura se dirige a resaltar las divergencias, debates y apologías del significado de ese hecho histórico, ocurrido en el año de 1492 y marcado en el día 12 del mes de octubre. ¿Cuál es la razón por la que se escogió dicha trama para su narración? La respuesta que podría ser múltiple, la resumimos en el acontecimiento de la celebración de los 500 años de ese *res gestae* (histórico) y las posturas asumidas (*rerum gestarum*) que se escrituran en la primera parte de la antología de Dussel (2021), titulada “La Filosofía de la Liberación en una historia no eurocéntrica. Histórica, Modernidad y Transmodernidad” (p. 55), donde también se mencionan los juicios de los teóricos O’Gorman y León Portilla, en relación al debate que suscitaron ante el citado acontecimiento, asumiendo posturas de liberación, contrarias a las visiones ideológicas que conforman el eurocentrismo. Así mismo, es nuestra intención presentar y rescatar ideas críticas de los teóricos mencionados, hacia la cultura latinoamericana que había sido excluida de la historia, pues en los discursos europeos América sólo existió a partir de su descubrimiento en 1492 y como colonia. La cultura anterior la desvanecieron, la ocultaron, la negaron, la invisibilizaron.

Iniciaremos con la semblanza de los tres personajes y la posición ideológica que presentaron ante los festejos del V Centenario del encuentro entre América y Europa, celebrado en el año de 1992, y cuya organización estuvo a cargo del historiador Don Miguel León Portilla.

Miguel León Portilla (1926-2019)

Nació en la Ciudad de México, el 26 de febrero de 1922. Realizó sus primeros estudios en su tierra natal y en Guadalajara, luego se especializó en artes en la Universidad Loyola de los Ángeles, California, y en filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se doctoró en 1956 con la tesis titulada *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. “Su trabajo se centró en el estudio de la lengua, literatura y filosofía de los pueblos indígenas y prehispánicos, pero no se limitó solo a eso, también fue defensor de sus derechos” (Peregrina, p. 377).

De la cita anterior rescatamos su gran apego a la cultura náhuatl y a sus hablantes, los indígenas -o población autóctona-, como se demuestra con su tesis. Además de un gran defensor de sus concepciones del mundo y de la vida, de sus cosmogonías y de su filosofía; se encargó de resaltar “la visión de los vencidos” (1959), título que dio a una de sus obras y en la cual está muy claro el objetivo de rescatar a los de abajo, darles voz, darles imagen y pensamiento; en contraposición a las visiones de los explotadores, colonizadores y conquistadores: los españoles. La postura de Portilla en el V Centenario del primer viaje de Colón a América fue la del *Encuentro de dos mundos*, idea que defendió hasta el día de su muerte, ocurrida en el año 2019. El encuentro de dos culturas que se mezclaron tomando lo mejor de cada una. Sin embargo, el concepto fue discutido y refutado por los teóricos O’Gorman y Dussel, como lo leeremos más adelante.

10 Edmundo O’Gorman (1906-1995)

Nació en la Ciudad de México, el 24 de noviembre de 1906. Estudió leyes en la entonces Escuela Libre de Derecho y se graduó como licenciado en 1928. Desde 1938 y hasta 1952 había sido subdirector del Archivo General de la Nación, y desde 1940 profesor en la Facultad de Filosofía y Letras (Academia Mexicana de Historia, 2025). En 1958

publicó el libro en el que madura su pensamiento sobre la cuestión americana: *La invención de América*. El universalismo de la cultura de occidente y en él su idea de América como un concepto inventado en un largo proceso, ilustra no sólo la historia americana, sino la de la cultura europea, y plantea nuevas concepciones sobre la historia toda.

La postura de O’Gorman fue *La Invención de América* para el llamado a los festejos del V Centenario de la Colonización. Una invención de los europeos por la razón de que no fue un descubrimiento. Estas entidades geográficas ya existían y la discusión se perfila a que no fueron los primeros en conocerlas, pues ya existían las incursiones de los vikingos en la América del Norte y se menciona a Leif Erickson, hijo de Erik el Rojo, quien las había visitado en el año 1000. La postura de O’Gorman es en una franca postura anti eurocéntrica.

Enrique Domingo Dussel Ambrosini (1934-2023)

Es conocido como el padre de la Teoría de la Liberación, aunque en sus inicios la propuesta fue acuñada como Teología de la Liberación, precisamente por intentar la búsqueda e interrelación de las teorías del cristianismo con el cientificismo humanista universal.

Nació en La Paz, un pequeño pueblo de la provincia argentina de Mendoza. Estudió Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo y se licenció con la tesina titulada “La problemática del bien común en el pensar griego hasta Aristóteles.” Entre 1957 y 1959 estudió en Madrid y se doctoró en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (Complutense), con la tesis denominada “El bien común. Su inconsistencia teórica”, dirigida por A. Millán Puelles. En dicho trabajo prosigue la investigación de su tesina, haciendo una defensa del humanismo integral de J. Maritain y su personalismo comunitario. Se relaciona con X. Zubiri, J. L. López Aranguren, P. Laín Entralgo, J. Marías, entre otros. Entre 1959 y 1961 vive en Nazaret (Israel), con el sacerdote francés Paul Gauthier, y trabaja como carpintero de la construcción. Descubre, con Gauthier, al pobre como oprimido. Desde entonces el pobre será el principal paradigma

Los primeros quinientos años de la “invención” (O’Gorman), “encuentro” (León-Portilla), “descubrimiento y encubrimiento” (Dussel), posicionamientos de una narrativa contradictoria ante la llegada de Colón a tierras de América

hermenéutico de sus reflexión filosófica, histórica y teológica (Moreno, s.f.).

Es Dussel un comprometido con las clases sociales oprimidas, al grado de configurar su filosofía de la liberación con miras a crear la conciencia de los oprimidos, con el fin de que logren su liberación. Es un encarecido personaje que se manifiesta en contra de la negación del otro, como ocurre en el caso de Latinoamérica, cuestionando que a América solo la hicieron visible a partir de la colonización y del proceso de conquista del siglo XV, ocultando ante todo a los indígenas, los cuales fueron vistos como personas sin alma y sin valores, solo porque no compartían un modo de vida a la manera de los europeos. No se puede negar la destrucción de un modo de producción, cultura, el despojo de las tierras y de las mismas personas, adjudicadas por los invasores cuando crearon la estructura de la Encomienda. Mediante esta, la población autóctona se convirtió en la fuerza de trabajo esclava en manos de los encomenderos, a condición de convertirlos al cristianismo. Que decir de las masacres y abusos de los naturales, de las mujeres indígenas, como lo narra Bohórquez (2022) en su texto *La mujer indígena y la colonización de la erótica en América*, ser doblemente explotado por ser mujer y por ser indígena.

Es Dussel un defensor de los derechos de los indígenas americanos, de sus filosofías naturales y de su lengua. Es clara su postura en relación a los festejos del V Centenario, por lo que el ubicaba que lo ocurrido era un “Encubrimiento” y no un Descubrimiento de la América. Proponía el método de la analéctica, con el fin de descubrir el ocultamiento y pensar desde el sujeto y para el sujeto, quien ha sido invisibilidad, como ocurrió con la colonización y la conquista.

12

Las diatribas entre intelectuales

Pasemos ahora a las diatribas que se presentaron ante la enunciación y el sentido de cómo nombrar el V Centenario de la llegada de Colón a tierras americanas. Para ello es interesante inmiscuirnos en las razones y

concepciones que se vertieron en el año de 1988. Se trata del eufemismo del “encuentro” de dos mundos, de dos culturas. Se intenta elaborar un mito: el del Nuevo Mundo, como una cultura construida desde la armoniosa unidad de lo europeo e indígena, ocultando la violencia y la destrucción del mundo del Otro y de la otra cultura. Fue un “choque” devastador, genocida, absolutamente destructor del mundo indígena (Dussel, 2021).

La propuesta del historiador Miguel León Portilla fue fuertemente atacada por encubrir las atrocidades y desorden social, cultural, económico y político, al grado de considerar que se estaba creando un mito más en la historia. Se encumbraba el agravio para los amerindios que quedaron excluidos en la nueva composición de sus propias concepciones del mundo, de la vida y del terruño. El eclipse de una cultura por otra, es lo más cercano a las conmemoraciones de la colonización, expresaba Dussel (2021).

La polémica inició con el artículo de Leopoldo Zea, donde se preguntaba “¿Que hacer con el V Centenario”, a lo que Edmundo O’Gorman respondió con “¿Qué hacer con Leopoldo Zea?”. O’Gorman había escrito -años antes- tres artículos en La Jornada, donde asentaba su posición contra la de León Portilla, quien hablaba de “encuentro” (Semanales del 19 de mayo, 30 de junio y 7 de julio de 1985). Este le responde el 4 y el 11 de septiembre de 1988 con “las elucubraciones del inventor de la Invención de América”. Señala que “someter a juicio y condenar con saña, a quienes no aceptamos su Invención de América, es la actitud beligerante del doctor Edmundo O’Gorman” (p. 1). O’Gorman escribió nuevamente otros artículos el 18 y el 25 de septiembre, y el 2 de octubre del mismo año, sobre “Quinto Centenario del 12 de octubre de 1492. La Visión del Vencido”, en donde acusa a León Portilla de haberse retractado de su primitiva tesis sobre el “encuentro”. Miguel León Portilla responde con “Y, ¿que hacer con Edmundo O’Gorman?, el 2 de octubre de 1988 (Dussel, 2021).

Innegablemente está presente la diatriba personificada entre dos personajes, entre dos historiadores con posturas opuestas, que nos deja claro que en la historia -como ciencia social o como ciencia humanística-

no se encuentran verdades absolutas; sino que tenemos que unificar el pensar, a la manera como lo expresa Reinarth Koselleck en ese horizonte de expectativas. El autor invita a no buscar verdades en el pasado, sino buscar cómo el pasado puede servir al presente y cómo configurar los escenarios temporales futuros. En sí, pensar en la utilidad de los acontecimientos históricos, como el que se está interpretando. La narrativa citada anteriormente es demasiado ilustrativa de esa pugna suscitada y defendida por los intelectuales que, por cierto, nunca se pusieron de acuerdo.

Por nuestra parte en 1984, en el contexto de un seminario organizado en México sobre “La idea del Descubrimiento” comenzamos este debate negando la validez del concepto de “encuentro”, en donde expusimos la idea de encubrimiento, por una parte y la necesidad del desagravio al indio... (Dussel, 2021, p. 83).

Dussel asume su postura de encubrimiento en vez de descubrimiento, precisamente por la defensa que siempre hizo desde su teoría de la liberación de los oprimidos, de los pobres, de las poblaciones autóctonas amerindias; por la negación y destrucción de la cultura de los naturales que vivieron las salvajadas y sanguinarias acciones de los españoles colonizadores.

A manera de cierre, se desea señalar con claridad que la esencia de esta presentación de discrepancias es con la finalidad de rescatar la polémica -nada suavizada- que se suscitó entre los intelectuales y, por otro lado, contribuir en que tengamos conciencia de nuestro origen. Que no obviemos las atrocidades cometidas por los invasores europeos en aquellos siglos; así como para revisar y asumir las tesis de la Teoría de la Liberación que nos deja el Dr. Enrique Dussel.

14

Invitamos -como siempre- a dar lectura a los artículos científicos que se presentan en este número de la revista *Debates por la Historia* y esperamos el envío de sus artículos con fines de publicación; así como sus comentarios y críticas que visualizamos como una forma de mejorar lo que estamos publicando.

Referencias

- Academia Mexicana de Historia (2025). *Edmundo O’Gorman. Reseña Biográfica*.
<https://www.academiamh.com.mx/miembros/edmundo-ogorman/>
- Bohórquez, C. (2022). *La mujer indígena y la colonización de la erótica en América Latina*. Monte Ávila / Editores Latinoamericana.
- De Cervantes Saavedra, M. (2024). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*.
https://www.gavilan.edu/academic/spanish/gaspar/html/11_03.html
- Dussel, E. (2021). *Filosofía de la Liberación. Una Antología*. Akal/Interpares.
- Moreno, M. (s.f.). *Cronología de Enrique Dussel*.
<https://enriquedussel.com/txt/03cronos.pdf>
- Peregrina, A. (2020). Miguel León-Portilla (1926-2019). In memoriam. *Intersticios Sociales*, (19), 377-378.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n19/2007-4964-ins-19-377.pdf>

Aproximación al análisis del impacto generado por el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña

Approach to the Analysis of the Impact Generated by the Institutional Educational Project “Petroglifos El Encanto” on the Construction of Caqueteño Cultural Identity

Sandra Milena Chávarro Fernández*

**Docente de la Universidad de la Amazonia (Colombia). Es estudiante de Maestría en Educación, Especialista en Gestión Ambiental e Ingeniera Agroecóloga. Sus temas de interés son la multiculturalidad, conservación de la naturaleza y educación. Correo electrónico: ingsandrachvarro@gmail.com*

 <https://orcid.org/0009-0003-5431-9375>

Historial editorial

Recibido: 06-mayo-2024

Aceptado: 11-agosto-2024

Publicado: 31-enero-2025

Aproximación al análisis del impacto generado por el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña

Resumen

Este artículo analiza el impacto generado por el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña, en el municipio de Florencia, Departamento Caquetá, Colombia. La investigación se desarrolla a través de una metodología basada en el enfoque cualitativo, toda vez que se utilizan técnicas como la revisión documental, la entrevista y la observación. La primera se aplica para reconocer los principales elementos de la identidad cultural del proyecto educativo y construir un marco teórico sólido, que sustenta el estudio; la segunda para evaluar el impacto del proyecto pedagógico en la construcción de identidad cultural mediante el reconocimiento de las culturas ancestrales; y la tercera, a fin de interpretar el impacto cultural en la construcción de identidad cultural, con la observación del entorno educativo, las condiciones estructurales, actores involucrados, elementos generales y detalles relevantes para la investigación. De la misma manera, la inclusión de investigaciones internacionales, nacionales y locales más importantes en el ámbito de la interculturalidad, ha enriquecido el análisis y la comprensión del tema estudiado, realizando diferentes aportes desde perspectivas y enfoques que han ampliado la visión sobre la construcción de la identidad cultural en el Caquetá. Por consiguiente, esta investigación destaca la importancia del enfoque de los proyectos educativos en la formación de ciudadanos conscientes, participativos y propositivos respecto a su cultura, desde el reconocimiento de la interculturalidad y la valoración de los pueblos ancestrales.

Palabras clave: identidad cultural, petroglifos, proyecto educativo.

Approach to the Analysis of the Impact Generated by the Institutional Educational Project “Petroglifos El Encanto” on the Construction of Caqueteño Cultural Identity

Abstract

This article analyzes the impact of the institutional educational project Petroglifos El Encanto on the construction of Caqueteño cultural identity in the municipality of Florencia, Department of Caquetá, Colombia. The research follows a qualitative approach, utilizing document review, interviews, and observation as key methodologies. The document review identifies the main elements of cultural identity within the educational project and establishes a solid theoretical foundation for the study. Interviews assess the project’s influence on cultural identity construction by exploring the recognition of ancestral cultures, while observation provides insights into the cultural impact by analyzing the educational environment, structural conditions, key stakeholders, and other relevant factors. Furthermore, the inclusion of significant international, national, and local research on interculturality enriches the analysis, offering diverse perspectives and broadening the understanding of cultural identity formation in Caquetá. Ultimately, this study highlights the key role of educational projects in fostering culturally aware, engaged, and proactive citizens by promoting intercultural recognition and valuing ancestral heritage.

Keywords: educational project, petroglyphs cultural identity.

Approche de l'analyse de l'impact généré par le projet éducatif institutionnel “Petroglifos El Encanto” dans la construction de l'identité culturelle caqueténienne

Résumé

Cet article analyse l'impact généré par le projet éducatif institutionnel “Petroglifos El Encanto” sur la construction de l'identité culturelle caqueténienne, dans la municipalité de Florencia, département de Caquetá, en Colombie. La recherche est menée selon une méthodologie basée sur une approche qualitative, en utilisant des techniques telles que l'examen documentaire, l'entretien et l'observation. La première technique est appliquée afin d'identifier les principaux éléments de l'identité culturelle du projet éducatif et de construire un cadre théorique solide soutenant l'étude ; la seconde permet d'évaluer l'impact du projet pédagogique sur la construction de l'identité culturelle à travers la reconnaissance des cultures ancestrales ; et la troisième vise à interpréter l'impact culturel sur la construction de l'identité culturelle en observant l'environnement éducatif, les conditions structurelles, les acteurs impliqués, ainsi que les éléments généraux et les détails pertinents pour la recherche. De même, l'inclusion des recherches internationales, nationales et locales les plus importantes dans le domaine de l'interculturalité a enrichi l'analyse et la compréhension du sujet étudié, en apportant différentes contributions depuis diverses perspectives et approches, ce qui a élargi la vision sur la construction de l'identité culturelle dans le Caquetá. Par conséquent, cette recherche met en évidence l'importance de l'orientation des projets éducatifs dans la formation de citoyens conscients, engagés et proactifs vis-à-vis de leur culture, à travers la reconnaissance de l'interculturalité et la valorisation des peuples ancestraux.

Mots-clés: identité culturelle, pétroglyphes, projet éducatif.

Wpływ projektu edukacyjnego „Petroglify El Encanto” na budowanie tożsamości kulturowej mieszkańców Caquetá

Streszczenie

Niniejszy artykuł analizuje wpływ projektu edukacyjnego instytucjonalnego „Petroglify El Encanto” na kształtowanie tożsamości kulturowej mieszkańców Caquetá w gminie Florencia, w departamencie Caquetá, Kolumbia. Badania przeprowadzono w oparciu o metodologię jakościową, wykorzystując techniki takie jak analiza dokumentów, wywiady oraz obserwacja. Analiza dokumentów pozwoliła na identyfikację kluczowych elementów tożsamości kulturowej związanego z projektem edukacyjnym oraz stworzenie solidnych podstaw teoretycznych dla badania. Wywiady umożliwiły ocenę wpływu projektu pedagogicznego na budowanie tożsamości kulturowej poprzez uznanie i docenienie kultur przodków. Natomiast obserwacja pozwoliła na interpretację wpływu projektu na tożsamość kulturową poprzez analizę środowiska edukacyjnego, warunków strukturalnych, zaangażowanych aktorów, ogólnych elementów oraz istotnych szczegółów dla badania. Ponadto włączenie międzynarodowych, krajowych i lokalnych badań dotyczących zagadnień interkulturowości wzbogaciło analizę oraz zrozumienie badanego tematu. Różnorodne podejścia i perspektywy pozwoliły na poszerzenie wizji dotyczącej budowania tożsamości kulturowej w regionie Caquetá. W związku z tym badanie to podkreśla znaczenie projektów edukacyjnych w kształtowaniu świadomych, aktywnych i twórczych obywateli, którzy doceniają swoją kulturę, uznają wartość interkulturowości i szanują dziedzictwo ludów rdzennych.

Słowa kluczowe: tożsamość kulturowa, petroglify, projekt edukacyjny.

Introducción

La interculturalidad, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo¹. Dichas expresiones se ven reflejadas en el patrimonio cultural. De la misma manera, la UNESCO (1982) define el Patrimonio Cultural de un pueblo como:

Las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (citado por García, 2012, p. 13).

Este trabajo se basa en referentes internacionales, nacionales y locales que proporcionan un contexto teórico relevante para el estudio de la interculturalidad y valoración de la identidad cultural caqueteña. En este sentido, a nivel internacional se destacan el estudio titulado *Turismo de experiencia en Campo Grande, Brasil*, en el que se investigó la relación entre territorialidad y desarrollo local, concluyendo que el turismo de experiencia enriquece las interacciones entre turistas y residentes, destacando la importancia de políticas públicas y la colaboración público-privada para potenciar esta experiencia (Sottili et al., 2022).

De igual manera, el estudio denominado *Re-pensando un sitio arqueológico como monumento de memoria y símbolo nacional. El caso del Pucará de Tilcara provincia de Jujuy, Argentina*, destaca la importancia de los monumentos arqueológicos como recursos didácticos y constructores de identidad cultural (Montenegro y Aparicio, 2013). Además, el artículo comparte una experiencia de

arqueología pública y colaboración intercultural en el sector septentrional de Argentina y resalta la integración de conocimientos ancestrales y científicos para generar material didáctico destinado al abordaje del pasado prehispánico en entornos escolares (Montenegro, 2015).

En el ámbito nacional, los referentes más relevantes en este estudio corresponden a la educación intercultural en Colombia. Se destacan estudios sobre proyectos educativos interculturales indígenas urbanos en Cali, la etnoeducación en La Guajira y las relaciones interétnicas e interculturalidad en Colombia, donde se resalta la importancia de la educación intercultural en la formación de ciudadanía multicultural (Londoño et al., 2019; Sánchez, 2018; Campo, 2023).

Por otra parte, el estudio denominado *Repensar la educación desde la interculturalidad* hace una reflexión sobre la educación intercultural en la región Caribe colombiana. Plantea la necesidad de una revisión teórica, conceptual, metodológica, empírica e instrumental para contribuir a la formación de maestros en la región (Castro, 2009). También se destacan los proyectos de aula como promotores de interculturalidad. En la misma línea, un estudio en Medellín aborda el impacto de los proyectos de aula en la promoción de la interculturalidad en estudiantes de primaria, generando reflexiones sobre la diversidad cultural y la construcción de identidades (Escobar, 2019).

En el contexto local se destaca los trabajos *Los petroglifos de “El Encanto” (Floencia-Caquetá)* y *Los petroglifos de la roca El Encanto, estudio iconográfico del arte rupestre en Floencia-Caquetá*, que muestran la importancia de estos grabados como expresiones culturales y comunicativas de antiguos pueblos indígenas, destacando la necesidad de conservación y valoración de estos recursos (Silva, 1963; Hurtado, 2018).

El arqueólogo Eliécer Silva Célis elaboró un informe sobre petroglifos (grabado sobre roca) hallados en El Encanto, a un kilómetro al noreste del

centro de Florencia, aproximadamente a 100 metros del Puente El Encanto. Sobre el río Hacha, en predios de la hoy institución educativa La Salle, se localizan imágenes grabadas en roca en una extensión aproximada de 16 metros de longitud por un metro de altura, área que ha sido objeto de algunos estudios en los que se llega a estimar que -aunque poco conocidas- estas figuras son un vestigio de la época precolombina y se consideran parte importante del patrimonio cultural del municipio.

En este sentido, docentes y directivos de La Salle diseñan e implementan el proyecto educativo “Petroglifos el Encanto”, que posibilita se brinde un escenario rico en elementos de análisis, observaciones, intercambios y valoración de los recursos culturales e históricos, en los que la comunidad educativa y visitantes se ven involucrados de manera positiva en el rescate de saberes ancestrales y el reconocimiento de la cultura de la comunidad indígena Andakí, a quienes se atribuyen los petroglifos. Estos habitantes de las vertientes amazónicas de la Cordillera Oriental ocupaban las cabeceras de los ríos Pescado, Fragua, Bodoquero y otros afluentes del Río Orteguaza y Caquetá. Eran grupos que se caracterizaban por su peligrosidad, pues atacaron durante todo el siglo XVII y XVIII las campañas de fundación de los españoles, exigiendo constante sigilo por parte de los colonos y misioneros que adelantaban su obra evangelizadora en las orillas del Putumayo y del Caquetá (Friede, 1948). Actualmente son uno de los pueblos originarios de la amazonia extintos.

22

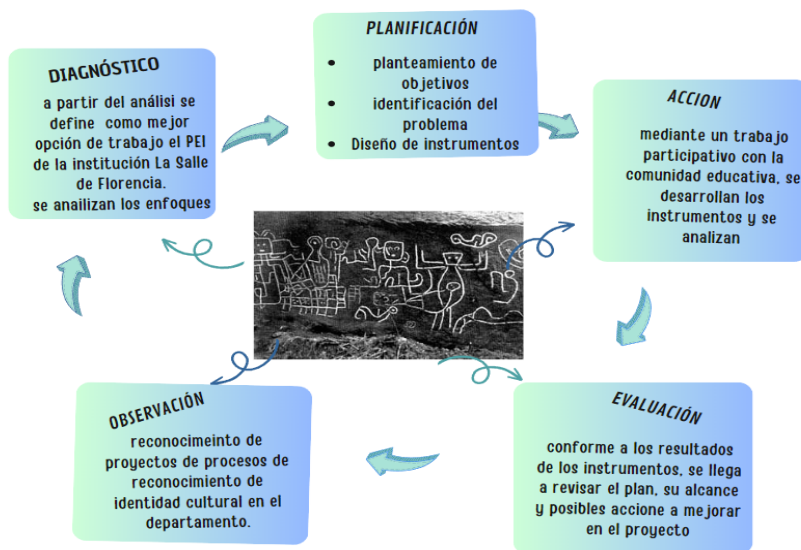
El estudio en mención tiene como objetivo analizar el impacto del proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” en la construcción de identidad cultural caqueteña, mediante el reconocimiento de las culturas ancestrales. Se trata de un proceso participativo en el que la comunidad educativa y referentes culturales aportan información y consideraciones que permiten el logro de los objetivos propuestos, a partir del abordaje de la interculturalidad.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el modelo Kemmis (1988) que define tres ciclos de acción reflexiva y seccionados en planificación, acción y evaluación. En la Figura 1 se relacionan las acciones adelantadas en cada una de las fases, diseñadas bajo la premisa del modelo en cuestión.

Figura 1

Modelo metodológico del proyecto



Fuente: Elaboración personal.

Tipo y diseño de investigación

Este proyecto de investigación se ubica en el paradigma socio crítico, dada la intencionalidad de aproximarse al análisis del impacto del proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto”, lo que corresponde con un método

de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, a partir de la crítica y desde la participación vigorosa de los involucrados, lo que permite orientar y estimular la práctica transformadora, así como el cambio social.

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, toda vez que pretendió analizar la información obtenida con el uso de técnicas como la observación, la entrevista y la revisión documental, así como el análisis de los datos, que según Álvarez-Gayou (2009), tienen múltiples ventajas porque posibilitan orientar la temática de estudio, brinda al investigador una visión más clara de lo que se busca comprender y permiten que las ideas generadas inicialmente se puedan reformular dinámicamente en el transcurso del estudio.

Considerando lo expuesto anteriormente, esta investigación es pertinente al posibilitar la interpretación del significado atribuido por la comunidad educativa a los petroglifos El Encanto y el reconocimiento de su sentir respecto al tema de estudio; concordando con Sánchez (2019) en relación a que los estudios cualitativos corresponden a una alternativa diferente de forjar conocimientos científicos, siendo un escenario que permite ahondar en la subjetividad y en la información que conlleve a comprender la dinámica del fenómeno estudiado.

Población y muestra

24

La investigación se desarrolló en el ámbito de la institución educativa La Salle, del municipio de Florencia, sobre el proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” que involucra estudiantes de primaria hasta el grado once; así como al profesorado y directivos. En consecuencia, teniendo en cuenta lo expuesto por Martínez (2006), “Los sujetos de estudio constituyen una unidad escogida intencionalmente, usando varios criterios con el fin de optimizar el proceso de investigación” (p. 224). De esta manera, los sujetos

de investigación en la metodología de la “investigación-acción” pasan a ser coinvestigadores y por ello se definen tres docentes de los cuatro encargados del área de ciencias sociales de la jornada de la mañana, así como estudiantes visitantes.

Descripción de técnicas e instrumentos de recolección y análisis

Revisión documental

Con el propósito de conocer la manera en que se ha dado el proceso de institucionalización, consolidación y apropiación del proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” en la institución educativa La Salle, principalmente en los procesos de enseñanza aprendizaje articulados al currículo de ciencias sociales, se realizó la revisión de documentos de carácter institucional como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), del que se tomaron elementos y datos sobre el proceso de institucionalización del proyecto escolar.

Por otra parte, se realizó una revisión de estudios locales que aportaron a la articulación del proyecto escolar con el diseño de una propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje de la historia regional y local del Caquetá, para el área de ciencias sociales en los grados de primero a noveno. Además, se revisó el plan de estudios del área de ciencias sociales de los grados primero a once, que evidencian la manera en cómo se incorpora el estudio de la cultura regional y local del Caquetá. El elemento curricular ha sido ajustado a la propuesta anteriormente nombrada, incluyendo el contenido temático para los grados décimo y once enfocados al componente turístico.

25

Entrevista semiestructurada

Este instrumento se define con el objeto de compilar elementos de análisis respecto al impacto del proyecto institucional “Petroglifos El Encanto” en

la construcción de la identidad cultural, enfocada en tres categorías: la definición del concepto, el abordaje de la educación cultural en la institución y la percepción sobre la importancia de la enseñanza de la cultura del Caquetá.

La aplicación del instrumento se realizó a tres docentes de la institución educativa La Salle, teniendo en cuenta que se trata de una entrevista semiestructurada, integrada con preguntas preparadas, que se capturan mediante grabación, para facilitar la posteriormente transcripción de respuestas.

Ficha de observación

Es un instrumento base para la categoría de análisis de información, partiendo de la importancia de los petroglifos para el reconocimiento de la historia del Caquetá. A través de la técnica de observación y del empleo de la ficha de observación como instrumento recolector de información, se obtienen datos significativos en el curso de la investigación. Este instrumento comprende diferentes momentos: análisis, observación de hechos, apropiación de lo observado y preguntas orientadoras.

Resultados

26

Comprensión de los principales elementos de la identidad cultural del proyecto

Mediante la revisión documental se encuentra que inicialmente el PEI es parte de la iniciativa de docentes y del rector para desarrollar el “Proyecto Bioparque Arqueológico Petroglifos El Encanto”, como una apuesta por la

proyección ecoturística, turística, cultural, histórica e investigativa en el entorno local y regional. Para ello se aprovecha el sitio de arte rupestre “Petroglifos El Encanto” (ver Figura 2) y el proyecto pretende implementar un circuito con diferentes servicios como mirador, rapel, avistamiento de aves, visita a los petroglifos, entre otros. Se define la reformulación del proyecto educativo institucional, donde se incorpora la enseñanza de la historia y cultura caqueteña, a través de la representación del patrimonio arqueológico presente en los predios de la institución.

Figura 2

Petroglifos El Encanto



Fuente: Fotografía de la autora.

27

Los petroglifos son un recurso de enseñanza en proceso de articulación con los planes curriculares que, según Saavedra y Torres (2019), simbolizan:

Una oportunidad valiosa para promover la enseñanza y el aprendizaje de la historia regional y local, por el significado que representa esta pieza arqueológica como evidencia material de un pasado presente

que sugiere la presencia de grupos humanos en el territorio caqueteño desde el periodo prehispánico y lo que ello representa en la consolidación del actual departamento del Caquetá (p. 69).

Teniendo en cuenta que este estudio se centra en el área de ciencias sociales, se tiene que el plan de estudios incluye, desde el grado primero al grado once, competencias específicas, contenidos temáticos y preguntas problematizadoras que responden a la necesidad de incorporar temas relacionados con la historia y la cultura del departamento del Caquetá; obedeciendo a los fines educativos establecidos en la institución educativa La Salle:

- Estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- Ver en la diversidad de razas y culturas una señal de riquezas y amplitud del mundo, en lugar de ser motivos de desconfianza.

El contenido temático curricular del área de ciencias sociales parte de la definición de estándares básicos de competencia, cimentados en el análisis de la manera en que diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios. Esto de acuerdo con las características físicas de su entorno; el reconocimiento y valoración de los legados culturales de diferentes épocas y regiones; el análisis crítico de elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia; la identificación del potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como promotores del desarrollo y fuentes de identidad, cooperación y conflicto en Colombia; y el análisis de las causas, hechos y consecuencias que permiten comprender las dinámicas sociales,

políticas y económicas del orden mundial, nacional y local, como fundamento para determinar la participación individual y colectiva de los seres humanos en la actualidad.

En este sentido, los contenidos temáticos se concentran en temas como:

- Impacto socio económico y ambiental de procesos económicos en el Caquetá.
- Extracción de caucho, quina, pieles y maderas en el Caquetá.
- Explotación minera en el territorio del Caquetá.
- Procesos de colonización en el Caquetá.
- Causas, características y legados culturales de los pueblos involucrados en el proceso de colonización del Caquetá.
- Factores generadores de conflictos y violencia en Caquetá.
- Principales procesos contemporáneos de carácter político, económico, social y cultural en el departamento del Caquetá.
- Factores generadores de conflictos y violencia en el Caquetá.
- Sociología del turismo.
- Impacto del turismo en la cultura.
- Organizaciones turísticas nacionales e internacionales.
- Aportes del turismo a la economía del país
- Tipologías especializadas del turismo.
- *Marketing* turístico.

Es importante reconocer las estrategias pedagógicas como el taller, la narrativa y el Festival de la Caqueteñidad. El primero como estrategia mediante la cual los estudiantes crean conocimiento desde la información recopilada en salidas de campo o mediante la interpretación de datos históricos que posibilitan el análisis crítico y la creación de conceptos en conjunto. La segunda como estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje

de la historia regional y local en la institución educativa La Salle, lo que plantea nuevas alternativas para plantear y resolver problemas de conocimiento histórico. Con dicha estrategia se han desarrollado espacios como el festival de lectura denominado “La Vorágine... ¡Más allá de una historia de amor!”, llevado a cabo mediante actividades de lectura en aulas. Además, en el sendero ecológico se propician espacios de intercambio y de fomento del gusto por la lectura y el reconocimiento y análisis de la historia de la región. Finalmente, en el evento que actualmente se denomina “Festival Artístico y Cultural”, ha tenido dos versiones y es reconocido en el municipio como una muestra fehaciente de los avances en la implementación de la *Propuesta de la enseñanza transversal de la historia local y regional*, orientada a cimentar la cultura propia del Caquetá, a partir de los valores, saberes y legados de las culturas ancestrales del sur de Colombia.

Evaluación del impacto del proyecto en la construcción de identidad cultural

Mediante la aplicación de entrevista semiestructurada, se llega a identificar cómo se define la identidad cultural, cómo se ha abordado la enseñanza de la cultura caqueteña y cuál es la percepción de los docentes de ciencias sociales sobre la importancia de la enseñanza de la cultura del Caquetá; además del entendimiento de cómo han sido los procesos de articulación de la enseñanza de la historia local y regional, del reconocimiento de las costumbres de las culturas ancestrales, de los principales aspectos que resultan de la colonización del territorio, de determinar cuáles son las mejores estrategias para abordar la educación cultural, de la indagación de las limitantes para la enseñanza de la cultura caqueteña y -por último- determinar cuáles son los principales retos en la construcción de la identidad cultural. Se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de las

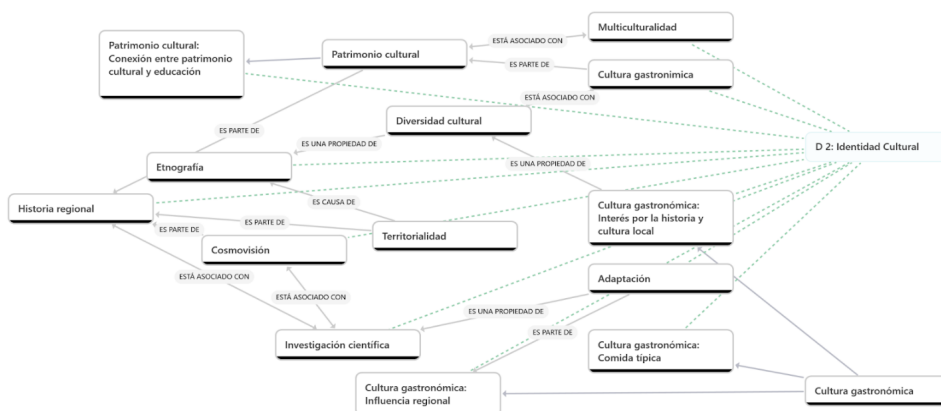
entrevistas, que posteriormente se transcriben, se categoriza la información y se codifica a través de un *software* de análisis cualitativo.

Para el caso, la población de estudio corresponde a los docentes expertos y de amplio conocimiento en los temas de historia y cultura regional del Caquetá. La muestra poblacional está conformada por tres docentes que orientan el área de ciencias en los grados de sexto a once y uno que es licenciado en ciencias sociales, pero actualmente dicta otros cursos en la institución educativa La Salle, en el municipio de Florencia, Caquetá. Se efectuó una entrevista semiestructurada en tres categorías: la definición de la identidad cultural, el abordaje de la educación cultural en la institución educativa y la percepción sobre la importancia de la enseñanza de la cultura del Caquetá.

Definición de la identidad cultural. En la Figura 3 se exhibe la definición de la identidad cultural, construida a partir de las opiniones de los participantes de la entrevista. Se encontró que la identidad cultural es una propiedad de la etnografía y la historia regional. Estas dos últimas son parte de la multiculturalidad y se asocian a su vez con el patrimonio cultural, el cual tiene una conexión con la educación y también es parte de la etnografía, que se ha dado a raíz de la territorialidad, que es parte de la historia regional.

Figura 3

Diagrama de red de la definición de identidad cultural



Fuente: Elaboración personal.

Por otro lado, la identidad cultural se consolida a través de la cultura gastronómica, que tiene influencia regional, es parte del patrimonio cultural, presenta interés por la historia y la cultura local, y es una propiedad de la diversidad cultural. También se encontró que, para los docentes, la identidad cultural se construye desde un proceso de adaptación, que es una propiedad de la investigación científica, que a su vez se asocia con la cosmovisión y con la historia regional.

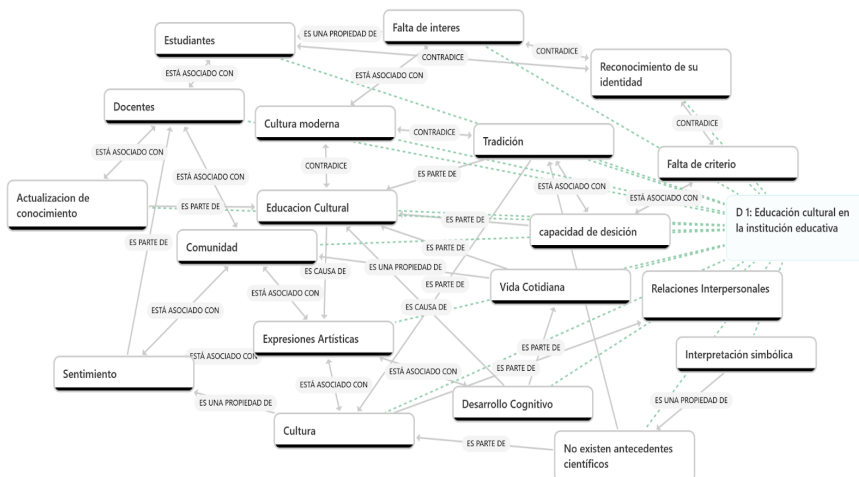
Educación cultural en la institución educativa

Para los participantes, la educación cultural en la institución está siendo abordada desde diferentes enfoques para el desarrollo cognitivo (ver Figura

4); de manera que las expresiones artísticas son parte del enfoque de articulación de la enseñanza cultural y una propiedad de la educación cultural, que a su vez está asociada con el desarrollo cognitivo no solo de los estudiantes, sino también con la actualización de conocimientos de los docentes.

Figura 4

Diagrama de red de la educación cultural en la institución educativa La Salle



Fuente: Elaboración personal.

Así mismo, las tradiciones, costumbres y relaciones interpersonales son parte de la cultura que está asociada con las expresiones artísticas, que a su vez son causa de educación cultural y esta es parte de la tradición y de la vida cotidiana, pero se contradice por una cultura moderna que está asociada con la falta de interés y de criterio de los estudiantes al reconocimiento de su identidad.

Por último, la educación cultural en la institución tiene limitaciones asociadas a la capacidad de decisión de las instituciones gubernamentales en el reconocimiento del potencial cultural que tenemos en el territorio. Por otra parte, describe que no existen antecedentes científicos que den validez a la interpretación simbólica.

Importancia de la enseñanza de la cultura caqueteña

La Figura 5 indica que la percepción sobre la importancia de la enseñanza de la cultura del Caquetá radica en la implementación de las competencias ciudadanas que articulan el reconocimiento de la cultura caqueteña, asociada con la cultura indígena ancestral, que en muchos casos contradice su reconocimiento cultural, lo que está asociado con la participación reducida en los proyectos y programas de la institución educativa.

Los datos también reflejan que la cultura caqueteña está asociada con las festividades adaptadas a la historia regional y al reconocimiento del territorio. Además, que los proyectos participativos e inclusivos de la educación cultural tienen una participación reducida, producto del desconocimiento y de la falta de equipos y herramientas tecnológicas que permitan su divulgación. Pero que también, a través de la consolidación del proyecto “Petroglifos El Encanto”, se asocia el reconocimiento cultural indígena ancestral. Por otra parte, se deduce que la cultura caqueteña se relaciona con el acomodo político y que además está asociada con una cultura dejada.

Figura 5

Diagrama de red de la importancia de la enseñanza de la cultura caqueteña



Fuente: Elaboración personal.

Interpretación del impacto cultural del proyecto en la construcción de la identidad caqueteña

En este apartado se exponen los resultados de las observaciones, a partir de las categorías de análisis determinadas para los espacios de intervención con las visitas a la institución, a fin de conocer la historia de los pueblos originarios desde el espacio de los petroglifos, que tienen gran importancia para el reconocimiento de la historia del Caquetá.

Por otro lado, sobre el papel de los petroglifos en la enseñanza de la historia del Caquetá, es de gran relevancia porque brinda el ambiente propicio para reconocer la historia y cuestionarse respecto a las posibles dinámicas, rituales, desplazamiento, técnicas de tallado y demás características de los pueblos

originarios de dicha región. Para la comunidad educativa, los petroglifos El Encanto son un espacio relevante para el reconocimiento de la historia de la región, donde destacan la importancia de los pueblos indígenas, pero no coinciden con la aseveración de su autoría, pues es tan incierta como su antigüedad. Respecto a las figuras que representan, se deja ver la cosmovisión de los pueblos ancestrales, momentos relevantes de las comunidades y su conexión con los demás elementos de la naturaleza. Se exhibe la vida como resultado de la unión entre lo material e inmaterial, la importancia de la espiritualidad, la necesidad de planificación de las acciones de los pueblos (calendarios) y el arte como parte importante de la existencia; así como la posible conexión de las formas de las rocas ubicadas alrededor (una de cabeza humana y otra de cabeza de reptil o anfibio), que dan cuenta de la selectividad del espacio.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento como lugar de turismo arqueológico, que se considera valioso para el desarrollo de actividades enmarcadas en esta práctica y que se incluye en el Atlas de Arqueología de Colombia². Se destacan características como: hallazgo del que se desconoce la cronología inicial y final, con un contexto presente denominado “Abrigo Rocos, Arte rupestre petroglifo”, principal factor de alteración el turismo, estado de conservación medio y potencial arqueológico alto (Instituto Colombiano de Antropología e Historia [ICANH], 2024). Para la institución es un espacio que permite entrar en contacto con la naturaleza y, como destino de turismo arqueológico, tiene una gran importancia cultural e histórica, que ha motivado la formulación del proyecto “Bioparque arqueológico petroglifos El Encanto”, el cual pretende ofrecer visitas guiadas por expertos en arqueología e historia, así como de los guías turísticos que se formen en la institución, como parte de la articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En los recorridos se pretende proporcionar información sobre el sitio, contextualizando los hallazgos arqueológicos y compartiendo historias fascinantes sobre la vida en tiempos antiguos.

En este orden de ideas, es importante destacar lo expuesto en la página del ICANH, donde refiere como “principal factor de alteración el Turismo”, dado que la institución educativa viene trabajando en los últimos años para lograr adecuaciones que permitan desarrollar esta actividad de manera controlada, además de que sea un espacio destinados para la enseñanza de la historia en la institución, pues aunque cuenta con elementos básicos para el recorrido y la visita a los petroglifos, requiere inversión para la adecuación del área de descenso. No obstante, en el desarrollo de la investigación se pudo verificar que el principal factor que altera las condiciones del patrimonio es el libre acceso por la ribera del río Hacha, pues al ser un sitio alejado, es frecuentado por habitantes de calle y consumidores de alucinógenos que han causado daños en la roca, hasta llegar a destruir diferentes secciones. Estos hechos han sido documentados en diferentes medios informativos, pero lastimosamente no han recibido atención por parte de autoridad alguna que apoye a la institución en su protección.

La institución educativa ha generado, en el marco de su proyecto, la adecuación del sendero ecológico Laureles, que conduce al patrimonio arqueológico y que reviste gran importancia porque proporciona un contexto especial para visibilizar su belleza y además es un espacio de lectura en medio del entorno natural, lo que permiten el desarrollo de estrategias pedagógicas contempladas en el currículo.

Transversalidad del estudio de la historia de las culturas ancestrales en la institución

37

Para el entendimiento de la transversalidad del estudio de la historia de las culturas ancestrales se parte de indicar que la institución, en su proyecto educativo, cuenta con actividades pedagógicas que se desarrollan en torno a los espacios físicos de los petroglifos, como el festival histórico y cultural El Encanto, creado con el objeto de brindar un espacio pedagógico para el

fortalecimiento de la identidad regional, mediante representaciones artísticas inspiradas en los referentes culturales, ambientales e históricos del territorio. Con la actividad se exalta el valor de los pueblos ancestrales y se reconocen diferentes momentos históricos que han marcado el proceso de colonización del Caquetá.

En esta misma línea, dentro de los espacios de intercambio que se desarrollan en torno a los petroglifos El Encanto, se tiene el diálogo con miembros de las comunidades indígenas del departamento, para conocer sus interpretaciones. De igual manera, con visitantes y estudiantes se dialoga sobre las formas de percibir la historia, desde el reconocimiento de culturas organizadas e interconectadas por la naturaleza, presas de la dinámica de ocupación de su territorio.

El abordaje temático relacionado con elementos de la historia del departamento del Caquetá, incluyendo el proceso de colonización y las luchas y los períodos de poblamiento, proporcionan a los estudiantes la información necesaria para formar una conciencia crítica sobre el significado de la cultura caqueteña, desde el reconocimiento de los pueblos ancestrales y colonos. Concordando con Molano (2021), es necesario que el abordaje de la identidad se dé a partir del reconocimiento de la historia de los pueblos, para lograr la conservación y rescate de los elementos y saberes que los hacen únicos, a lo que se da cabal cumplimiento en este proyecto pedagógico.

38

Finalmente, el cuerpo docente evidencia su compromiso con la enseñanza de la historia del Caquetá, desde la inclusión de la temática en el currículo de ciencias sociales, hasta la participación en los espacios y festivales institucionalizados en torno al proyecto pedagógico Petroglifos El Encanto. Además, la comunidad educativa tiene espacios de diálogo permanentes en torno a la historia del Caquetá, desde la organización de eventos, hasta la opinión respecto al papel de los colonos, indígenas, Estado e Iglesia.

Discusión

En lo referente a la evaluación del impacto del proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” en la construcción de la identidad cultural, se pudo conocer que la actividad se enmarca como una iniciativa multidimensional e integradora de elementos claves en la construcción de la identidad y visualización de los pueblos ancestrales; al ser utilizada como herramienta pedagógica integradora de recursos del patrimonio arqueológico local, con el propósito de fortalecer y comprender la identidad cultural regional.

En este contexto, desde el PEI se ha optado por integrar la enseñanza de la historia cultural caqueteña, empleando los petroglifos como recurso didáctico que posibilita reconocer y valorar el patrimonio arqueológico. Según Saavedra y Torres (2019), los petroglifos simbolizan una valiosa oportunidad para la educación cultural, siendo que estos representan la presencia histórica de los grupos humanos de mayor influencia en la formación de lo que hoy se conoce como departamento del Caquetá.

Montenegro y Aparicio (2013) describen la importancia de incluir el patrimonio arqueológico como recurso didáctico en la construcción de la identidad cultural. Estos autores buscaron acercar a la comunidad educativa con los contenidos arqueológicos, en aras de promover espacios donde los actores pudieran hacer sus propias interpretaciones, representaciones y valoraciones sobre el patrimonio arqueológico y su conexión con el pasado. En relación a esto, los docentes de la institución educativa La Salle destacan que la articulación de los petroglifos con la enseñanza de la historia local y regional, y el reconocimiento de las costumbres ancestrales son la base para la construcción de una identidad cultural sólida.

Por su parte, el enfoque interdisciplinario del plan de estudio actualizado, no solo aporta al refuerzo de la identidad cultural, sino que también induce a una comprensión más crítica y reflexiva de la historia y de los procesos sociales que han dado paso a la consolidación de la cultura del departamento,

donde las estrategias pedagógicas juegan un papel fundamental en la reconstrucción del conocimiento. En este caso, las narrativas son parte de las metodologías que plantean nuevas alternativas y que permiten plantear y resolver problemas de conocimiento histórico. Las narrativas pueden ser una estrategia apropiada para incentivar no solo el interés y la motivación de los estudiantes por la historia regional y local, sino también la creatividad, la imaginación y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esta estrategia permite que los estudiantes, a través de diferentes alternativas, cuenten sus historias.

En el mismo sentido, Zadjali (2024) describe que a través de las narrativas se reflejan las experiencias culturales y se destacan luchas, conquistas y problemas de una cultura en su construcción de identidad. Igualmente, el autor cita a Manson (1988), quien señala que la literatura fomenta la empatía y la comprensión al proporcionar una ventana a los pensamientos y sentimientos de individuos con diversos orígenes culturales.

Por otra parte, en lo referente a la definición de la identidad cultural en el contexto de la institución educativa La Salle, según las opiniones de los participantes, refleja una interpretación multidisciplinaria, que se puede construir desde diferentes enfoques y que es resultado de la interacción entre la historia regional, la etnografía, la educación y el patrimonio cultural. Destacan elementos clave de la identidad cultural, percibida como una propiedad de la etnografía y de la historia local, relacionada con la ocupación del territorio y patrimonio cultural. También se asocia con la multiculturalidad como reflejo de la integración de dichos elementos.

Stuart (1990) define la “identidad cultural” en términos de una cultura común (histórica y social) y una especie de narrativa del “yo”. Señala que la cultura constantemente cambia y evoluciona con las sociedades. En el contexto institucional se puede decir que se asimila a esta definición por la evolución y las constantes interacciones de los elementos en la construcción de la identidad cultural. Por su parte, Greertz (1973) define la identidad cultural

como un sistema expresado a través de símbolos y prácticas que tienen un significado representativo en la identidad cultural de los pueblos. La importancia de aspectos como la gastronomía, las costumbres y el patrimonio cultural en la definición construida sobre la base del proyecto refleja la visión de Geertz (1973), donde estos elementos actúan como símbolos representativos que fortalecen la identidad cultural.

La educación cultural en la institución educativa La Salle, en el marco del proyecto “Petroglifos El Encanto”, se aborda desde diferentes perspectivas que incluyen el desarrollo cognitivo y las expresiones artísticas. De acuerdo a la información suministrada por los docentes, las manifestaciones artísticas desempeñan un papel fundamental en la educación cultural, no solo porque facilitan el desarrollo cognitivo, sino porque también favorece la actualización de conocimientos en estudiantes y docentes. Igualmente, son descritas como una propiedad de la educación cultural que integra la enseñanza, fomentando la creatividad y el entendimiento cultural. Así, las tradiciones y costumbres son elementos importantes de la cultura que se manifiestan mediante expresiones culturales y artísticas. Sin embargo, las prácticas culturales presentan una contradicción, por la influencia de la cultura moderna y momentánea que se demuestra a través de la falta de interés y de criterio propio de los estudiantes en el reconocimiento y valoración de su identidad cultural. Esto significa que se debe buscar un equilibrio entre conservar las tradiciones culturales y las tradiciones adaptadas a la cultura moderna.

Para Geertz (1973), las expresiones artísticas y las tradiciones culturales reflejan la idea de que la cultura es una red de significados que se teje a través de las interacciones humanas y que actúan como símbolos que representan significados profundos. En el proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” la educación cultural proyecta comprender, transmitir y preservar estos significados, y aunque se tienen retos y limitaciones en la enseñanza de la

cultura, se promueven y se aplican estrategias que ayudan a mantener el objetivo de enseñar la cultura regional y local del Caquetá.

Importancia de la enseñanza de la cultura del Caquetá

A partir de la actualización curricular, se articulan contenidos temáticos enfocados a la implementación de competencias específicas basadas en el reconocimiento de la cultura caqueteña, estrechamente asociada a la cultura ancestral indígena. Sin embargo, las percepciones actuales se contradicen por la poca participación en los proyectos educativos, lo que implica un desequilibrio entre la intencionalidad y la realidad participativa en estos procesos de articulación, que posiblemente se debe al desconocimiento y a la falta de herramientas tecnológicas para la divulgación. La falta de recursos se interpone a la inclusión y participación de las iniciativas culturales programadas en la institución, resaltando la necesidad de inversiones por parte de los tomadores de decisiones. Sumado a esto, la cultura caqueteña está siendo influenciada por la postura política y por la estigmatización generada por los conflictos armados, los procesos de explotación de recursos naturales y el narcotráfico; lo que ha repercutido en la falta de sentido de pertenencia, valor y respeto por las culturas ancestrales, en la búsqueda de construir nuestra propia identidad cultural.

42

Con relación a lo expuesto anteriormente, Said (1993) describe que la identidad cultural está intensamente influenciada por las relaciones de poder y de resistencia. El conocimiento de una cultura dejada e influenciada por una compostura política concuerdan con la idea del autor sobre cómo la identidad es configurada en base a la estructura de poder.

Otro elemento de importancia en la investigación es la interpretación del impacto cultural a través del proyecto pedagógico Petroglifos El Encanto en la construcción de la identidad caqueteña, de manera que la interpretación

indica que se tiene un impacto significativo, al utilizar el patrimonio arqueológico para vincular la comunidad educativa con sus raíces históricas y culturales. Al hacer una comparación con las perspectivas teóricas de la UNESCO y los estudios de referencia en el ámbito nacional e internacional, se puede inferir que la construcción de identidad y la enseñanza de la cultura son un proceso complejo que demanda un mayor esfuerzo y que requiere ser fortalecido. Así, las prácticas interculturales integradas a la valorización del patrimonio cultural son indispensables en la construcción de identidad caqueteña.

En el mismo sentido, la transversalidad del estudio de la historia de las culturas ancestrales en la institución, para la autora el proyecto educativo institucional “Petroglifos El Encanto” es un ejemplo destacado de cómo integrar el patrimonio cultural en la educación, lo que ayuda a fortalecer la identidad regional y promover la interculturalidad. En concordancia, este enfoque se orienta con los principios de la UNESCO y se respalda en estudios internacionales, nacionales y locales que resaltan la importancia de la educación intercultural y la valoración del patrimonio cultural. Esta propiedad, no solo enriquece el currículo educativo con contenidos temáticos y competencias específicas; sino que también fomenta una conciencia crítica y reflexiva, a través de preguntas problematizadoras. Además, fomenta un profundo respeto hacia la naturaleza y la diversidad cultural entre los estudiantes y la comunidad educativa.

Conclusiones

Los elementos de la identidad cultural del proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” en la institución educativa La Salle, del municipio de Florencia, parten del reconocimiento de un proceso de autoreconocimiento y propósito de mejora por parte del cuerpo docente y administrativo, en el que se logra articular el contenido curricular, especialmente desde el área de ciencias

sociales, destacando la importancia de las interacciones sociales y culturales y el papel fundamental de los sitios arqueológicos como recursos didácticos para el reconocimiento de las culturas ancestrales, como los pueblos indígenas habitantes de la amazonia.

Los hallazgos, basados en estudios relevantes como el de Sottili et al. (2022) y Montenegro y Aparicio (2013), resaltan la necesidad de promover interacciones significativas entre diferentes actores en la Amazonía, para fortalecer la identidad cultural de la región. Además, destacan cómo la participación comunitaria en la interpretación y valoración del patrimonio arqueológico puede contribuir a la construcción de identidades culturales diversas, siendo concordante con la participación dinámica y propositiva de los miembros de la comunidad educativa de la institución La Salle.

La evaluación del impacto del proyecto pedagógico Petroglifos El Encanto, en la construcción de la identidad cultural mediante el reconocimiento de las culturas ancestrales, resulta en definir que la identidad cultural caqueteña se encuentra en proceso, al ser uno de los últimos territorios del país en ser ocupado y que el proceso de poblamiento se caracteriza por dinámicas extractivistas e ilegales. Estos aspectos propiciaron la multiculturalidad, reflejada en las costumbres que dejan ver la gran influencia de la región andina, la costa Caribe y Pacífica, en las manifestaciones culturales y la gastronomía, lo que contrasta con el escenario de conflictos y estigmatización en el que los habitantes del Caquetá siguen siendo reconocidos en el interior y el exterior del país; además del reconocimiento como escenario de riqueza natural, de interés para la conservación de la biodiversidad.

El impacto cultural analizado a través del proyecto de la institución educativa La Salle se puede evidenciar desde el reconocimiento de los petroglifos El Encanto, como escenario de gran importancia arqueológica, pero también como espacio de reconocimiento de la historia del Caquetá, donde se pretende desarrollar un proyecto de turismo arqueológico denominado

“Bioparque Arqueológico Petroglifos El Encanto”, en el que se brinde servicio a la comunidad, pero además se continúe fortaleciendo el proceso educativo de la institución, desde espacios que posibiliten la enseñanza de la historia mediante el contacto con la naturaleza. Igualmente, donde los estudiantes logran interiorizar los elementos de la identidad caqueteña y se reconozcan desde las bondades del territorio y no solo desde los conflictos.

Finalmente, este estudio no solo ofrece información relevante sobre el impacto del proyecto pedagógico “Petroglifos El Encanto” en la construcción de la identidad cultural caqueteña, sino que también destaca la importancia de proyectos similares en el reconocimiento, valoración y difusión de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, contribuyendo así al fortalecimiento y reconocimiento de la cultura y la identidad caqueteña en la región.

Referencias

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Campo, M. (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas educativas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. *Educación y ciencia*, 27, e15324. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.cyc.2023.27.e15324>
- Castro Suarez, C. (2009). Repensar la educación desde la interculturalidad. *Revista Autómata, Universidad del Atlántico*, 7(14), 123-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763656>
- Escobar Chaverra, B. (2019). *El proyecto de aula como movilizador de la interculturalidad en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Benito* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Antioquia]. Medellín, Antioquia, Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19042/1/EscobarBrayan_2019_ProyectoAulaMovilizador.pdf

- Friede, J. (1948). Historia de los indios Andakí del Valle de Suaza. *Revista de la Universidad Nacional* (1944 - 1992), 13(13), 109–158.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13730>
- García Cuetos, M. P. (2012). *El patrimonio cultural: conceptos básicos*. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Hurtado Muñoz, L. C. (2018). *Los petroglifos de la roca El Encanto, estudio iconográfico del arte rupestre en Florencia-Caquetá* [Tesis de grado del Programa de Historia del Arte, Universidad de los Andes].
<http://hdl.handle.net/1992/45828>
- Londoño, S., Lasso Toro, P., y Rosero Prado, P. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino* (59), 107-117.
<https://www.scielo.cl/pdf/rda/n59/0719-2681-rda-59-107.pdf>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.
- Montenegro, M. (2015). Una experiencia de arqueología pública y colaboración intercultural en el sector septentrional de Argentina. *Revista Arqueología Pública* 8(10), 26–43.
<https://doi.org/10.20396/rap.v8i2.8635637>
- Montenegro, M., y Aparicio, M. (2013). Re-pensando un sitio arqueológico como monumento de memoria y símbolo nacional. El caso del Pucará de Tilcara provincia de Jujuy, Argentina. *Estudios Bolivianos*, (19), 154-165.
http://revistasbolivianas.umsa.bo/pdf/rieb/n19/n19_a10.pdf
- Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf>

- Sánchez Flores. F. A. (2019). Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de Investigaciones en Docencia Universitaria*, 13(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Silva Célis, E. (1963). Los petroglifos de “El Encanto” (Florencia-Caquetá). *Revista Colombiana de Antropología*, 12, 11–77. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1689>
- Sottili, D., Fittipaldi, D., y Djanires, N. (2022). Turismo de Experiência: relações entre territorialidade e desenvolvimento local em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Interações (Campo Grande)*, 1125-1140. <https://doi.org/10.20435/inter.v23i4.3477>

Notas

¹ Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

² El Atlas de Arqueología de Colombia es una herramienta digital en la que se visibilizan los diferentes sitios arqueológicos, las áreas arqueológicas protegidas y las colecciones arqueológicas del país, siendo un instrumento de referencia y análisis en la investigación, la docencia, la consultoría y la gestión del patrimonio arqueológico (Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2024).

Antecedentes y orígenes jurídicos de la Constitución Federal mexicana de 1824

Background and Legal Origins of the Mexican Federal Constitution of 1824

José Antonio Villalobos López*

**Profesor de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional (México). Es Doctor en Finanzas por la Universidad José Vasconcelos de Chiapas, Doctor en Alta Dirección por el Instituto de Estudios Superiores para la Competitividad y el Desarrollo de América (IESCDA), Doctor en Ciencias de la Comunicación por Tech México Universidad Tecnológica, Maestro en Banca y Mercados Financieros por el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas, Maestro en Derecho Fiscal por la Universidad Azteca y Maestro en Derecho Fiscal por la Universidad Latinoamericana. Obtuvo el segundo lugar en el Premio de Estudios Municipales 1986. Correo electrónico: jvillalobos17500@egresado.ipn.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-5198-6058>

Historial editorial

Recibido: 10- julio-2024

Aceptado: 09-diciembre -2024

Publicado: 31-enero-2025



Antecedentes y orígenes jurídicos de la Constitución Federal mexicana de 1824

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar los antecedentes histórico-legales que dieron origen a la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, realizando una revisión detallada y buscando identificar los factores clave, los acontecimientos y los personajes más influyentes en su elaboración. El trabajo se sustenta en una metodología histórica y un enfoque hermenéutico, lo que permite una interpretación profunda de los textos jurídicos involucrados. El marco teórico se apoya en las contribuciones de Hans Kelsen, quien reconoció la relevancia de personajes como Maquiavelo, Locke y Montesquieu en el desarrollo del constitucionalismo. En la redacción de la Constitución de 1824 se reconoce que tres textos internacionales influyeron en forma notable: las constituciones estadounidenses (1776), francesa (1791) y española (1812); documentos que presentan influjo también en los *Sentimientos de la Nación* (1813), la Constitución de Apatzingán (1814), el Plan de Iguala, los Tratados de Córdoba y los Congresos Constituyentes de 1822 a 1824. Los primeros protagonistas del grito de Dolores de 1810 no buscaban la independencia nacional, sino solo el reconocimiento de Fernando VII como soberano de la Nueva España. Es Morelos con sus *Sentimientos de la Nación*, quien plantea el rompimiento con la corona hispana, por lo cual se le considera el precursor de la independencia nacional. En conclusión, se ofrece una visión integral sobre los procesos históricos y jurídicos que condujeron a la redacción de la Constitución de 1824, permitiendo comprender la evolución de la independencia y el nacimiento de la República Mexicana.

Palabras Clave: Derecho constitucional, legislación, norma jurídica, soberanía.

Background and Legal Origins of the Mexican Federal Constitution of 1824

Abstract:

This study aims to analyze the historical and legal foundations that led to the creation of the Federal Constitution of the United Mexican States of 1824. Through a detailed review, it seeks to identify the key factors, events, and influential figures involved in its drafting. The research is grounded in a historical methodology and a hermeneutic approach, enabling a comprehensive interpretation of the legal texts that shaped the constitution. The theoretical framework draws on the contributions of Hans Kelsen, who emphasized the influence of thinkers such as Machiavelli, Locke, and Montesquieu in the development of constitutionalism. The drafting of the 1824 Constitution was significantly influenced by three major international texts: the U.S. Constitution (1776), the French Constitution (1791), and the Spanish Constitution (1812). These documents also played a crucial role in shaping *Sentimientos de la Nación* (1813), the *Constitution of Apatzingán* (1814), the *Plan of Iguala*, the *Treaties of Córdoba*, and the Constituent Congresses from 1822 to 1824. It is important to note that the initial leaders of the *Grito de Dolores* in 1810 did not seek full national independence but rather the recognition of Ferdinand VII as the sovereign of New Spain. However, it was Morelos, with his *Sentimientos de la Nación*, who explicitly called for a complete break from the Spanish Crown, establishing him as a key precursor to national independence. In conclusion, this study provides an in-depth analysis of the historical and legal processes that culminated in the drafting of the 1824 Constitution, offering valuable insights into the evolution of Mexican independence and the emergence of the Mexican Republic.

Keywords: Constitutional law, legislation, legal norms, sovereignty.

Antécédents et origines juridiques de la Constitution fédérale mexicaine de 1824

Résumé:

Cette étude vise à analyser les antécédents historiques et juridiques ayant conduit à la Constitution fédérale des États-Unis mexicains de 1824, en réalisant une analyse détaillée afin d'identifier les facteurs clés, les événements et les personnages les plus influents dans son élaboration. Le travail repose sur une méthodologie historique et une approche herméneutique, permettant une interprétation approfondie des textes juridiques concernés. Le cadre théorique s'appuie sur les contributions de Hans Kelsen, qui a reconnu la pertinence de penseurs tels que Machiavel, Locke et Montesquieu dans le développement du constitutionnalisme. Dans la rédaction de la Constitution de 1824, trois textes internationaux ont exercé une influence notable : les constitutions américaine (1776), française (1791) et espagnole (1812). Ces documents ont également marqué les *Sentiments de la Nation* (1813), la Constitution d'Apatzingán (1814), le Plan d'Iguala, les Traités de Córdoba et les Congrès constituants de 1822 à 1824. Les premiers protagonistes du Grito de Dolores en 1810 ne cherchaient pas l'indépendance nationale, mais seulement la reconnaissance de Ferdinand VII comme souverain de la Nouvelle-Espagne. C'est Morelos, avec ses *Sentiments de la Nation*, qui propose la rupture avec la couronne espagnole, raison pour laquelle il est considéré comme le précurseur de l'indépendance nationale. En conclusion, cette étude offre une vision globale des processus historiques et juridiques ayant conduit à la rédaction de la Constitution de 1824, permettant ainsi de mieux comprendre l'évolution de l'indépendance et la naissance de la République mexicaine.

Mots-clés: Droit constitutionnel, législation, norme juridique, souveraineté.

Pochodzenie i podstawy prawne meksykańskiej Konstytucji Federalnej z 1824 roku

Streszczenie:

Celem tego badania jest analiza historyczno-prawnych przesłanek, które doprowadziły do powstania Konstytucji Federalnej Stanów Zjednoczonych Meksykańskich z 1824 roku. Przeprowadzono szczegółowy przegląd, aby zidentyfikować kluczowe czynniki, wydarzenia oraz najbardziej wpływowe postacie zaangażowane w jej tworzenie. Praca opiera się na metodologii historycznej i podejściu hermeneutycznym, co pozwala na dogłębną interpretację analizowanych tekstów prawnych. Ramy teoretyczne wspierają się na koncepcjach Hansa Kelsena, który uznawał znaczenie postaci takich jak Machiavelli, Locke i Monteskiusz w rozwoju konstytucjonalizmu. W redakcji Konstytucji z 1824 roku dostrzega się znaczący wpływ trzech międzynarodowych dokumentów: konstytucji amerykańskiej (1776), francuskiej (1791) i hiszpańskiej (1812). Teksty te oddziaływały także na *Sentimientos de la Nación* (1813), Konstytucję z Apatzingán (1814), Plan z Iguali, Traktaty z Córdoba oraz obradujące w latach 1822–1824 Kongresy Konstytucyjne. Pierwsi uczestnicy powstania w Dolores w 1810 roku nie dążyli do niepodległości narodowej, lecz jedynie do uznania Ferdynanda VII za suwerena Nowej Hiszpanii. To Morelos w swoich *Sentimientos de la Nación* postawił kwestię zerwania z hiszpańską koroną, przez co uznawany jest za prekursora niepodległości Meksyku. Podsumowując, niniejsza praca oferuje kompleksową analizę historycznych i prawnych procesów, które doprowadziły do uchwalenia Konstytucji z 1824 roku, umożliwiając tym samym lepsze zrozumienie ewolucji niepodległości oraz narodzin Republiki Meksykańskiej.

Słowa kluczowe: prawo konstytucyjne, ustawodawstwo, norma prawna, suwerenność.

Introducción

De forma general, a la Constitución también se le conoce como ley suprema, ley de leyes, norma fundante básica o norma fundamental, en función de la cual emanan otras normas o leyes que se consideran generales o secundarias (Villalobos, 2020). Por Constitución se suele entender el sistema político que se basa en el imperio o la fuerza de la norma suprema (ley superior de todo Estado), que establece límites, obligaciones y derechos de los ciudadanos.

Históricamente se reconocen dos grandes períodos en la redacción de textos constitucionales en México: 1) De 1810 a 1856 (46 años) donde se emitieron las Constituciones de Apatzingán de 1814, la de 1824, la del Régimen Centralista o Siete Leyes y las Bases de la Organización Política de la República Mexicana; y 2) De 1857 a la actualidad (169 años) en el que se proclamaron las Constituciones de 1857 y de 1917. Con la intención de no hacer más extenso este trabajo, sólo se abordarán los documentos y textos constitucionales del período de 1810 a 1824.

Una vez delimitado el campo de estudio, se retoman cuatro importantes cuerpos constituyentes mencionados por el jurista Fernández (2013), sobre la base de su legitimidad: 1) La Junta de Zitácuaro (Suprema Junta Nacional Americana) del 21 de agosto de 1811; 2) El Congreso Constituyente de Chilpancingo, del 13 de septiembre de 1813; 3) El primer Congreso Constituyente de 1822-1823; y 4) El Segundo Congreso Constituyente de 1823-1824. De igual forma, se presentan seis documentos constitutivos sobresalientes: 1) Elementos Constitucionales de López Rayón de 1811; 2) Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana o Constitución de Apatzingán de 1814; 3) Plan de Iguala; 4) Tratados de Córdoba; 5) Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano; y 6) Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824.

El objetivo de la investigación se centra en ubicar, revisar e interpretar los antecedentes jurídicos e históricos que permitieron concebir en México la primera Constitución de 1824, para lo cual se realiza un análisis

retrospectivo de 1810 a 1824, resaltando los documentos y los personajes que influyeron de manera notable para su concepción y promulgación.

Metodología

En el ámbito jurídico, se han reconocido dos grandes métodos de investigación: uno basado en la teoría y el otro en el campo empírico (Martínez, 2023). Los métodos teóricos se sustentan en procesos interconectados con la abstracción y la síntesis, así como con la deducción y la inducción, donde el objetivo del estudio permite apreciar sus relaciones y cualidades fundamentales; en contraste, en el método empírico se emplean la observación, la experimentación o el uso de cuestionarios (encuestas o entrevistas), teniendo como finalidad confirmar o rechazar una hipótesis de trabajo.

Dentro de los métodos teóricos, el experto en derecho Martínez (2023) incluye el método histórico, el cual ha evolucionado como un producto derivado de una naturaleza subjetiva, compleja y dinámica, mostrando una especial conexión con las ciencias económicas y políticas, así como con aspectos ideológicos. El método histórico nos permite recopilar las evidencias y realizar el análisis para lograr la construcción de una narrativa basada en hechos acontecidos en tiempo pasado, además de que admite plantear ideas o teorías relevantes para precisar los sucesos ocurridos de manera coherente y sistematizada (Torres, 2020).

En este trabajo se hace uso del método histórico, buscando interpretar los acontecimientos y sucesos acudiendo a fuentes primarias y secundarias, para entender cómo se fue integrando la Constitución Federal de 1824, durante las dos primeras décadas del siglo XIX. También se hace uso de un paradigma de orden hermenéutico jurídico, el cual se concibe cómo el entendimiento y la comprensión de los textos legales, para declarar o interpretar un acto acontecido en una región o país. En este caso, centrado en los textos que influyeron de forma notable en la redacción de la Constitución de 1824 de la nación mexicana.

Por el objetivo trazado, esta investigación se centrará en realizar un análisis descriptivo y de interpretación de los principales documentos que permitieron configurar la Constitución de 1824, por lo cual se busca confirmar conjeturas e ideas establecidas, a través del uso de la argumentación. No se hará uso de información estadística, ni de datos o instrumentos cuantitativos.

Aspectos teórico-conceptuales de la Constitución

El término Constitución es utilizado desde las primeras reflexiones sobre política y la forma de organización del Estado, utilizándose en la cultura griega y romana de la antigüedad, así como en la época medieval y moderna, donde se da paso al nacimiento de la época del Estado constitucional (Mora, 2019). En la visión de Paredes y Almagro (2023), el término Constitución posee significados diferentes y es un término polisémico, que varía en función de los contextos en que se presentan las diferentes culturas jurídicas. Esta diversidad de concepciones y significados de la Constitución se ve reflejada en que se ha adaptado a la evolución histórica de las normas constitucionales, en función de las realidades y necesidades específicas de cada sociedad. De las múltiples y variadas definiciones de Constitución, se retoma la de Salazar (2013):

Entendida en su sentido más general, la Constitución es un marco normativo a la organización de los poderes de un Estado [...] La organización del poder político requiere de una estructuración que suele adquirir una expresión jurídica mediante un conjunto de normas (p. 1930-1931).

- 54 Para Sellers (2021), Nicolás Maquiavelo se puede considerar como el precursor del constitucionalismo moderno, quien estudió a la Antigua República Romana, incorporando su pensamiento a la ciencia política que observaba en Florencia. Agregó a autores como James Harrington y John Locke de Inglaterra; John Adams de Estados Unidos de América; Charles de Secondat el 'Barón de Montesquieu' y Jean J. Rousseau de Francia. A este último se le considera el pionero intelectual del constitucionalismo popular (Salazar, 2013).

Dentro de los pioneros de la teoría constitucional moderna están Carre de Malberg y Georg Jellinek (Schwartz et al., 2023, p. 101), para quienes la Constitución debe regular el imperio del Estado sobre los derechos y obligaciones de los ciudadanos; donde se presentan como elementos fundamentales: el pueblo, el territorio y la soberanía, estableciendo así un marco jurídico esencial para la organización y el funcionamiento del Estado moderno. Se considera a Hans Kelsen como uno de los juristas más reconocidos del siglo XX, recordando que su teoría pura del derecho contribuyó de manera significativa a explicar la teoría del constitucionalismo y la justicia constitucional (Herrera, 2024).

En la óptica de Kelsen, la validez de una ley está supeditada a que su creación esté prevista en la Constitución, con lo cual esta se convierte en una norma superior con respecto a las leyes y las normas generales. Para Paredes y Almagro (2023) el concepto formal de Constitución que más influencia ha tenido es el de Kelsen, entendida como la norma superior que regula la creación y el ordenamiento de las normas y leyes secundarias. De acuerdo con Kelsen, una norma será válida si es derivada de otra norma superior o fundamental, de forma que las leyes o normas generales se deben comportar como la ley superior ordena (Kiener, 2023).

En la clásica pirámide normativa kelseniana, la cual muestra la jerarquía de las normas jurídicas, se sitúa a la Constitución en la punta, desde donde han de derivarse las normas jurídicas inferiores (Salazar, 2013). Pero cabe advertir que la pirámide jurídica y su ordenamiento escalonado había sido empleado antes por Adolf Merkl (citado por Da Silva, 2023; Bandieri, 2014). Kelsen destacó tres ideas cruciales sobre el tema que nos atañe: 1) La definición de Constitución como una norma fundante; 2) La visión del sistema jurídico como una ordenación jerárquica de normas; y 3) El control de constitucionalidad de las leyes realizado por un tribunal especializado (Herrera, 2024).

Como lo ha señalado Mora (2019), del concepto de la teoría constitucional y en específico de la Constitución racional-normativa se derivan varias implicaciones jurídicas, que están relacionadas con su creación, interpretación, revisión y con el impedimento de su vulneración:

- El problema del poder constituyente: señalando quién debe tener autoridad para la creación o redacción de la Constitución.
- El problema de la interpretación constitucional: si bien la Constitución es la norma de normas o ley suprema, se requiere saber quién la debe interpretar.
- Reformas constitucionales: se debe garantizar la estabilidad y permanencia de la Constitución, para que pueda adaptarse conforme evoluciona la sociedad.
- Control de constitucionalidad: estableciendo la forma en que se garantizará la supremacía de la Constitución sobre las demás leyes o normas.

La separación o división de poderes es uno de los aspectos torales que deben estar plasmados en todo texto constitucional; la cual fue estudiada en profundidad por John Locke y el Barón de Montesquieu, quienes sostenían que la división de poderes tenía como finalidades proteger la libertad de los individuos y limitar el poder del Estado (Salazar, 2013). A Locke se le suele identificar como un partidario del estado liberal y es quien sustenta la teoría de la Constitución balanceada o formal, la cual se basa en un modelo monárquico-constitucional (Varela, 2013).

Se debe recordar que el artículo 16 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, publicada en 1789, expresa que, si la sociedad no puede otorgar la garantía de los derechos individuales o no se establece la separación de poderes, entonces no se puede catalogar como una verdadera Constitución (Salazar, 2013; Bandieri, 2014; Paredes y Almagro, 2023; Schwartz et al., 2023).

56 En la percepción de Varela (2013), en la historia constitucional comparada se han presentado cuatro etapas: 1) El nacimiento del constitucionalismo en Gran Bretaña entre 1688-1776; 2) El constitucionalismo revolucionario en Estados Unidos de América, Francia y el mundo hispánico entre 1776-1814; 3) El constitucionalismo del siglo XIX, contrastándose los avances de Europa y América entre 1814-1917; y 4) El constitucionalismo de entreguerras entre 1917-1939.

En la época moderna, se discurre que los documentos constitucionales escritos nacen a partir del siglo XVIII, apareciendo por primera vez en las colonias inglesas de América del Norte. Estos territorios logran su independencia de la corona británica el 4 de julio de 1776, cuando aparece la Declaración de Independencia, la cual culminó con la Constitución de los Estados Unidos de América, en septiembre de 1787. Tiempo más adelante, en Francia se suscribe la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789, de los cuales nace la Constitución de 1791, que logra extenderse de forma generalizada a la mayoría de las naciones europeas a lo largo del siglo XIX.

Se reconoce que los textos constitucionales norteamericano y francés se inspiran en el iusnaturalismo racionalista, cuando hacen referencia al pacto social, al estado de la naturaleza, a los derechos individuales del hombre y a la soberanía de la nación (Varela, 2013). Sin entrar en mayor detalle, se recuerda que el iusnaturalismo considera que los derechos anteceden a las leyes, mientras que el iuspositivismo antepone las leyes a los derechos

Ante la invasión de Napoleón a la Península Ibérica y luego de la promulgación de la Constitución de Bayona, se responde con la creación de la Constitución de Cádiz, aprobada el 19 de marzo de 1812, que aplicaría para la península española y para sus territorios de ultramar. Sería el primer documento en español donde se tienen ideas, principios y concepción clara de un texto constitucional. La Constitución de Cádiz se publica el día en que se celebra la festividad de San José, por ello se le solía referir coloquialmente como ‘La Pepa’ (en alusión al hipocorístico de José que es Pepe).

Desarrollo constitucional en el contexto hispanoamericano

57

Se considera que la Constitución de México de 1824 tuvo como antecedentes cinco documentos fundamentales que influyeron en su redacción: 1) La Constitución de los Estados Unidos de América de 1776; 2) La Constitución de Francia de 1791; 3) La Constitución española de

Cádiz de 1812; 4) Los Sentimientos de la Nación de José María Morelos; y 5) La Constitución de Apatzingán de 1814.

El 24 de septiembre de 1810, en la Península Ibérica, se conformaron las Cortes de Cádiz, con una representación de cuando menos 300 diputados, casi al mismo tiempo que Hidalgo y sus allegados lanzaron el grito de independencia el 16 de septiembre de 1810 en territorio novohispano, hecho que estuvo relacionado con la invasión de Napoleón a territorio hispano. En las Cortes de Cádiz la Nueva España contaba con algunos representantes, de acuerdo con José Barragán (citado por Mora, 2019) acudieron 21 diputados (15 resultaron electos y 6 fueron como suplentes), donde destacó M. Ramos Arizpe, diputado electo propietario por Coahuila o Nueva Extremadura, a quien se le ha llegado a denominar como ‘el padre del federalismo’ (Villalobos, 2021, p. 22). Breña (2012) señalaría que el número de diputados novohispanos que acudieron a las Cortes de Cádiz oscilaba entre 17 y 21, mientras que Brian Hamnett contabiliza 19 diputados; agregando Breña que, a consecuencia de las conmemoraciones actuales de independencia, se han exagerado las aportaciones americanas al documento final de la Constitución de Cádiz.

La Constitución de Cádiz o Constitución Política de la Monarquía Española fue jurada en la Nueva España el 30 de septiembre de 1812, en la actual Plaza de la Constitución de la Ciudad de México, y constaba de 384 artículos distribuidos en diez títulos. Entre las disposiciones de la Constitución de Cádiz de 1812 (Universitá di Torino, 2007) destacaban los siguientes puntos:

58

- La nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios (artículo 1).
- La soberanía radica en forma esencial en la nación y pertenece a ésta el derecho de establecer sus leyes fundamentales (numerario 3).
- Dentro de los territorios españoles se señala lo que corresponde a la América Septentrional: Nueva España, Nueva Galicia y la península de Yucatán (numeral 10).

- La religión de la nación española es católica, apostólica y romana, prohibiéndose alguna otra (artículo 12).
- El gobierno de la nación española será una monarquía moderada hereditaria (numeral 14).
- Las Cortes serán la reunión de todos los diputados que representan a la nación, nombrados por los ciudadanos y los diputados tendrán la facultad de proponer leyes a las Cortes (artículo 132).
- Es competencia del rey sancionar las leyes y promulgarlas (numeral 171). El rey no puede impedir, suspender o disolver las Cortes, bajo ningún pretexto (numeral 172).
- Se contará con siete secretarios de despacho (artículo 222), los cuales tendrán a su cargo los presupuestos anuales de la administración pública y rendirán cuentas (numeral 227).
- La potestad de aplicar las leyes en asuntos civiles y criminales corresponde únicamente a los tribunales (numeral 242). Los tribunales no podrán ejercer otras funciones que las de juzgar y hacer que se ejecute lo juzgado (artículo 245).
- Para el gobierno del interior de los pueblos se elegirán ayuntamientos, compuestos por un alcalde, regidores y procurador síndico, presididos por el jefe político (numeral 309). Los alcaldes, regidores y procuradores síndicos serán nombrados por elección de los pueblos (numeral 312). Las facultades de los ayuntamientos (artículo 321), las cuales son muy similares a las que marca el actual artículo 115 constitucional de la nación mexicana.
- En cada provincia habrá una diputación denominada provincial, la cual deberá buscar su prosperidad y será presidida por el jefe superior (numerales 324 y 325).
- Todo ciudadano sin distinción alguna estará obligado a contribuir de forma proporcional para los gastos del Estado, sin excepción ni privilegio (numeral 338). En la nación y en cada una de las provincias se creará una tesorería (artículos 344 y 346). Para el

examen de las erogaciones públicas se deberá tener una contaduría mayor de cuentas (numeral 350).

- Se resaltan aspectos de la educación: de las primeras letras; de los establecimientos de instrucción y universidades para las ciencias, literatura y bellas artes; se deberá contar con una dirección general de estudios, quien estará a cargo de la inspección de la enseñanza pública; todos los españoles tienen la libertad de escribir y publicar sus ideas política sin requerir de licencia revisión o aprobación alguna (numerarios 366, 368, 369 y 371).

Se ha puesto sobre la mesa la reciente reforma judicial del 15 de septiembre de 2024, donde se saca a colación que el artículo 245 de la Constitución de Cádiz de 1812 señalaba: “Los tribunales no podrán ejercer otras funciones que las de juzgar y hacer que se ejecute lo juzgado” (Universitá di Torino, 2007). En el contexto del México actual, es importante destacar que ocho ministros, la gran mayoría miembros de los tribunales de circuito y de los juzgados de distrito, así como abogados que buscan defender sus intereses gremiales, pretenden invalidar las reformas a la Carta Magna realizadas por el poder legislativo. Es relevante resaltar lo que mencionan los juristas Schwartz et al. (2023) en una situación de cambio de la Revolución Francesa:

En el contexto revolucionario francés, en la pretendida transición a una monarquía constitucional, existía una fundada desconfianza hacia los jueces, funcionarios del Estado aún vinculados al antiguo régimen. Por esta razón, la separación de poderes consagrada en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 se basaba principalmente en un movimiento de conquista de autonomía del poder legislativo frente a los demás poderes (p. 100).

En la práctica cotidiana de la población novohispana, la aplicación de la Constitución de Cádiz fue limitada y desorganizada, en gran medida debido a la resistencia de los sectores simpatizantes de la corona española y de las élites criollas, quienes se oponían a su implementación. De esta forma, la aplicación de la Constitución de Cádiz en la Nueva España

enfrentó desafíos políticos, sociales e ideológicos, resultando sumamente complejo su cumplimiento desde octubre de 1812 hasta principios de mayo de 1814. Esto se debió no solo a lo extenso del documento, sino también a la situación bélica de la época, lo que hizo que su aplicación fuera muy relativa o insignificante en territorio novohispano (Breña, 2012). En cuanto a la influencia de la Constitución de Cádiz en América Latina, el jurista Sagües (2013) concluye que dicho influjo perduró durante varios años y que sus efectos se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Beneficios para América: a) Una propuesta de igualdad para las personas de España (europea y americana), con diputaciones similares para los territorios; b) Participación e integración proporcional en las Cortes; c) Un ministerio dedicado a ultramar (América y Asia).
- Respuestas de América: a) Jurada y proclamada en México, Centroamérica, Perú, Ecuador y Uruguay, siendo rechazada en Chile, Buenos Aires y Venezuela; b) Asimilación en varios textos constitucionales posteriores: Argentina, México, Costa Rica, Perú y Uruguay.

Influencias de modelos políticos y constitucionales en la Constitución de 1824

El movimiento de la Independencia de México comenzó con la proclama lanzada por el párroco Miguel Hidalgo el 16 de septiembre de 1810, cuyas expresiones de acuerdo con Manuel Abad y Queipo (obispo de Michoacán e importante representante de los contrainsurgentes) y de Juan Aldama (insurgente que participó con Hidalgo) fueron las siguientes: “¡Viva nuestra madre santísima de Guadalupe! ¡Viva Fernando VII y muera el mal gobierno! ¡Viva América! ¡Viva la religión!” (Valladares, 2018, párr. 3-6). Según Breña (2012) y basándose en el testimonio de Aldama, en el famoso Grito de Dolores no se proclamó explícitamente la independencia del reino español.

El especialista en historia, Domínguez (2012), apunta que el movimiento de independencia mexicano no está encabezado por gente del pueblo, ya que la élite criolla es quien lidera el movimiento (Miguel Hidalgo, Ignacio Allende, Juan Aldama, José M. Jiménez y Mariano Abasolo), la cual no pretende desprenderse de la metrópoli española, ni mucho menos fundar una nación independiente, sino que como consecuencia de la invasión napoleónica a la Península Ibérica, se procura evitar que el imperio francés pudiese gobernar el territorio de la Nueva España. Con igual punto de vista, los historiadores Peral y Chávez (2013) explican que el contexto internacional específico para que se explicara la independencia de las colonias españolas americanas, se concreta con la invasión de Napoleón Bonaparte a territorio español. Valladares (2018) externa que el mal gobierno de la proclama de Hidalgo, era referido al que se quería imponer por parte del conquistador francés en territorio novohispano.

En 1810, la población de España se estimaba en 10 millones, mientras que sus colonias americanas albergaban a unos 16 millones de habitantes, de los cuales cerca de 6 millones residían en la Nueva España (Villalobos, 2021). De acuerdo con De la Torre (2013), el territorio novohispano tenía una población de seis y medio millones, con la siguiente composición étnica: ochenta mil personas de origen europeo, cerca de un millón de criollos, un millón y medio de mestizos, diez mil mulatos o negros y el resto compuesto por castas e indígenas.

Cuando son capturados y fusilados los líderes de la insurgencia (Hidalgo, Allende y otros), López Rayón asume las funciones de jefe del ejército insurgente en Saltillo, Coahuila. En el marco de la Suprema Junta Nacional Americana se presentan los Elementos Constitucionales de Ignacio López Rayón: 1812, donde se destacan los siguientes apartados:

62

- La religión católica será la única y no existirá tolerancia para otra (punto 1).
- La América es libre e independiente de cualquier nación (término 4).
- La soberanía dimana del pueblo, reside en la persona de Fernando VII y en el ejercicio del Supremo Congreso Nacional Americano (punto 5).

- Se reconoce la existencia de la soberanía basada en tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial (término 4), donde se escribe “el Legislativo es inerrante que jamás podrá comunicarlo” (p. 9).
- Queda prohibida la esclavitud (punto 24) (UNAM, 2017a, p. 7-11).

Sale a colación la reciente discusión que se está generando sobre las reformas al poder judicial en México, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2024, relacionando la separación de poderes con el derecho constitucional. En los Elementos Constitucionales se dice que el poder legislativo es inerrante, lo cual significa que no puede transferir sus funciones o hacerlas saber por comunicación a otras instancias o poderes, que se puede interpretar como que el poder legislativo no puede delegar las responsabilidades que le son propias de crear leyes ni transferir esa función a otros poderes.

Desde esos años se tenía la idea que el poder judicial no puede realizar ni sustituir las funciones que le son propias al poder legislativo, como es la pretensión actualmente de la alta dirigencia de los representantes del poder judicial (ministros, juzgadores de tribunales de circuito y jueces de distrito) de ponerles límites a las reformas constitucionales aprobadas por el poder legislativo.

Retomando los Elementos Constitucionales, establecían la lealtad al gobierno del monarca Fernando VII, que había sido obligado a dimitir por la invasión napoleónica a la Península Ibérica, y por lo tanto, aún no se declaraba a mediados de 1812 la independencia de México con respecto a la corona española. Para Mora (2019) los Elementos Constitucionales o ‘Puntos de Nuestra Constitución’ es el primer documento jurídico nacional que se acerca a conceptuarse como una Constitución en aspectos de organización jurídica y política.

En el proceso independentista, José María Morelos discrepó de López Rayón en varios aspectos de los Elementos Constitucionales, proponiendo convertir la Suprema Junta Nacional Americana en un Congreso Constituyente. En sus *Sentimientos de la Nación* (1813), Morelos declara la independencia total de España y la ruptura de todos los vínculos con la

corona, además de retomar los principios de igualdad, soberanía y derechos del hombre. Con la sesión del 14 de septiembre de 1813 inicia el Congreso de Anáhuac o Congreso de Chilpancingo, donde se dan a conocer los Sentimientos de la Nación, destacándose los siguientes puntos:

- Que América es libre e independiente de España y de cualquiera otra nación, gobierno o monarquía (artículo 1).
- Que la religión católica es única y no se tolerará otra, donde los ministros se sustentarán de solo los diezmos y primicias (numerales 2 y 3).
- Que la soberanía dimana del pueblo, la cual se depositará en el Supremo Congreso Nacional Americano, compuesto de representantes provinciales en igualdad de números (numerario 5).
- Que los poderes legislativo, ejecutivo y judicial se dividirán en cuerpos compatibles para su ejercicio (artículo 6).
- Que los empleos solo podrán obtenerlos los americanos (numeral 9).
- Que la patria no será totalmente libre mientras no se reforme al gobierno, abatiendo al tiránico y echando fuera de nuestro suelo al enemigo español (numerario 11).
- Que las leyes que dicte el Congreso moderen la opulencia y la indigencia, aumentando el jornal del pobre, mejorando sus costumbres, alejando la ignorancia, la rapiña y el hurto (artículo 12).
- Que la esclavitud se proscriba para siempre y que desaparezca la distinción de castas, quedando todos iguales (numeral 15).
- Que en la nueva legislación no se admita la tortura (numerario 18).
- Que nuestros puertos solo entren naciones extranjeras amigas a quien se les establecerá diez por ciento de contribución (artículo 16).

- Que a cada uno se le resguarden sus propiedades y se respete su casa como si fuera asilo, señalando penas a quien infrinja esta norma (numeral 17).
- Que se quite la infinidad de tributos, alcabalas e imposiciones los cuales agobian a los ciudadanos, estableciendo que cada individuo contribuya con el cinco por ciento de semillas y demás efectos para sobrellevar el peso de la guerra (artículo 22) (UNAM, 2017c, p. 6-9).

Los Elementos Constitucionales y los Sentimientos de la Nación son considerados los documentos fundadores del constitucionalismo mexicano, tratándose de principios jurídicos generalmente aceptados como es la soberanía popular, la división de poderes, el reconocimiento de derechos fundamentales como la igualdad, la abolición de la esclavitud, la prohibición de la tortura y la inviolabilidad del domicilio particular (Mora, 2019).

Los artículos 1, 5 y 9 de los Sentimientos de la Nación generaron un distanciamiento profundo entre José María Morelos y López Rayón, donde este último manifiesta que la Nueva España deberá depender del rey de España, subsistiendo la forma de gobierno y solo se busca evitar al gobierno que podía ser impuesto por el emperador Napoleón en territorio americano. Por su parte, Morelos pretende una nación independiente del imperio español, que se combata al gobierno tirano, se saque de territorio nacional al enemigo hispano y que el poder recaiga en el Supremo Congreso Nacional Americano.

El 6 de noviembre de 1813 se proclamó el Acta de Declaración de Independencia de América Septentrional o Acta de independencia de Chilpancingo, elaborada por A. Quintana Roo, I. López Rayón, C. María Bustamante, entre otros. En dicho documento se declaró la autonomía política y la soberanía de la naciente nación mexicana con respecto a la corona española, señalando que la dependencia con el trono español queda disuelta y rota para siempre (De la Torre, 2013).

La verdadera independencia de México se consolidó al final de la primera etapa de la insurgencia, teniendo como líder a Morelos, por ello se ha

sostenido que los documentos precursores de dicha independencia son los Sentimientos de la Nación y la Constitución de Apatzingán (Domínguez, 2012). La promulgación de los Sentimientos de la Nación, refleja la pugna entre criollos y europeos, así como el auge de las ideas de la Ilustración francesa frente a las posturas monárquicas, conflicto que más tarde se transformaría en la lucha entre liberales y conservadores (Villalobos, 2021).

Es importante hacer notar que tras las fallidas campañas militares de Napoleón en territorio ibérico, en diciembre de 1813 sale de territorio español y firma el Tratado de Valençay en Francia, donde acuerda la paz y se reconoce a Fernando VII como rey de España, quien el 4 de mayo de 1814 firma un decreto que anula la Constitución de Cádiz y las leyes que de ella derivaban, además de que perseguiría a los miembros involucrados en dicha Corte. Con una aplicación parcial y sin afán de implementarse, la Constitución de Cádiz solo tuvo vigencia de 19 meses en la incipiente nación mexicana.

Las fuentes que inspiraron a los Sentimientos de la Nación y a la Constitución de Apatzingán fueron las correspondientes a los textos constitucionales estadounidense de 1776, francés de 1791 y la gaditana de 1812. En opinión de Pedro de Alba y de Nicolás Rangel (citados por De la Torre, 2013), la Constitución de Apatzingán vislumbra ideas contenidas en las Constituciones de Bayona de 1808, de Cádiz de 1812, la de Estados Unidos de América de 1776 y la Francia de 1791.

La Constitución de Bayona es decretada por José I Bonaparte el 6 de julio de 1808, cuando el territorio español había sido invadido por Napoleón Bonaparte, rigiendo para todo el reino español (península europea y todas sus provincias de América). Sagües (2013) ha catalogado a la Constitución de Bayona como la ‘Constitución maldita’ y es vista como un instrumento muy devaluado dentro de la cultura jurídica española, ya que se instaura cuando el territorio español estaba invadido por las fuerzas bélicas de Napoleón, agregando que no fue jurada en ninguna parte de España o de América y no presentó influencia dentro de algún texto constitucional latinoamericano.

Para Peral y Chávez (2013), de la Constitución estadounidense se heredó el sistema de gobierno federal y la división de poderes; de la Constitución francesa se retoma la concepción republicana y la importancia de los derechos individuales; de la Constitución de Cádiz se obtiene el aprovechamiento de la base liberal. En el mismo sentido, Schwartz et al. (2023) indican que de la Constitución francesa de 1791 se retoman dos ideas principales: la separación de poderes y la garantía de derechos.

El artículo 16 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de Francia, infiere que para ser conceptualmente una Constitución se requiere el establecimiento de la división de poderes y el reconocimiento de los derechos individuales, por lo cual Mora (2019) señala que la Constitución de Apatzingán se convierte en el primer documento nacional con rango constitucional, al reconocerse los derechos humanos, la soberanía, la separación de poderes, el sufragio, el sistema electoral y la responsabilidad de los servidores públicos.

El 15 de agosto de 1814, en el Congreso de Anáhuac, se presenta el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, comúnmente conocido como la Constitución de Apatzingán. Este documento, que consta de 242 artículos organizados en dos títulos (el primero con seis capítulos y el segundo con veintidós), fue promulgado el 22 de octubre de 1814. En tanto en la Constitución de Cádiz y en la de Apatzingán, se pueden observar técnicas más depuradas en materia de redacción jurídica. Estos serían algunos temas que aborda el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, promulgado el 22 de octubre de 1814:

- Se reconoce a la religión católica, apostólica y romana como la única que debe profesar el Estado (artículo 1).
- La sociedad tiene el derecho de establecer el gobierno que más le convenga, alterarlo, modificarlo o abolirlo cuando se requiera (numerario 4).
- La soberanía reside originariamente en el pueblo y su ejercicio se alcanza con la elección de diputados elegidos por los ciudadanos (numeral 5).

- Se considerarán ciudadanos de esta América todos los nacidos en su territorio (artículo 13).
 - Solo las leyes pueden determinar los asuntos en que un ciudadano puede ser acusado, preso o detenido (numeral 21).
 - Todo ciudadano se reputa inocente, siempre y cuando no sea declarado culpable (numeral 30), ninguno deberá ser juzgado o sentenciado, sino hasta que sea escuchado legalmente (artículo 31).
 - La casa de los ciudadanos se considerará asilo inviolable (numeral 32). Todos los ciudadanos tienen derecho de adquirir propiedades y disponer de ellas a su arbitrio, siempre que no contravengan la ley (numeral 34).
 - Los ciudadanos se someterán a las leyes, con obediencia absoluta a las autoridades, deberán tener pronta disposición para contribuir con el gasto público, deberán mostrar sacrificio en forma voluntaria para desprenderse de sus bienes y de su vida cuando la necesidad lo requiera; virtudes que garantizarán el verdadero patriotismo (numeral 41).
 - Como supremas autoridades se crearán tres corporaciones: Congreso, Gobierno y Supremo Tribunal de justicia (artículo 44).
 - El Congreso se compondrá de diputados elegidos por cada provincia, gozando de igual autoridad todos ellos (numeral 48).
 - El Gobierno se compondrá por tres individuos, quienes serán iguales en autoridad y alternando la presidencia cada cuatrimestre (numeral 132). Habrá tres secretarios: Guerra, Hacienda y Gobierno.
- 68
- El Supremo Tribunal de Justicia se compondrá por cinco individuos (artículo 81) (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2001).

En el capítulo V de la Constitución de Apatzingán, titulado “De la igualdad, seguridad, propiedad y libertades de los ciudadanos”, Mora (2019) resalta las siguientes interpretaciones correspondientes a los artículos señalados: el 28 funda y motiva todo acto de autoridad; el 30 especifica la presunción de inocencia; el 31 la garantía de audiencia; el 32

la inviolabilidad del domicilio particular; el 34 el derecho a la propiedad; el 35 la expropiación por causas de utilidad pública con el correspondiente pago de indemnización; el 38 la libertad de trabajo o profesión; el 39 el derecho a la educación; y el 40 la libertad de expresión e imprenta.

En el año 1815 es capturado José María Morelos por las tropas realistas, por lo cual el Tribunal de la Santa Inquisición en Nueva España lo declara hereje y enemigo irreconciliable del cristianismo. Una vez hecho preso Morelos, el virrey Calleja declara que pudo capturar a su enemigo militar más poderoso, dando la orden para que sea sentenciado a muerte y es fusilado el 22 de diciembre de 1815 (Hernández y Dávalos, citados por De la Torre, 2013).

Tras el fusilamiento de Morelos, quedan al mando de los insurgentes personajes como Guadalupe Victoria, los hermanos Ignacio y Ramón López Rayón, Nicolás Bravo, Vicente Guerrero y Melchor Múzquiz, quienes cuentan con alrededor de 20 mil hombres en la lucha de insurgencia (Villalobos, 2021). En materia constitucional no sucede prácticamente nada durante el período de 1816 a 1819.

El 1 de enero de 1820 en la Península Ibérica, Rafael Riego y Antonio Quiroga encabezan la rebelión militar contra el poder absoluto de Fernando VII, exigiendo el regreso al régimen de monarquía constitucional y sobre todo se negaban a ser enviados a luchar contra los independentistas de América (Chinchilla, 2021). Con dichas presiones el monarca español se ve obligado a restaurar la Constitución de Cádiz el 10 de marzo de 1820 (recordando que se derogó el 4 de mayo de 1814), por lo cual los virreinos y capitanías de América se veían obligados a restituirla también. Los simpatizantes de la corona española pretenden evadir o aplazar su entrada en vigor en territorio novohispano, pero no lo logran y el 31 de mayo de 1820 el virrey Juan Ruiz de Apodaca restituye la Constitución de Cádiz en la Nueva España.

Vicente Guerrero se convierte en el líder y estratega militar de los insurgentes, quien se afianza en la zona montañosa del sur del país (ahora estado de Guerrero), logrando infligir derrotas militares al bando de la monarquía. Los realistas nombran a Agustín de Iturbide como

comandante de la zona militar del sur a finales de 1820. En los primeros días de enero de 1821 Iturbide manda una carta a Guerrero ofreciéndole indulto, quien contesta con energía que su única divisa es la libertad, que pretende alcanzar la independencia de la nación o la muerte en caso contrario, que, si el último no se separa del trono y del reino español, no recibirá misiva alguna, añadiendo:

porque ni me ha de convencer nunca que abrace el partido del rey, sea el que fuere, ni me amedrentan los millares de soldados con quienes estoy acostumbrado a batirme. Obre usted como le parezca, que la suerte decidirá, y me será más glorioso morir en la campaña que rendir la cerviz al tirano [...] y le repito que todo lo que no sea concerniente a la total independencia, lo demás lo disputaremos en el campo de batalla (De la Torre, 2013, p. 193).

Como resultado de la comunicación escrita permanente entre Iturbide y Guerrero, el 10 de febrero de 1821 se realiza un encuentro en Acatempan. Fruto de esa reunión, el 24 de febrero Agustín de Iturbide proclama el Plan de Iguala, donde se arenga a lograr la independencia de la América Septentrional, con la consigna de llegar a un imperio libre, donde ya no se reconozca la dependencia española, ni la de ninguna otra nación. Se destaca del Plan de Iguala lo siguiente:

- La religión será católica, apostólica y romana, sin tolerancia de otra (punto 1).
- La absoluta independencia de este territorio y el establecimiento de un gobierno monárquico constitucional (términos 2 y 3).
- Fernando VII o su dinastía serán los emperadores (punto 4).
- Si Fernando VII no resolviera venir a territorio mexicano, la Junta de la Regencia tomará el mando de la nación mientras se espera a quien la encabece (término 8).
- Esté gobierno será resguardado por el ejército de las tres garantías (punto 9).
- Se trabajará en la Constitución del imperio mexicano (término 11).

- Todos los habitantes sin distinción serán idóneos para cualquier empleo (punto 12). Sus personas y propiedades serán respetadas y protegidas (término 13).
- Las Cortes se constituirán como constituyentes, para lo cual deberán elegirse diputados (punto 23) (Chinchilla, 2021, pp. 31-32).

Se denominó ejército Trigarante porque tendría que resguardar las siguientes garantías: 1) Religión católica como única permitida en el naciente imperio; 2) Independencia y autonomía del imperio mexicano respecto al reino español; y 3) Unión de bandos de guerra imperial (antes realista) e insurgente (Villalobos, 2021).

Se califica al virrey Juan Ruiz de Apodaca como antiamericano y brutal, por lo cual es apresado en territorio nacional y desde el territorio ibérico se le da el nombramiento como capitán general y jefe superior político de la Nueva España a Juan O'Donojú, quien el 24 de agosto de 1821 signa con Iturbide los Tratados de Córdoba, donde se reconoce la independencia del denominado imperio mexicano. El 21 de septiembre de 1821 Iturbide junto con el ejército Trigarante entra triunfalmente a la Ciudad de México, con lo cual oficialmente se consuma la independencia nacional.

Los principales apartados que componen los Tratados de Córdoba son los siguientes: a) El imperio mexicano se reconoce como nación soberana e independiente, presentando un gobierno monárquico constitucional moderado; b) Será llamado a reinar en el imperio mexicano Fernando VII o su familia que designe; c) El emperador fijará su Corte en la capital del imperio (Ciudad de México); d) El imperio mexicano se gobernará a través de una Junta Provisional de Gobierno; e) El poder ejecutivo reside en la Regencia y el poder legislativo en las Cortes; f) Las tropas del reino español que ocupan la capital del imperio mexicano habrán de desalojarse, para lo cual Juan O'Donojú se ofrece para realizar dicha tarea de manera honrosa y pacífica (Chinchilla, 2021, p. 43-47).

El camino hacia la Constitución de 1824 en México

Al inicio del México independiente, se vivía un caos político y una economía prácticamente quebrada. Los once años de conflictos bélicos habían devastado las actividades económicas más productivas, encabezadas por la minería. En materia política, Reyes Heróles (citado por García, 2013) indica que de 1822 a 1824, en el poder legislativo imperaba una gran división entre borbonistas, iturbidistas y republicanos, donde se discuten gran cantidad de ideas y proyectos para la naciente nación mexicana.

Las conocidas como Bases Constitucionales o primer Congreso Constituyente se instalan el 24 de febrero de 1822, donde los diputados prestan juramento ante la Junta Provisional de Gobierno de defender la religión católica, apostólica y romana; la independencia de la nación mexicana; así como el Plan de Iguala y los Tratados de Córdoba (Fernández, 2013). El primer Congreso Constituyente es disuelto por Iturbide el 31 de octubre de 1822 (Olvera, 2024), cuando ya se había declarado emperador del imperio mexicano el 21 de julio de 1822, en respuesta a que la monarquía española desconoce y desautoriza los Tratados de Córdoba en los inicios de 1822.

El 2 de noviembre de 1822 se instala la Junta Nacional Instituyente, con los miembros del disuelto primer Congreso Constituyente, teniendo como misión convocar a un nuevo congreso, no logrando tampoco su cometido y solo consigue formular un proyecto de Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano el 18 de diciembre de 1822. Dicho proyecto carecería de valor jurídico, pero presenta una valía histórica, al permitir conocer la concepción política de Iturbide acerca del imperio mexicano, el cual es caracterizado como un sistema monárquico, constitucional, representativo y hereditario para miembros de la corona española; reconociendo algunos derechos y obligaciones de los ciudadanos, al tiempo que regulaba las facultades y atribuciones de la división de poderes (Mora, 2019).

El Reglamento mencionado establece en su artículo 1º la derogación de la Constitución de Cádiz, que había tenido vigencia durante casi año y medio (Sagües, 2013). El primer Congreso Constituyente es reinstalado en marzo

de 1823, el cual no logra cumplir su misión, que consistía en darle al nuevo Estado mexicano un texto constitucional.

A mediados de 1823 se convoca a un segundo Congreso Constituyente, el cual se reunió e instaló el 7 de noviembre de 1823, siendo presidido por M. Ramos Arizpe, quien redactó el Acta Constitutiva de la Federación, la cual fue expedida el 31 de enero de 1824; ordenamiento que establece las primeras consideraciones del nuevo pacto federal mexicano y la integración de la mayoría de las provincias de la naciente nación mexicana (Fernández, 2013; Olvera, 2024).

En la redacción de ese importante primer texto constitucional, como en otros aspectos de la vida nacional, se presenta la improvisación y la falta de preparación de quien estaba presente en el segundo Congreso Constituyente, de manera aguda y de forma punzante Lorenzo de Zavala (citado por Fernández, 2013) comenta que el Congreso en su mayoría estaba compuesto de “abogados medianos, de estudiantes sin carrera, de militares sin muchas luchas y de clérigos canonistas y teólogos. Muy pocos eran los que podían decir, con exactitud, que poseían conocimientos en algún ramo” (p. 715).

Aunque debe reconocerse que estaban presentes algunos mexicanos destacados, quienes participaron en la redacción de la Constitución de 1824: M. Ramos Arizpe (abogado y político comprometido con las causas liberales); Valentín Gómez Farías (político y reformador social que luchó por la separación de la Iglesia y el Estado); Prisciliano Sánchez (comprometido con los ideales republicanos y federales); Andrés Quintana Roo (poeta, periodista y político, defensor de la independencia y de la libertad); Crescencio Rejón (abogado y político, experto en división de poderes y sistema federal); Francisco García Salinas (patriota defensor de la república y la democracia, tiempo después sería gobernador de Zacatecas).

Agustín de Iturbide, el autoproclamado ‘Agustín I: emperador del imperio mexicano’, abdica de la corona el 20 de marzo de 1823, es exiliado y a su regreso al territorio nacional es capturado, siendo fusilado el 19 de julio de 1824, al ser condenado por sus anteriores aliados políticos. Con la muerte

de Iturbide se da fin a una etapa de la monarquía y se da comienzo al nacimiento de una República Federal mexicana.

El 3 de octubre de 1824 nace de manera formal la primera Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, se publica el 3 de octubre de ese año, que fue discutida por diversos representantes de partidos que disputaban el poder: 1) Borbonista, integrado por españoles radicados en el país y por el alto clero; 2) Iturbidista, compuesto por criollos adinerados y por el ejército; y 3) Republicano, agrupado por los antiguos y reducidos insurgentes (Fernández, 2013). De acuerdo con Peral y Chávez (2013), en la Constitución de Apatzingán de 1814 y en la Constitución de 1824 se aprecian también signos muy importantes de influencia de los textos constitucionales estadounidense de 1776, francés de 1791 y gaditana de 1808.

La Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824 está conformada por siete títulos, 26 secciones y 171 artículos, de los cuales se entresacan algunos de los aspectos cruciales:

- La nación mexicana es libre e independiente del gobierno español y de cualquiera otra de las potencias (artículo 1).
- La religión de la nación mexicana es católica, apostólica y romana (numeral 3).
- La nación mexicana tendrá gobierno republicano y representativo popular federal (numerario 4). La federación se divide en tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial (artículo 6).
- La federación se encuentra compuesta por 19 Estados y territorios: Chiapas, Chihuahua, Coahuila y Texas, Durango, Guanajuato, México, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis, Sonora y Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Jalisco, Yucatán y Zacatecas; territorios de la Alta California, Baja California, Colima, Santa Fe de Nuevo México. Una ley fijará el carácter de Tlaxcala (numeral 5).
- El título tercero trata sobre el poder legislativo de la federación, el cual se deposita en un Congreso general, dividido en dos cámaras:

- diputados y senadores (numerario 7). La cámara de diputados se compone de representantes electos cada dos años mediante votación directa (artículo 8). El senado se compone con dos miembros de cada Estado elegidos por sus legislaturas (numeral 25). Las resoluciones del Congreso general tendrán el carácter de ley o decreto (numerario 47). Las facultades exclusivas del Congreso general se enumeran en treinta y uno fracciones (artículo 50).
- El título cuarto se enfoca en el poder ejecutivo de la federación, el cual se deposita en un solo individuo que se denominará presidente de los Estados Unidos Mexicanos (numeral 74). Habrá un vicepresidente (numerario 75). Las atribuciones del presidente se enumeran en veinte y uno fracciones (artículo 110).
 - El título quinto aborda el aspecto del poder judicial de la federación, que estará representado por una Corte Suprema de Justicia, por los tribunales de circuito y por los juzgados de Distrito (artículo 123). La Corte se compone de once ministros distribuidos en tres salas y de un fiscal (numeral 124). Las atribuciones de la Corte se enmarcan en cinco fracciones, la última compuesta por cinco atributos.
 - El título sexto se enfoca en los Estados de la federación. Los gobiernos de los Estados se dividirán en poder legislativo, ejecutivo y judicial; nunca podrán reunirse dos o más de ellos en una corporación o persona (numerario 157). Las obligaciones de los Estados se enumeran en nueve fracciones (artículo 161) (UNAM, 2017b).

Por último, a partir del análisis de los objetivos planteados en la introducción, se derivan las conclusiones del siguiente apartado.

Conclusiones

A nivel de teoría constitucional moderna se ha considerado como pionero a Maquiavelo, al interrelacionar el constitucionalismo con el ámbito político, donde también destacaron el Barón de Montesquieu y Locke, quienes contribuyeron con la división de poderes que habría de incorporarse a la mayoría de los textos constitucionales; así como Kelsen, quien impulsó la teoría pura del derecho y la justicia constitucional. En el ámbito internacional se ha considerado que tres textos constitucionales han influenciado de manera notable a la mayoría de los países europeos y americanos: las Constituciones estadounidense de 1776, la francesa de 1791 y la gaditana de 1812.

La invasión de Napoleón Bonaparte a la Península Ibérica, en 1808, fue una de las primeras influencias detonantes para iniciar el proceso de independencia de la Nueva España respecto al reino español. Con el objetivo de evitar la instauración de un régimen político bonapartista, los criollos novohispanos, encabezados por Hidalgo, Allende y Aldama, proclamaron su apoyo al monarca español Fernando VII, sin pretender constituirse como una nación independiente. Como consecuencia de estos acontecimientos en España, se comenzaron a reunir las denominadas Cortes de Cádiz, que eventualmente llevaron al nacimiento de la Constitución de Cádiz, el primero de los textos constitucionales redactados en español y que destacó por sus técnicas depuradas de redacción jurídica, sirviendo como un modelo para futuros movimientos en América.

76 Por parte de la insurgencia, López Rayón publica sus Elementos Constitucionales en 1813, pero mantiene pleno reconocimiento a Fernando VII como soberano y no menciona la independencia con respecto al trono español. En contraste, en el mismo año José María Morelos proclama los Sentimientos de la Nación, convirtiéndose en el primer documento legal que hace explícita la pretensión de la ruptura y el nacimiento de una nueva nación mexicana independiente de la corona española. La Constitución de Apatzingán de 1814 reconoce la mayoría de

los apartados de los Sentimientos de la Nación y se considera el primer texto constitucional que sigue un orden en sus lineamientos jurídicos.

Las Constituciones estadounidense, francesa y gaditana tuvieron una influencia muy importante en la redacción de los Sentimientos de la Nación y en la Constitución de Apatzingán. Este influjo también se observa en el Plan de Iguala, los Tratados de Córdoba, el primer Congreso Constituyente de 1822-1823, y el segundo Congreso Constituyente de 1823-1824. Finalmente, dichas influencias culminaron con la promulgación de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, donde participaron en su redacción personalidades destacadas como Ramos Arizpe, Gómez Farías, Quintana Roo y García Salinas.

La Constitución de 1824 fue el primer texto constitucional de la incipiente nación mexicana, en la cual se establece la organización política estructurada como una república representativa, popular y federal, estipulando la división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial). Dicha Constitución se convirtió en un paso fundamental para la consolidación de la República Mexicana como nación independiente.

Por último, queda pendiente el análisis de otros textos constitucionales que se proclamaron en México, como la Constitución de 1836, y especialmente las Constituciones de 1857 y 1917. Estas dos últimas son relevantes para entender el proceso mediante el cual se fue gestando la identidad nacional y la estructura del sistema jurídico constitucional vigente en la actualidad. La Constitución de 1857 introdujo principios liberales esenciales, mientras que la Constitución de 1917 consolidó reformas sociales y políticas que sentaron las bases del México moderno.

Referencias

- Bandieri, L. (2014). El entierro de Montesquieu. *Fórum: Anuario del Centro de Derecho Constitucional*, (2), 75-100.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/2522/1/entierro-montesquieu-bandieri.pdf>

Breña, R. (2012). La Constitución de Cádiz y la Nueva España: cumplimientos e incumplimientos. *Historia Constitucional*, (13), 361-382.

<https://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/article/view/337/301>

Chinchilla, P. (2021). *Del Plan de Iguala a los Tratados de Córdoba* [Serie Estampas de la Independencia]. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Plan_Iguala_Tratados_Cordoba.pdf

Da Silva, M. (2023). Representación pictórica y malinterpretación de la construcción escalonada (stufenbau). En F. Ibarra Palafox, A. F. Carillo Salgado, J. Hernández Manríquez y J. Muñoz Mendiola (coords.), *Hans Kelsen ante el siglo XXI. Un diálogo crítico* (pp. 127-146). Instituto de Investigaciones Jurídicas / UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7207/28a.pdf>

De la Torre, E. (2013). La independencia. En M. León Portilla (ed.), *Historia Documental de México 2* (pp. 25-206, ed. 4). Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM. https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/historia_documental/v02/593t2c_04_01_independencia.pdf

Domínguez Nárez, F. (2012). Nación, pensamiento e *intelligentia* en el movimiento de independencia de 1810 en México. *América* (41), 43-50. <https://doi.org/10.4000/america.338>

Fernández Ruiz, J. (2013). El constitucionalismo en el primer siglo del México independiente. En C. Astudillo y J. Carpizo (coords.), *Constitucionalismo dos siglos de su nacimiento en América Latina* (pp. 705-725). Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional / UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3455/30.pdf>

García García, R. (2013). Del institucionalismo histórico al neoinstitucionalismo de la docencia e investigación del constitucionalismo mexicano. En C. Astudillo y J. Carpizo (coords.), *Constitucionalismo dos siglos de su nacimiento en América Latina* (3-22). Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional / UNAM.

- <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3455/3.pdf>
- Herrera, M. (2024). El legado de Hans Kelsen: reflexiones a 50 años de su muerte. *Revista de Economía Institucional*, 26(50), 241-261. <https://doi.org/10.18601/01245996.v26n50.10>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas (2001). *Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, Sancionado en Apatzingán a 22 de octubre de 1814*. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/historicos/1814.pdf>
- Kiener, M. (2023). Ficcionalizar la teoría pura del derecho de Kelsen. En F. Ibarra Palafox, A. F. Carillo Salgado, J. Hernández Manríquez y J. Muñoz Mendiola (coords.), *Hans Kelsen ante el siglo XXI. Un diálogo crítico* (pp. 27-54). Instituto de Investigaciones Jurídicas / UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7207/28a.pdf>
- Martínez Montenegro, I. (2023). Sobre los métodos de la investigación jurídica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 14(1), 1-4. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-V14N1-art312>
- Mora Donatto, C. (2019). *Análisis retrospectivo de las Constituciones de México. Gobierno del Estado de Guerrero*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6468/11.pdf>
- Olvera Rangel, S. (2024). El dilema del federalismo en la Constitución de 1824: una alternativa necesaria e inestable. *Ex Legibus*, (20), 183-197. <https://exlegibus.pjedomex.gob.mx/index.php/exlegibus/article/view/429/647>
- Paredes Paredes, F., y Almagro Castro, D. (2023). El concepto de Constitución en el constitucionalismo contemporáneo en América Latina. *UNED: Revista de Derecho Político*, (116), 339-359. <https://doi.org/10.5944/rdp.116.2023.37162>
- Peral Galicia, G., y Chávez García, J. (2013). *El contexto internacional en la época de la guerra de independencia de México*. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/redipal/CRV-VI-ESP-02-13.pdf>
- Sagües, N. (2013). Un diálogo político a recordar en el bicentenario: Las Constituciones de Bayona y de Cádiz y el constitucionalismo

- latinoamericano de la época. Ofertas y Respuestas. En C. Astudillo y J. Carpizo (coords.), *Constitucionalismo dos siglos de su nacimiento en América Latina* (pp. 727-740). Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional / UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3455/31.pdf>
- Salazar Ugarte, P. (2013). Sobre el concepto de Constitución. En J. L. Fabra Zamora y E. Spector (coord.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho* (pp. 1930-1958, vol. 3). Instituto de Investigaciones Jurídicas / UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3876/9.pdf>
- Schwartz, G., Severo Rocha, L., y Carvalho Costa, B. L. (2023). Constitucionalismo intersistémico, Constitución y derechos fundamentales: entre teoría constitucional y sociología jurídica. *Novum Jus*, 17(3), 93-131. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.3.4>
- Sellers, M. (2021). Nicolás Maquiavelo: padre del constitucionalismo moderno. *Precedente*, 18, 199-216. <https://doi.org/10.18046/prec.v18.4578>
- Torres Miranda, T. (2020). En defensa del método histórico-lógico desde la lógica como ciencia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-12. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2179/1927>
- UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México]. (2017a). *Elementos Constitucionales de Ignacio López Rayón: 1812*. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1812-Elementos-constitucionales-de-Ignacio-Lopez-Rayon.pdf>
- UNAM (2017b). *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824*. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1824-Constitucion-Federal.pdf>
- UNAM (2017c). *Sentimientos de la Nación: Morelos 1813*. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1813-Sentimientos-de-la-Nacion.pdf>
- Università di Torino (2007). *Constitución de Cádiz de 1812* [Promulgada 19 de marzo de 1812]. http://www.dircost.unito.it/cs/pdf/spagna_constitucion_1812_es.p.pdf

- Valladares González, J. (2018). Agustín de Iturbide: verdadero padre de la patria. *Hechos y Derechos*, (44). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/12149/13829>
- Varela Suárez, J. (2013). *Las cuatro etapas de la historia constitucional comparada* [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes]. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-cuatro-etapas-de-la-historia-constitucional-comparada/>
- Villalobos López, A. (2020). Visión económica de la Constitución política mexicana. *MPRA Paper*, 46. <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/103365/>
- Villalobos López, A. (2021). Independencia de México: hechos y pensamiento económico 1808-1821. *MPRA Paper*, 43. <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/106767/>

Del aula a la tribuna: maestra María Luisa Sosa de la Torre, baluarte del feminismo en Zacatecas

From the Classroom to the Podium: María Luisa Sosa de la Torre, a Pillar of Feminism in Zacatecas

Norma Gutiérrez Hernández*

**Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (México). Es Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del SNII. Integrante de la SOMEHIDE. Publicaciones recientes: Norma Gutiérrez, Oliva Solís y Rosalinda Gutiérrez (2024). Consideraciones acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad en académicas de la UAZ y UAQ: desempeño laboral, sesgos de género e impronta de vida. En La Aljaba. Revista de Estudios de La Mujer, Vol. 28, Núm. 1; (2024). En la forja de una historia. Normalistas zacatecanas: formación educativa, género y legado, 1878-1970. En El fuego y las cenizas. Fuentes, memoria e historia del normalismo en México y Latinoamérica. México: INEHRM, pp. 40-72. Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género. Correo electrónico: normagutierrez17@uaz.edu.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>

Historial editorial

Recibido: 16-marzo-2024

Aceptado: 14-noviembre-2024

Publicado: 31-enero-2025

Del aula a la tribuna: maestra María Luisa Sosa de la Torre, baluarte del feminismo en Zacatecas

Resumen

La presente investigación rescata la figura y actuación social de la maestra María Luisa Sosa de la Torre, profesora zacatecana que se ha desempeñado en la docencia por más de cuatro décadas. La relevancia de la investigación refiere su impronta en el orden social, en términos de su militancia feminista, hecho que se ha traducido en la generación de leyes y mecanismos para el mejoramiento de las condiciones y vidas de las mujeres en la entidad, con cierto alcance nacional. En este sentido, el trabajo rescata sus primeros años de vida, su desempeño como maestra rural durante 33 años, y su quehacer profesional como docente y activista, sobre todo, en términos de una pedagogía feminista, impulsando denodadamente espacios de sensibilización, formación y capacitación que abonen a la construcción de la igualdad sustantiva. Visto en estos términos, este trabajo recupera su historia, su voz y actuación social, visibilizando el liderazgo que le define en la Red Plural de Mujeres y el Movimiento Feminista de Zacatecas; así como su papel en la práctica docente, primero en la Especialidad en Educación y Género y luego en la Maestría en Educación, Género, Sociedad y Cultura, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Finalmente, se pone de relieve cómo este estudio contribuye a la historia de la educación en el país, particularmente, con el rescate de una de las muchas maestras que forjaron el México moderno -y continúan haciéndolo-, por lo que el trabajo también es un reconocimiento y homenaje en vida a su labor.

Palabras clave: educación, igualdad sustantiva, magisterio, profesora rural.

From the Classroom to the Podium: María Luisa Sosa de la Torre, a Pillar of Feminism in Zacatecas

Abstract

The present study highlights the life and social contributions of María Luisa Sosa de la Torre, a distinguished teacher from Zacatecas with over four decades of experience in education. It emphasizes her profound impact on society, particularly through her feminist activism, which has been instrumental in shaping laws and mechanisms to improve the conditions and lives of women in the region, with influence extending to the national level. The research delves into her early years, her 33-year tenure as a rural teacher, and her evolution as both an educator and activist. A central focus is her unwavering commitment to feminist pedagogy, through which she has tirelessly fostered spaces for awareness, training, and education aimed at advancing substantive equality. In this context, the study recovers her history, amplifies her voice, and acknowledges her leadership within the Red Plural de Mujeres and the Feminist Movement of Zacatecas. It also highlights her significant academic contributions, first in the Specialization in Education and Gender and later in the Master's Program in Education, Gender, Society, and Culture at the National Pedagogical University, Unit 321. Ultimately, this research contributes to the history of education in Mexico by preserving the legacy of one of the many educators who have shaped—and continue to shape—modern Mexico. At the same time, it serves as both a tribute and a living recognition of her work.

Keywords: education, rural substantive equality, teaching profession, teacher.

De la salle de classe à la tribune: maîtresse María Luisa Sosa de la Torre, pilier du féminisme à Zacatecas

Résumé

Cette recherche met en lumière la figure et l'engagement social de María Luisa Sosa de la Torre, enseignante zacatécaïne qui a exercé dans l'enseignement pendant plus de quarante ans. L'importance de cette étude réside dans son impact sur le tissu social, notamment à travers son militantisme féministe, qui s'est traduit par la mise en place de lois et de mécanismes visant à améliorer les conditions de vie des femmes dans l'État, avec une certaine portée nationale. Dans cette perspective, ce travail retrace ses premières années de vie, son engagement en tant qu'enseignante rurale pendant 33 ans, ainsi que son parcours professionnel en tant que pédagogue et activiste. Il met particulièrement en avant son rôle dans le développement d'une pédagogie féministe, promouvant activement des espaces de sensibilisation, de formation et de renforcement des capacités contribuant à l'instauration de l'égalité substantielle. Ainsi, cette recherche restitue son histoire, sa voix et son action sociale, en rendant visible le leadership qui la caractérise au sein du Réseau Plural des Femmes et du Mouvement Féministe de Zacatecas. Elle met également en avant son rôle dans l'enseignement, d'abord dans la spécialisation Éducation et Genre, puis dans le master Éducation, Genre, Société et Culture de l'Université Pédagogique Nationale, Unité 321. Enfin, cette étude contribue à l'histoire de l'éducation au Mexique, en mettant en valeur l'une des nombreuses enseignantes qui ont forgé le Mexique moderne – et continuent de le faire. Ce travail constitue ainsi une reconnaissance et un hommage rendu de son vivant à son engagement.

Mots-clés: éducation, égalité substantielle, enseignement, enseignante rurale.

Z klasy na trybune: nauczycielka María Luisa Sosa de la Torre, bastion feminizmu w Zacatecas

Streszczenie

Niniejsze badanie przywraca pamięć o postaci i działalności społecznej nauczycielki Marii Luisy Sosy de la Torre, pedagog z Zacatecas, która poświęciła ponad cztery dekady pracy dydaktycznej. Znaczenie tej analizy wynika z jej wpływu na porządek społeczny, szczególnie w kontekście jej zaangażowania w ruch feministyczny, co przełożyło się na tworzenie przepisów prawnych i mechanizmów poprawiających warunki życia kobiet w regionie, a w pewnym stopniu również w skali krajowej. W tym kontekście praca przedstawia jej wcześnie lata życia, działalność jako nauczycielki wiejskiej przez 33 lata oraz jej dorobek jako edukatorki i aktywistki, szczególnie w zakresie pedagogiki feministycznej. Przez całe swoje życie konsekwentnie promowała przestrzenie edukacyjne, szkoleniowe i uświadamiające, przyczyniając się do budowy rzeczywistej równości płci. Badanie to dokumentuje jej historię, głos i społeczne zaangażowanie, podkreślając jej przywództwo w Red Plural de Mujeres oraz w Movimiento Feminista de Zacatecas. Omówiona zostaje również jej rola w edukacji, poczynwszy od pracy w Specjalizacji z Edukacji i Płci, aż po prowadzenie zajęć na kierunku Magisterium z Edukacji, Płci, Społeczeństwa i Kultury na Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym (Unidad 321). Ostatecznie, niniejsze badanie wnosi istotny wkład w historię edukacji w Meksyku, szczególnie poprzez upamiętnienie jednej z wielu nauczycielek, które kształtowały i nadal kształtują nowoczesny Meksyk. Jest to zatem nie tylko analiza naukowa, ale także uznanie i hold dla jej życiowej pracy.

Słowa kluczowe: edukacja, rzeczywista równość, nauczycielstwo, nauczycielka wiejska.

Me he comprometido conmigo misma, a trabajar de manera frontal en el combate a todas las formas de violencia en contra de las mujeres, y a la búsqueda del acceso a la justicia para las mujeres.

María Luisa Sosa de la Torre

Marco introductorio

El tema de la historia de las maestras en México tiene ya carta de ciudadanía en la historiografía nacional, es una línea que ha derramado una buena cantidad de tinta en términos nacionales, visibilizando la incursión y el aporte de las profesoras en los procesos formativos, con un énfasis importante en los siglos XIX y XX, considerando los procesos de feminización del magisterio y su impronta en el orden social, sobre todo, refiriendo una mayor participación de las maestras en el ámbito público, con cierto reconocimiento social e independencia económica; a la par, considerándolas como una influencia determinante para sus congéneres (Galván, 1991; Galván, 2001; Arredondo, 2001; Galván y López, 2008; González, 2008; Alvarado, 2009; Bazant, 2009; Escalante, 2012; Gutiérrez, 2013a; Pedroza, 2024).

En este tenor, también han salido a la luz trabajos históricos contemporáneos sobre temáticas diversas de maestras, cuyas voces han contribuido sustancialmente a reconfigurar la historia del magisterio nacional con matices de género; a la par que, algunas biografías importantes de profesoras pioneras en la fundación de escuelas y otros campos significativos en el tema de la educación, al mismo tiempo que visibilizando condiciones, obstáculos, vicisitudes y retos que tuvieron que sortear para llevar a cabo su práctica docente (Gutiérrez, 2013b; Vega, 2018; Acevedo 2022; Gutiérrez, 2022; Gutiérrez y García, 2023; García y Gutiérrez, 2023; López, 2024).

La riqueza de estos trabajos históricos es enorme y de gran valía en el campo de la historia de la educación, sin embargo, todavía no es suficiente para mostrar a cabalidad las historias de maestras que están a la espera de ser rescatadas del baúl del olvido, visibilizando su aporte en el orden social, tanto de las que ya pasaron a mejor vida, como de las que aún viven.

En esta tesitura, en aras de contribuir al rescate del mapa del magisterio femenino, se aborda el caso de la profesora María Luisa Sosa de la Torre, quien cuenta con más de cuatro décadas de experiencia docente en educación básica, nivel superior y de posgrado y, además, es piedra angular del feminismo en Zacatecas, considerada un ícono de la defensa de los derechos de las mujeres, por su decidida participación en propuestas, gestiones e impulso en la creación y promulgación de distintas leyes, mecanismos institucionales y acciones en favor de la igualdad sustantiva¹ y, como muestra de reconocimiento a la noble labor que realiza día a día: la formación de estudiantes, sobre todo alumnas, a quienes ha ayudado a sensibilizar y enarbolar la bandera de la defensa de los derechos humanos, el liderazgo, el feminismo, el empoderamiento y la no violencia contra las mujeres.

Metodología

Con base en lo anterior, este trabajo se inscribe en una metodología feminista, en tanto que interesa visibilizar, conocer y ponderar la vida y aporte de una mujer en el terreno educativo y la impronta que ha legado para sus congéneres. Así, para llevar a cabo esto, el trabajo utiliza la técnica de la historia oral, la cual, en su carácter cualitativo, de acuerdo con Jaiven (2002): “se enfoca hacia las experiencias subjetivas y las formas de conocimiento de los sujetos investigados, se adecuan más al tipo de conocimiento que las investigadoras feministas deseamos recuperar” (p. 186).

En este tenor, es significativo poner de relieve, cómo el enfoque cualitativo feminista ha cuestionado “el conocimiento mismo desde sus raíces, porque ha sido sexista, androcéntrico y patriarcal” (Jaiven, 2002, p. 187), al mismo tiempo subraya:

que la relación entre la militancia feminista y la academia ha sido muy estrecha; tan pronto como las mujeres historiadoras se percataron de que los silencios de la historia eran una forma de pérdida de identidad, comenzaron a desarrollar la curiosidad por buscar un pasado colectivo (Jaiven, 2002, p. 187).

En relación con esto, las historias de vida de mujeres han sido un elemento central para elaborar relatos y recuperar testimonios de género en distintos ámbitos del contexto social, como el educativo, contribuyendo con ello a la comprensión de una historia cabal, completa, con matices específicos para las propias mujeres.

Así, la presente investigación utiliza la entrevista, que es una herramienta muy importante para la construcción de la historia de las mujeres, en tanto que permite “sacarlas del silencio en que estaban sumergidas” (Perrot, 2008, p. 17), porque su invisibilidad en la historia también obedece a “la asimetría sexual de las fuentes” (Perrot, 2008, p. 19). Huelga decir que, por los márgenes de género, al adscribir tradicionalmente a las mujeres fuera de un espacio público, es difícil encontrar sus huellas, aportes, legados y vidas, por lo que, al erigirlas como repositorios de información a partir de su palabra, sus testimonios son valiosos y permiten reconstruir una historia. En esta línea, la fuente primaria central para la elaboración de esta investigación fue la propia voz de la protagonista, a través de dos entrevistas; a la par, en menor medida, se recuperó también la voz de cinco personas que conocen a la Mtra. María Luisa Sosa, tres exalumnas y dos compañeras del movimiento feminista (Anexo 1).

Los primeros años de vida y su inclinación por el magisterio

88 María Luisa Sosa de la Torre nació hace 59 años en la ciudad de Zacatecas y fue hija de la pareja conformada por Manuel Sosa Alvarado y María Elena de la Torre Torres. Ella es la hermana mayor de cuatro hijas y cuatro hijos, todos y todas aún con vida. Su bisabuela materna, María Elena Escobedo, fue una mujer que dejó una huella singular en su vida y quien, prácticamente, fungió como su abuela; fue una madre que tuvo 18 hijos e hijas, rasgo común a principios del siglo pasado (Acevedo, 2023) y que, además, adoptó a dos más. María Luisa se refiere a ella con estas palabras: “Una mujer muy importante para mí, después de mi madre es ella” (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Asimismo, su bisabuelo Antonio Torres, también fue un referente sustancial en su vida, porque le enseñó “el amor por la historia”, le contaba distintos relatos de la historia local, como la Toma de Zacatecas. A la par, de él, junto con su abuelo Jesús de la Torre, heredó una “vocación anticlerical”, que a la fecha le caracteriza. Su bisabuelo, como hijo de su tiempo, militaba en el machismo, situación que, desde temprana edad, en María Luisa era motivo de conflicto. De esta manera, ella expresa cómo al advertir circunstancias de subordinación y/o vejación hacia las mujeres, como, por ejemplo, las que experimentaba su bisabuela María Elena, le alteraban los ánimos: “eso me molestaba mucho, yo discutía con él, todo mundo las veía normales, yo no [...] yo era como el prietito en el arroz” (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

En esta tesitura, desde niña, María Luisa fue sensible a situaciones inequitativas que padecían las mujeres, algunas incluso, ella misma las sufrió; por ejemplo, al no respetarse su decisión de no querer hacer la primera comunión, a propósito de su indiferencia por el credo católico desde temprana edad, hecho que fue incompatible con la filiación de su familia - como la de la gran mayoría de los núcleos familiares en el país-, ante la falta de cumplimiento en los sacramentos religiosos (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Varios capítulos de la infancia de María Luisa dan cuenta de un espíritu beligerante, que, traspasando las palabras, al alzar su voz, pasaron al terreno de las acciones. Así, ella veía la importancia de hacer algo ante los desaciertos y/o injusticias, algunas de estas que protagonizó en carne propia, al no otorgársele primeros lugares que obtuvo en concursos escolares de declamación y oratoria. En algunas anécdotas que comparte, se advierten también elementos de liderazgo, como cuando ella y su grupo en la primaria encerraron al profesorado y la directora, ante la injusticia que padeció por no otorgársele el primer lugar en un concurso de conocimientos, escaño que volvió a ratificar cuando negoció la salida del personal docente del salón, siempre y cuando volvieran a aplicar el examen y la evaluaran bien, porque desde la primera prueba, se dio cuenta que no la habían revisado correctamente. Esos indicios de liderazgo, María Luisa también los protagonizó en su familia, particularmente, con sus hermanas y hermanos y,

aprendió que “la revuelta se castiga” (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

En esto fue decisivo también, un hábito que a la fecha practica arduamente, y que es un elemento de empoderamiento central en las personas, la lectura; de hecho, ella recuerda con orgullo, cómo en primer grado de primaria en la escuela Valentín Gómez Farías fue la primera en aprender a leer en su salón, y era una visitante asidua a la biblioteca local (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024). Sin lugar a dudas, ello también fue determinante para que María Luisa comenzara a escribir, rasgo que a la fecha también le distingue, ya que tiene varias publicaciones y ha realizado diferentes documentos en favor de los derechos de las mujeres (Archivo Personal de María Luisa Sosa de la Torre [APMLST], 2024). Así, la mancuerna lectura-escritura desde su etapa infantil, fue una fortaleza que le abrió camino en el escenario público, donde posteriormente incursionó y aun se desempeña.

Su formación primaria no la terminó en el plantel Valentín Gómez Farías, sino que fue trasladada en los últimos cuatro grados a la escuela Benito Juárez, también ubicada en el centro de la ciudad capital, sobre todo, porque aquel centro escolar sólo albergaba matrícula femenina² y, después de dos años, su hermano también fue inscrito a la primaria, por lo que la familia optó por una institución mixta.

En esta etapa, María Luisa recuerda cómo fue inclinándose por el magisterio, en especial, porque cuando era niña, se erigía en la profesora de sus hermanas, hermanos, primos y primas: “Para mí era una sensación muy bonita, el que era la maestra”. Esta inclinación, también fue resultado del trabajo de algunas de sus profesoras en la primaria; el desempeño que tuvieron en el ejercicio docente, incidió para que María Luisa abrazara esta orientación profesional en un futuro, desbancando a las carreras de leyes y trabajo social, que también le seducían (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Posteriormente, María Luisa cursó la secundaria en la Técnica Núm. 1, también en el centro de la ciudad de Zacatecas. En esta institución eligió el Taller de Mecanografía, el cual fue fundamental en los inicios de su inserción

laboral. La formación en este taller, se consolidó con su inscripción por las tardes en una carrera técnica, con tan sólo 12 años de edad, en la que aprendió taquigrafía, nociones para archivar, cómo contestar el teléfono en una oficina, etc. En este sentido, cuando terminó la secundaria, también concluyó una carrera técnica como secretaria (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).³

La continuidad en sus estudios poselementales tuvieron como directriz la certeza de lo que ella decidió y le comunicó a su papá, una vez concluida su educación secundaria: “Quiero ser maestra rural”. Así, como muchas mujeres en el país y en la entidad, María Luisa Sosa optó por inscribirse en la carrera magisterial, por lo que siendo una jovencita de apenas 15 años de edad⁴ ingresó a la actual Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC). En esta institución permaneció un cuatrienio, de 1980 a 1984 (APMLST, 2024).

En esta institución, María Luisa sobresalió por ser una alumna destacada, al mismo tiempo que, defensora de “causas justas”. Aquí, se entrelaza un episodio interesante en su vida, en términos de un elemento central que el modelo educativo nacional precisa en la actualidad: la importancia de una educación financiera (Congreso de la Unión, 2019).

De esta forma, negoció la celebración de sus 15 años con su papá, “pactando el dinero que iba a gastar en la fiesta”, mismo que ella invirtió y las ganancias las utilizó para la compra de materiales y lonches; ambas cosas, para apoyar a compañeros y compañeras cercanas a ella, que estudiaban en la Normal y que tenían una situación económica precaria. Esa inversión también le sirvió a María Luisa para cubrir todos sus gastos en la graduación de la Normal, incluyendo su vestido, anillo, los pases de la cena, música, etc. (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

María Luisa Sosa inició la labor docente como maestra en varias comunidades de Zacatecas, recién terminados sus estudios en la Normal; por examen ganó un primer espacio laboral en Villa Nueva, Zacatecas. En este lugar, sus estudios de secretaria le sirvieron mucho, por lo que también fungió como ayudante del supervisor, cuando terminaba su jornada laboral en la primaria, con lo que tuvo conocimiento de todo el “teje y maneje” de

la administración educativa y estableció vínculos importantes con figuras en puestos de toma de decisiones, hecho que le sirvió en todo su trayecto laboral; así, con 19 años, María Luisa era prácticamente la segunda a mando, después del supervisor (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

En estos años, en su transitar como maestra, María Luisa, literalmente, fue parte de ese nutrido grupo de profesoras rurales que “picaron piedra” en el ancho territorio nacional, que todavía a inicios de la década de los ochenta era muy distinto a los contextos citadinos. Para este periodo, había una demanda de brazos estatales para lograr la tan ansiada cobertura educativa en el país, considerada desde el siglo XIX como un arma sin parangón, para transitar al desarrollo y modernización. Sin embargo, hay toda una historia atrás de esto, en relación con lo que tuvieron que experimentar y lidiar las maestras rurales, dada la feminización del magisterio en el país desde la centuria decimonónica (Gutiérrez, 2013a) y aun hoy en día.

En este tenor, en varias comunidades que laboró María Luisa, ella y sus compañeras se organizaron para rentar casa, sufragar gastos y apoyarse, en tanto que estaban separadas de sus familias y el escenario rural era precario, comenzando por el acceso y llegada a la comunidad para trabajar:

nos veníamos caminando, eran 7 kilómetros [...] de la carretera para llegar a la comunidad. En el camino salían víboras [...] había un arroyo [...] que cuando llovía nos teníamos que quitar los zapatos, metíamos todo en la mochila y la mochila en la cabeza, porque nos teníamos que meter al arroyo, salíamos del otro lado, sacábamos los zapatos y llegábamos a la comunidad, y cuando había víboras en el camino, nos brincábamos a un terreno que estaba circulado, pero a veces no podíamos brincarnos, porque de aquél lado criaban reses bravas, había toros de lidia y, entonces, hubo ocasiones en que nos sentábamos en la barda a esperar quién se iba primero, las víboras o los toros (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Por supuesto, también tuvieron aciertos importantes, situaciones que están gratamente albergadas en la memoria y, son motivo, aún a la distancia, de un esbozo de sonrisa:

La gente estaba muy contenta de que éramos maestras, éramos tres y nos dejaron la casa de dos pisos [...] allá en la orilla [...] íbamos a lavar al arroyo, teníamos que llevar nuestro mandado, porque en la tienda no había gran cosa [...] los martes iba el pan, era una fiesta en el rancho porque llegaba el pan (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

De esta manera, María Luisa estuvo 26 años en escuelas rurales con organización multigrado; comenta cómo fue una experiencia única la que obtuvo en estos centros educativos, particularmente, con sus “casi 900 alumnos y alumnas”, que “la reeducaron” por completo, en términos de todos los aprendizajes que le brindaron; así como el apoyo que recibió de los padres y madres de familia, las autoridades educativas, los compañeros y compañeras de trabajo, la comunidad en sí (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Es importante comentar que, en términos de poder contribuir a la formación educativa de su alumnado, durante esta etapa María Luisa decidió estudiar Psicología y Orientación Vocacional, por lo que se inscribió en la Escuela Normal de Nuevo León, carrera que no pudo terminar porque se convirtió en madre, contando con 23 años de edad (M. L. Sosa, comunicación personal, 16 de agosto, 2024).

Posteriormente, trabajó 7 años más en planteles urbanos, dando un total de 33 de experiencia docente, periodo a partir del cual tramitó su jubilación; aunque no dejó su trabajo frente a grupo, de hecho, todavía sigue laborando como maestra, pero no de educación básica; el ejercicio docente que actualmente realiza es en educación superior y de posgrado, de la mano de su militancia feminista, tema que se abordará en el siguiente apartado.

La militancia y actuación feminista de la profesora María Luisa Sosa de la Torre

Con estas palabras, “Si quieres llegar rápido, ve sola; si quieres llegar lejos ve acompañada”, María Luisa Sosa define la lucha feminista en términos de la

importancia del acompañamiento entre mujeres para obtener logros significativos, haciendo honor a la sabiduría popular: la unión hace la fuerza; naturalmente, se refiere a alianzas y lazos sororales. En este sentido, es oportuna la siguiente pregunta: ¿Cómo fue su incursión en la defensa de los derechos de las mujeres? Como se ha referido, desde temprana edad, dio muestras de inteligencia, liderazgo y empoderamiento, líneas de género definitorias para una despatriarcalización y su incidencia en la forja de una construcción de igualdad sustantiva (Lagarde, 2012).

En este sentido, ella refiere cómo fue que se puso los “lentes de género” desde que era una joven normalista, hecho que se convirtió en el eje transversal en su vida personal, familiar y ámbito laboral; de la mano de su incursión, permanencia e impronta significativa, sobre todo, en el orden social de Zacatecas y el escenario nacional, dadas las múltiples redes y colectivos feministas a las que pertenece en calidad de fundadora, asesora, integrante y colaboradora (ver Tabla 1).

Tabla 1

Organizaciones civiles en las que participa la Mtra. María Luisa Sosa de la Torre

Núm.	Nombre	Modalidad	Año de incursión
1	Red Plural de Mujeres de Zacatecas	Integrante	1996
2	Frente Feminista Nacional	Fundadora e integrante	2001
3	Asociación Civil “Coordinación Feminista Olimpia de Gouges AC”	Fundadora	2006
4	Asociación Civil “Hij@s de la Luna”	Asesora	2008
5	Red Nacional de Alertistas (que agrupa a 18 entidades con Alerta de Violencia de Género)	Fundadora e integrante	2018

6	Red Nacional de Formadoras en Derechos Políticos	Integrante	2019
7	Red Nacional de Defensoras de Derechos Políticos	Integrante	2019

Fuente: Elaboración propia con base en APMLST (2024).

En sus propias palabras, fueron dos cuestiones las que se erigen en la base de su inscripción a la militancia feminista. Por un lado, fue determinante, cuando estaba estudiando en la Normal, haber visto una telenovela brasileña, de nombre “La esclava Isaura”. En esta historia, ambientada durante el periodo colonial, la trama refiere a una esclava blanca, quien fue dama de compañía de la esposa de un terrateniente y era sometida a múltiples violencias, aunque, particularmente, fue una la que tuvo un impacto mayúsculo en María Luisa: el haber sido marcada en uno de sus senos. Así, este drama, le permitió advertir: “las diferencias de trato entre mujeres y hombres, porque a los esclavos los violentaba el amo a través de un capataz; [y] a las mujeres las violentaba el amo a través de un capataz, pero también lo hacía la pareja” (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

El otro elemento que incidió en su filiación dentro de las filas del feminismo, fue cuando ya estaba ejerciendo como maestra: al andar *puebloando*, picando piedra en su ejercicio docente en varias comunidades, advirtió la violencia familiar que caracterizaba a su alumnado, misma que tenía como víctimas centrales a las madres, quienes eran violentadas por sus parejas (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024). En la actualidad, se advierten todavía márgenes enormes de violencia hacia las mujeres, aun cuando ya se tiene una ley federal desde el 2007 y una homóloga estatal (2009),⁵ por lo que es inteligible imaginar los cuadros de violencia de género que percibió María Luisa cuatro décadas atrás, cuando desarrollaba su práctica docente en contextos rurales, en tanto que no existían normativas que la regularan, más aún, el tema de las violencias contra las mujeres no era considerado un problema público de atención gubernamental.

De esta manera, ella observa que fue en el año de 1984 cuando inició de manera “empírica” su incursión en el feminismo y, de manera formal, un

poco más de una década después, participando “de manera intermitente, porque aún trabajaba lejos de la capital”, pero ya de cerca del activismo y, sobre todo, comenzándose a preparar “de manera deliberada”. A partir de entonces, no ha tenido descanso, como se puede visibilizar por su enorme contribución a los derechos de las zacatecanas. En las tablas 2 y 3 se advierte el trabajo central realizado.

Tabla 2

Participación de la Mtra. María Luisa Sosa de la Torre en Leyes para el avance de las mujeres

Leyes
• Autora desde la sociedad civil de la Ley Electoral con Equidad de género, 2003.
• Coautora desde la sociedad civil de la Ley para Prevenir y Sancionar la Discriminación en el Estado de Zacatecas, 2006.
• Autora de la Ley para la Igualdad en el Estado de Zacatecas, 2008.
• Autora de la Ley Electoral para la Paridad, 2009.
• Autora de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el Estado de Zacatecas, 2009.
• Promotora de la defensa jurídica de los avances logrados en la Ley Electoral, 2012.
• Promotora de la Acción de Inconstitucionalidad para lograr la Paridad Horizontal en Zacatecas, 2015.
• Coautora desde la sociedad civil para lograr la paridad y el reconocimiento de la violencia política en la Ley Electoral, 2017.

Tabla 3

Participación de la Mtra. María Luisa Sosa de la Torre en Mecanismos institucionales para el avance de las mujeres

Mecanismos
• Impulsora de la creación de la Comisión de Equidad entre los Géneros, hoy de igualdad en la Legislatura del Estado, 1998.
• Impulsora de la creación del Instituto para las Mujeres Zacatecanas, 1999.
• Impulsora de los Institutos Municipales de las Mujeres en Zacatecas, 2001.
• Integrante del Consejo Consultivo del Instituto para las Mujeres en el Municipio de Zacatecas, 2001-2004.
• Impulsora para la creación de la Comisión para la Paridad entre los Géneros del Consejo General del IEEZ y de la Dirección Ejecutiva para la Paridad en el Instituto Electoral del Estado de Zacatecas, 2009.
• Promotora desde la sociedad civil, para la transformación del Instituto para las Mujeres Zacatecanas en Secretaría de las Mujeres, 2012.
• Impulsora desde la sociedad civil de la apertura del Centro de Justicia para las Mujeres en el estado de Zacatecas, 2014; y del Centro de Justicia para las Mujeres de Fresnillo, 2021.
• Impulsora de los Presupuestos Públicos con Enfoque de Género, Etiquetados e Intransferibles desde 2003.
• Impulsora desde la Sociedad Civil de las Políticas Públicas con Perspectiva de Género durante varios sexenios.
• Integrante Vocal de la Junta de Gobierno del Instituto Municipal de las Mujeres Zacatecanas para la Igualdad, 2018.
• Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV), desde 2021.

Fuente: APMLST (2024).

Con base en todo este trabajo realizado, en sus propias palabras comenta:

De entonces a la fecha, no he parado un solo día, ya que cuando me incorporé al movimiento de manera formal, lo hice a través de la Red Nacional de Organizaciones por un Milenio Feminista, que se constituyó para implementar la Plataforma de Acción emanada de la Cuarta Conferencia Mundial de las Mujeres, por lo que de entrada asumí el compromiso para impulsar las 12 esferas de mayor preocupación que contiene⁶ (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

Por consiguiente, vio la pertinencia de fundar la Coordinación Feminista Olimpia de Gouges, asociación civil que lucha denodadamente contra las violencias de género y la defensa de los derechos humanos de las mujeres, haciendo eco a los postulados de la CEDAW y Belem do Pará, con una línea definitoria de gran envergadura: “Siempre haciendo un trabajo conjunto, colectivo” (Coordinación Feminista Olimpia de Gouges, 2017);⁷ más aún, esta Organización No Gubernamental ha incidido para que otras colectivas u organizaciones feministas se constituyan como tales, hecho que ha enriquecido cuantitativa y cualitativamente la Red Plural de Mujeres en la entidad. Es importante poner de relieve, que todas estas acciones que encabeza esta asociación están respaldadas por un grupo de mujeres de destacada trayectoria feminista, cuya vida personal y actuación social hace eco a la valentía, perseverancia, resiliencia y empoderamiento.

98 Así, entre otras loables acciones, estas feministas y la profesora María Luisa Sosa, fueron las precursoras de la lucha por la paridad de género en el estado de Zacatecas, pugnando desde el 2003, primero por la cuota de género⁸ 70/30, después por la de 60/40 y, finalmente, por la que actualmente gozamos: 50/50. Es significativo subrayar que, para lograr la primera asignación de 70/30, entre otras acciones realizaron un plantón de dos meses afuera de la Legislatura, cuyo saldo fue muy importante, porque además de alcanzar dicho objetivo:

Logramos que, por primera ocasión, se destinaran recursos de los partidos para la formación del liderazgo de las mujeres, además de que se modificó la composición de los Consejos Electorales,

quedando desde entonces de manera paritaria y, se le dieron nuevas obligaciones al IEEZ para que promoviera la cultura para la equidad de género. Esto hizo nuestra reforma completamente diferente a la federal y a la del resto de los estados (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

La última reforma que promovieron a nivel local a la ley electoral fue en el 2017, con un logro significativo a nivel nacional y otro que todavía está en proceso. En sus propias palabras, la maestra María Luisa comenta: “fuimos el primer estado en tipificar la violencia política en razón de género, e intentamos constituir la defensoría de los derechos políticos de las mujeres, que por cierto aún no logramos”. En este tenor, también se tuvo una participación con otras redes del país, en aras de contribuir a promulgar reformas de esta índole (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

Finalmente, una actuación singular que lideró la maestra María Luisa Sosa, en términos de una lucha frontal contra las violencias de las mujeres y, en particular, de las zacatecanas, fue la solicitud de la Alerta de Violencia de Género por feminicidio en la entidad desde enero del 2017, su promulgación en agosto del 2018 y el seguimiento de la agenda para su cumplimiento (Sosa, 2020; Gutiérrez, 2021).

El trabajo en el ámbito público que la profesora María Luisa ha llevado a cabo, en el tema de educación, género e igualdad sustantiva, desarrollado a la par en el aula y la tribuna, implicó que retomara sus estudios formales, por lo que cursó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 321 Zacatecas, la Licenciatura en Educación Primaria, la Maestría en Educación Campo Formación Docente y la Especialidad en Estudios de Género en Educación; y, recientemente, por el Instituto Universitario Veracruzano concluyó la Maestría en Derecho Constitucional y Administrativo (APMLST, 2024).

La docente María Luisa también comenzó a estudiar la Maestría en Estudios de la Mujer, proyecto de posgrado de promoción única que se ofertó en Zacatecas por la Universidad Autónoma Metropolitana, durante la administración de la gobernadora Amalia Dolores García Medina (2004-

2010) (APMLST, 2024; Sistema de Información Legislativa, s.f.). Estos estudios no los concluyó, en virtud de un logro relevante en su expediente curricular: su llegada al Congreso como Diputada local. De esta forma, comenta por qué no terminó con este posgrado: “Avancé lo más que pude, pero en un gobierno encabezado por una mujer, eran muchas las cuestiones políticas que debía atender, los adversarios adentro y afuera del gobierno no nos daban respiro. Así que (*tomé*) [...] la decisión de retirarme” (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

Adicionalmente, en términos de su formación y actualización, la profesora María Luisa ha tomado diferentes cursos, talleres y diplomados; todo lo cual, ha redundado de manera gratificante en distintas participaciones que ha tenido y realiza de manera frecuente, en foros internacionales, nacionales y del rubro local.

En este tenor, desde hace varios años, la profesora María Luisa abraza dos pasiones centrales: la docencia y su participación en el ámbito público como artífice y portavoz de la defensa de los derechos de las mujeres. En torno a lo primero, es pionera en la línea de género y educación en la misma Universidad que la formó, la UPN, donde es profesora honorífica y tuvo una actuación central con la reapertura de la Especialidad en Estudios de Género en Educación en 2017 y, en agosto del 2023, con el inicio de la Maestría en Educación, Género, Sociedad y Cultura (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024). En esta tesitura, también es colaboradora externa de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (APMLST, 2024).

100

En torno a su labor como profesora, ha tenido reconocimientos importantes por parte de la comunidad estudiantil, en su gran mayoría de alumnas que han cursado los posgrados de género de la UPN. Así, la lucha, generosidad, liderazgo, saber y capacidad de agencia de la profesora María Luisa encuentra testimonios valiosos. Una de ellas comparte esta apreciación:

Conozco a la Mtra. María Luisa Sosa desde poco después de la pandemia, siempre me ha parecido una mujer seria y ecuánime, pero al mismo tiempo sé que es alegre. He trabajado con ella en beneficio de las mujeres zacatecanas en varios proyectos, asimismo fue mi

maestra en la Especialidad en Estudios de Género en Educación de la UPN. Como profesora destaca por su coherencia y conocimiento sobre legislación en materia de violencia de género. Sus puntos de vista son claros, precisos y certeros (A1, Anexo 1).

En esta tesitura, otra exalumna brinda estas palabras:

Sin duda alguna, podría decir que de las y los docentes que me impartieron clases, ella destaca, por su dedicación y pasión por los temas de género, así como su organización e impartición del programa académico. La materia que nos impartió fue Cultura Institucional, en donde analizamos cómo las instituciones producen y reproducen las relaciones de género, desde una perspectiva de género. Es una gran docente, la presentación y explicación que hizo de los temas siempre fue muy clara, nos compartió y recomendó lecturas de escritoras, filosofas, y sociólogas con esa línea de género e, incluso, constantemente nos invitaba a la reflexión y a la crítica (A2, Anexo 1).

Varios testimonios van en esta línea, hay un reconocimiento por quienes han sido formadas por la maestra María Luisa: “tengo una opinión positiva de ella. El tiempo que fue mi maestra fungió como una guía académica y personal. Siempre mostró disposición para ayudarme y orientarme [...] actualmente suelo recurrir a ella cuando tengo alguna duda en el activismo feminista” (A3, Anexo 1).

Este reconocimiento entre mujeres, tan necesario en la lucha feminista, también existe entre sus pares. A continuación, comparto tan sólo dos de ellos:

Conozco a María Luisa desde hace más de 20 años. He visto que es generadora de ideas y que siempre le toca plasmarlas a través de generar documentos, para lo cual se prepara, estudia. Su discurso siempre está justificado con hechos reales. Se prepara de manera continua; es muy persistente, es una de las lideresas dentro de la Red Plural de Mujeres (A4, Anexo 1).

No hay ningún tema de la agenda de las mujeres que se haya llevado a la política pública, a través de los mecanismos de adelanto para el avance de las mujeres, acciones afirmativas y programas focalizados que no tengan directamente la incidencia de la maestra María Luisa [...] En este momento, no sólo puedo reconocer con respeto y admiración a la Maestra María Luisa Sosa de la Torre como Feminista incansable, como Maestra Rural comprometida y preocupada por cada niña y niño que pasó por sus aulas y, por la población de cada comunidad en la que ejerció como tal; como representante popular, impulsora de la agenda de las mujeres; sino, además, como una hermana de lucha y amiga leal, sincera e incondicional (A5, Anexo 1).

Consideraciones finales

La profesora María Luisa Sosa de la Torre ha transitado un camino sinuoso en múltiples escenarios de lucha por la defensa de los derechos de las mujeres, en particular, en la enseñanza, cuidado, acompañamiento, defensa y protección de la integridad y vida de las zacatecas frente a todas las expresiones de violencia. En este contexto, ha dejado y continúa haciéndolo, todo un legado de pedagogía “violeta”,⁹ por lo que, sin lugar a dudas, se erige en un baluarte del movimiento feminista en la entidad, tan sólo hay que advertir la intensa labor que día a día lleva a cabo, defendiendo y acompañando a mujeres que han experimentado violencia de género, abogando por la posición de las mujeres en puestos de toma de decisiones, participando en distintos medios de comunicación, difundiendo la agenda de género y cuestionando e increpando a personas funcionarias, para que apegadas a la norma lleven a cabo su trabajo y, por supuesto, dirigiendo procesos de enseñanza-aprendizaje en educación feminista a nivel superior y posgrado.

Con base en lo anterior, todas las mujeres de Zacatecas le debemos mucho, porque ella, en conjunto con otras feministas, ha dado batalla para el logro de objetivos y promulgación de leyes con perspectiva de género. Como

sabemos, estas últimas son fundamentales para el avance de las mujeres y su empoderamiento.

Bajo este tenor, quise escribir sobre la profesora María Luisa Sosa de la Torre, porque estoy convencida de la importancia de la historia de las mujeres, tanto en el pasado como en el presente, de hecho, considero una tarea esencial el visibilizarlas, conocerlas, resaltar la herencia y legado de nuestras ancestras y contemporáneas, para entender la situación y condición que como mujeres tenemos en la actualidad, tanto en aciertos como en retrocesos. De esta manera, al sacarlas a la luz, al mostrar sus acciones y conocer sus palabras, también es un homenaje a su actuación social, para que exista memoria. En esto, es de especial importancia la labor de las maestras, porque dejan escuela.

Con este trabajo, hago un reconocimiento a la labor de esta profesora (ver Figura 1), compañera de pelea en favor de la forja de una igualdad y equidad para las mujeres, a quien respeto y de quien he recibido varios aprendizajes en distintos foros en los que hemos coincidido. Sean sus palabras, el cierre de esta investigación:

Las mujeres tenemos un reto grande frente a nosotras; porque, desafortunadamente, tenemos en riesgo hasta la vida misma, por tanto, eso nos requiere repensarnos como mujeres y sacudirnos formas de pensar y de sentir que nos quieren mantener ancladas a la forma estereotipada como reaccionamos ante la vida; es necesario transformarnos [...] Debemos tener siempre en mente la siguiente frase: las mujeres sí sabemos, sí podemos y sí queremos y, ante el contexto actual, incluso debemos (M. L. Sosa, comunicación personal, 26 de septiembre, 2024).

Figura 1

María Luisa Sosa de la Torre



Fuente: APMLST (2024).

Referencias

- Acevedo, J. L. (2022). *Breves historias de maestras zacatecas*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas.
- Acevedo, M. (2023). *A cien años del 10 de mayo*. UNAM.
- Alvarado, L. (2009). Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a12.pdf>
- Arredondo, M. A. (2001). *De amiga a preceptora: las maestras del México independiente*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio. CIESAS / El Colegio de San Luis.

- APMLST. [Archivo Personal de María Luisa Sosa de la Torre]. (2024). *Documentos varios*. Zacatecas, México.
- Bazant, M. (2009). *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno*. Gobierno del Estado de México / El Colegio Mexiquense.
- Coordinación Feminista Olimpia de Gouges (2017). <https://www.facebook.com/coordinacionfeminista.olimpiadegouges.9/>
- Congreso de la Unión. (2006, 2 de agosto). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Escalante, M. G. (2012). La formación de profesoras en la Escuela Normal de San Luis Potosí, 1868-1916. En E. Recéndez, N. Gutiérrez y D. Arauz (Coords.), *Presencia y realidades: investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género* (pp. 125-134). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Galván, L. E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. CIESAS.
- Galván, L. E. (2001). *Las maestras de ayer...un estudio de las preceptoras durante el Porfiriato*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio. El Colegio de San Luis.
- Galván, L. E., y López, O. (Coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. CIESAS / El Colegio de San Luis / UNAM.
- García, A. M., y Gutiérrez, N. (2023). Sin prisa, pero sin descanso. Una mujer con nombre de misión: Constancia Martínez Macías, vida y lucha en el servicio magisterial veracruzano (1891-1928). *Debates por la Historia*, 11(1), 165-188. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1042>
- Gobierno de México. (s/a). <https://e.economia.gob.mx/glosario/cuota-de-genero/>
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. UPN.
- González, Y. G. (2016). *Educación comercial y trabajo femenino en Zacatecas*. [Tesis doctoral].

<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1231/416176.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gutiérrez, N. (2013a). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Universidad Autónoma de Zacatecas / Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Gutiérrez, N. (2013b). Beatriz González Ortega, destacada profesora zacatecana de finales del siglo XIX y XX: una historia en construcción. En M. R. Magallanes y N. Gutiérrez (Coords.), *Miradas y voces de la historia de la educación en Zacatecas* (pp.119-149). Pictographia Editorial.
- Gutiérrez, N. (2021). Violencia contra las mujeres en Zacatecas: un análisis sobre la implementación de la Declaratoria de Alerta de Género, 2016-2019. *La Aljaba. Segunda época. Revista de Estudios de la Mujer*, 25(1).
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/6053/6996>
- Gutiérrez, N. (2022). Yrene Ramos Dávila: mujer que abrió camino en la educación postelemental, la profesionalización y la presencia femenina en el mundo público de Zacatecas. En O. Solís y N. Gutiérrez (Coords.), *Mujeres y género. Voces del pasado, miradas del presente* (pp. 262-282). CONCYTEQ.
- Gutiérrez, N., y García, A. M. (2023). Maestras zacatecanas “de pega, de patente y de bombo” y su impacto social: hacia un legado emancipador en los primeros años del siglo XX. *Debates por la Historia*, 11(2). <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i2.1192>
- INEGI. [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2023, 25 de noviembre). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Comunicado de Prensa Núm. 706. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_VCM_23.pdf
- Jaiven, A. L. (2002). Cuando hablan las mujeres. En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 185-197). PUEG / UNAM / UAM.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. INMUJERES D.F.

- López, S. D. (2024). *América del Socorro Sandoval Frías, una mirada a su contribución al servicio profesional de educación especial en el estado de Zacatecas*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3645/1/TESIS_SERGIO_DANIEL_L%e3%93PEZ_RODARTE.pdf
- Medrano, V., Méndez, E., y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- ONU Mujeres. [Organización de las Naciones Unidas Mujeres]. (2014). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*. ONU Mujeres. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf
- Pedroza, J. M. (2024). *La profesionalización docente. Voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa (1892-1920)*. INEHRM.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. FCE.
- Sistema de Información Legislativa (s/f). http://sil.gobernacion.gob.mx/Librerias/pp_PerfilLegislador.php?Referencia=9227811#Perfil
- Sosa, M. L. (2020). La alerta de violencia de género por feminicidio en Zacatecas. Cronología de una historia. En *Contextos y Pretextos II* (pp. 105-120). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321.
- Sosa, M. L. (2024, 16 de agosto). *Entrevista realizada por Norma Gutiérrez Hernández*. Zacatecas, México.
- Sosa, M. L. (2024, 26 de septiembre). *Entrevista realizada por Norma Gutiérrez Hernández*. Zacatecas, México.
- Varela, N., y Santolaya, A. (2019). *Feminismo para principiantes*. Gobierno de España.
- Vega, B. S. (2018). *Soñando con mi escuela... historias de maestras potosinas del siglo XX*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Plaza y Valdés Editorial.

Anexo 1

Relación y claves de informantes

Clave	Sexo	Escolaridad
A1	Femenino	Doctorado
A2	Femenino	Alumna de Maestría
A3	Femenino	Alumna de Maestría
A4	Femenino	Licenciatura
A5	Femenino	Doctorado

Fuente: Elaboración propia.

Notas

¹ La igualdad sustantiva se define como “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Congreso de la Unión, 2006, p. 2).

² La escuela “Valentín Gómez Farías” fue la segunda sede de la Escuela Normal de Señoritas de Zacatecas en 1896 (Gutiérrez, 2013a), hasta que se trasladó al edificio que actualmente ocupa la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC), a mediados del siglo pasado. Llama la atención que el edificio alberga hasta la actualidad sólo matrícula femenina de educación primaria.

³ Es oportuno considerar, cómo este tipo de carreras que comenzaron en el Porfiriato tuvieron una larga vida, de tal forma que, ya para finales del siglo XX desaparecieron en Zacatecas, particularmente por la llegada de las computadoras (González, 2016); pero en la época de la maestra María Luisa fue esencial, en términos de una rápida formación e inserción laboral.

⁴ Es importante subrayar que los estudios Normales demandaron la preparatoria hasta 1984, fecha a partir de la cual transitaron a la categoría de Licenciatura (Medrano et al., 2017).

⁵ De acuerdo a INEGI (2023), los índices de violencia contra las mujeres en el país, no han disminuido, sino que se han incrementado.

⁶ Los 12 lineamientos son los siguientes: La mujer y la pobreza; Educación y capacitación de la mujer; La mujer y la salud; La violencia contra la mujer; La mujer y los conflictos armados; La mujer y la economía; La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; Los derechos humanos de la mujer; La mujer y los medios de difusión; La mujer y el medio ambiente; y La niña (ONU Mujeres, 2014).

⁷ Para una mayor ilustración sobre el trabajo que realiza esta ONG, véase su perfil de Facebook e Instagram con su denominación (<https://www.facebook.com/coordinacionfeminista.olimpiadegougues.9/>).

⁸ Las cuotas de género se definen como “una forma de acción positiva cuyo propósito es garantizar la efectiva integración de mujeres en puestos o funciones clave dentro de organismos de diversa índole. Consiste en identificar un número determinado de plazas o puestos de trabajo y destinarlos a mujeres, a fin de equilibrar la presencia laboral entre los géneros” (Gobierno de México, s/a, párr. 1-2).

⁹ El color violeta es identificado como el color del feminismo; el referente histórico que lo sustenta se precisa en estos términos: “El 8 de marzo de 1911 hubo una huelga de mujeres en una fábrica de tela de Nueva York. El dueño prendió fuego a la fábrica con todas las mujeres dentro. Murieron 146 mujeres. La leyenda dice que el humo del incendio era violeta porque las telas eran violetas. El humo se podía ver desde toda la ciudad” (Varela y Santolaya, 2019, pp. 14-15).

Discusiones sobre el análisis de América Latina desde finales del siglo XX: Estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales

*Discussions on the Analysis of Latin America from the End of the 20th
Century: Cultural, Subaltern, Postcolonial, and Decolonial Studies*

Osbaldo Amauri Gallegos de Dios*

**Investigador Posdoctorante en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Occidente (México). Es Doctor en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Universidad de Toulouse, Francia. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1, y Posdoctorante del 2020 al 2024 en el CIESAS-Occidente. Correo electrónico: osbaldoamauri27@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-8469-2037>*

Historial editorial

Recibido: 11-marzo-2024

Aceptado: 09-noviembre-2024

Publicado: 31-enero-2025

Discusiones sobre el análisis de América Latina desde finales del siglo XX: Estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales

Resumen

En este artículo se estudian las discusiones que surgieron en las últimas décadas sobre el análisis de América Latina desde el extranjero. Por medio de un acercamiento hermenéutico, se analiza la historia de los estudios culturales, ventajas y desventajas, los estudios subalternos y su interpretación de la relación centro-periferia, los estudios poscoloniales y su crítica de la herencia epistemológica del colonialismo, los estudios decoloniales contra la colonialidad del poder y, se exponen algunas de las críticas a los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales surgidos en las universidades estadounidenses. De esta forma, por medio de este artículo se comprende el impacto que han tenido estas discusiones en las universidades de América Latina y Estados Unidos en el siglo XXI.

Discussions on the Analysis of Latin America from the End of the 20th Century: Cultural, Subaltern, Postcolonial, and Decolonial Studies

Abstract

This article studies the discussions that emerged in recent decades about the analysis of Latin America from abroad. Through a hermeneutic approach, the history is analyzed of cultural studies, advantages and disadvantages, subaltern studies and their interpretation of the center-periphery relationship, postcolonial studies and their criticism of the epistemological inheritance from colonialism, decolonial studies against the coloniality of power, and are exposed some of the criticism of cultural, subaltern, postcolonial, and decolonial studies arose in U.S. universities. In this way, through this article, is comprehended the impact that these discussions have had on universities in Latin America and the United States in the XXI century.

112

Palabras Clave: América Latina, estudios culturales, estudios subalternos, estudios poscoloniales, estudios decoloniales.

Keywords: Latin America, cultural studies, subaltern studies, postcolonial studies, decolonial studies.

Discussions sur l'analyse de l'Amérique latine depuis la fin du XXe siècle : études culturelles, subalternes, postcoloniales et décoloniales

Résumé:

Cet article examine les débats qui ont émergé ces dernières décennies sur l'analyse de l'Amérique latine depuis l'étranger. À travers une approche herméneutique, il analyse l'histoire des études culturelles, leurs avantages et inconvénients, les études subalternes et leur interprétation de la relation centre-périphérie, les études postcoloniales et leur critique de l'héritage épistémologique du colonialisme, ainsi que les études décoloniales contre la colonialité du pouvoir. L'article expose également certaines critiques adressées aux études culturelles, subalternes, postcoloniales et décoloniales, issues des universités américaines. De cette manière, ce travail permet de comprendre l'impact de ces discussions dans les universités d'Amérique latine et des États-Unis au XXIe siècle.

Mots-clés: Amérique latine, études culturelles, études subalternes, études postcoloniales, études décoloniales.

Dyskusje na temat Ameryki Łacińskiej od końca XX wieku: studia kulturowe, subalternistyczne, postkolonialne i dekolonialne

Streszczenie:

Niniejszy artykuł bada dyskusje, które pojawiły się w ostatnich dekadach na temat analizy Ameryki Łacińskiej z perspektywy zagranicznej. Poprzez podejście hermeneutyczne analizowana jest historia studiów kulturowych, ich zalety i wady, studia subalternistyczne oraz ich interpretacja relacji centrum-peryferia, studia postkolonialne i ich krytyka epistemologicznego dziedzictwa kolonializmu, a także studia dekolonialne, które kwestionują kolonialność władzy. Ponadto przedstawione zostają niektóre krytyczne uwagi dotyczące studiów kulturowych, subalternistycznych, postkolonialnych i dekolonialnych, które pojawiły się na amerykańskich uniwersytetach. Dzięki temu artykulowi można zrozumieć wpływ, jaki te dyskusje wywarły na uniwersytety w Ameryce Łacińskiej i Stanach Zjednoczonych w XXI wieku.

Słowa kluczowe: Ameryka Łacińska, studia kulturowe, studia subalternistyczne, studia postkolonialne, studia dekolonialne.

Introducción

En este artículo se utiliza la hermenéutica, retomando conceptos de Beuchot (2004), quien explica que esta se enfoca en la interpretación de textos, que se trata de un cuestionamiento previo acerca de su significado. De esta forma, al analizar el impacto de los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales en universidades extranjeras, se pueden comprender sus ventajas y desventajas. Al respecto, Gadamer (1993), expone que la fórmula para el conocimiento histórico es “comprender investigando” y, lo individual se comprende en el conjunto y el conjunto se comprende desde lo individual (pp. 270-276). Por ello, en este artículo se analizan los pros y los contras de los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales creados fuera de América Latina, lo que permite contextualizar las particularidades de estas investigaciones y diferenciarlas de los trabajos contruidos desde los saberes en Latinoamérica.

La revisión bibliográfica está enfocada en mostrar a los investigadores que han trabajado los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales desde afuera, para ver el conocimiento que se construyó en las universidades extranjeras. No se retoman a los pensadores como Freire o Fals Borda, entre otros, que han construido un saber latinoamericano desde América Latina.

Estudios culturales en América Latina: historia, ventajas y desventajas

- 114** Mabel Moraña (2010) en el capítulo “El disciplinamiento de los Estudios Culturales” en *La escritura del límite*, explica que estudios culturales es una traducción de *cultural studies*, que designan la práctica crítico-teórica que se desarrolló en la década de 1980, en el medio anglosajón, para después expandirse a otros espacios académicos, incluyendo a Latinoamérica. Los estudios de la cultura (o críticas de la cultura) y estudios culturales son estrategias teóricas y metodológicas distintas, porque los estudios de la

cultura tienen una larga tradición y arraigo intelectual y académica en América Latina. La principal diferencia radica en que los estudios culturales muestran la crisis de las categorías de la modernidad: identidad, nación, progreso, ciudadanía y la necesidad de romper los protocolos disciplinarios para promover un proceso transdisciplinario que desaparezca las fronteras entre los distintos campos y produzca una hibridación epistemológica radical (Moraña, 2010).

El autor anterior afirma que los estudios culturales respondieron sólo parcialmente al desafío de sus tiempos y establece algunas críticas por la relación entre los estudios culturales y el espacio transnacionalizado del neoliberalismo, el hecho de que algunos investigadores se refirieron a los procesos de relativa cooptación que los estudios culturales sufrieron como consecuencia de su institucionalización académica, así como la inserción de estudios culturales en el mercado general de la cultura y en el académico (Moraña, 2010).

Nelly Richard, en “Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana”, establece que uno de los aspectos más productivos del proyecto de los estudios culturales (*cultural studies*) en los años sesenta en Inglaterra, fue que revisó los cruces entre las diferentes versiones de lo cultural desde las tensiones entre lo simbólico y lo institucional, lo antropológico y lo literario, lo académico-universitario y lo cotidiano, lo hegemónico y lo popular, la formalización de los sistemas de signos y la conciencia práctica de sus relaciones sociales. Además, la globalización provocó múltiples redefiniciones sobre cómo América Latina se mira a sí misma, creando nuevos modelos de organización del conocimiento capaces de analizar los cambios socioculturales en América Latina y dentro de estos modelos aparecen los estudios culturales (Mato, 2005).

Los estudios culturales en las Academias de Estados Unidos eran criticados en América Latina porque remitían a un proyecto internacional ajeno a la tradición latinoamericana, e incluían la imagen de un paquete hegemónico debido a la institucionalización académica que mostraban desde Estados Unidos. Además, por el hecho de que habían sido institucionalizados por la academia norteamericana, eran visualizados con el estigma colonizador de la dominación metropolitana y del mercado

académico internacional. Los estudios culturales eran criticados por cómo se apropiaban indiscriminadamente de citas de autores latinoamericanos que servían para pensar de manera compleja ciertos conflictos ideológico-culturales, y que eran devueltas banalizadas por el reciclaje de saberes disciplinarios que promovía la industria de los estudios culturales (Mato, 2005).

Esta crítica de los estudios culturales puede observarse claramente en la obra de Carlos Reynoso (2000) en *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*, quien muestra que a finales del siglo XX este tipo de investigaciones han crecido considerablemente en las Academias en Estados Unidos y América Latina. El autor reprocha a los estudios culturales su ausencia de métodos propios, la inexistencia de textos referenciales, la falta de capacitación epistemológica, la utilización de metodologías incompatibles, la presentación de reinversiones teóricas como descubrimientos, la proliferación de críticas y elaboraciones teóricas que no estaban basadas en lecturas directas de las fuentes, la interdisciplinariedad, el oportunismo, etc. Sin embargo, como señala Santiago Castro-Gómez, el análisis de Reynoso es profundo, pero subjetivo porque realiza una comparación con la “teoría tradicional” de los siglos XIX y XX y remite al paradigma hegemónico de cientificidad moderna. Las críticas de Reynoso sobre las prácticas académicas y pedagógicas son certeras, pero en ocasiones carecen de reflexividad porque los estudios culturales sí contribuyeron al desafío de “abrir las ciencias sociales”. Los estudios culturales no eran una nueva disciplina, pero generaron un positivo “efecto de retorno” sobre el trabajo de algunas disciplinas tradicionales (Castro-Gómez, 2001).

116 La discusión sobre los estudios culturales renovó los términos de la reflexión latinoamericana sobre teoría y crítica de la cultura. Un aspecto que caracterizó a los estudios culturales fue su voluntad de democratizar el conocimiento y pluralizar las fronteras de la autoridad académica, al retomar los temas: cultura popular, movimientos sociales, crítica feminista, grupos subalternos, etc. Los estudios culturales en Estados Unidos manifestaban su compromiso con la sociedad civil, al defender grupos diversos mediante políticas de representación que buscaban corregir las exclusiones sociales, reinterpretando universitariamente, los derechos de

estos grupos a intervenir en los sistemas académicos de conocimiento para transformar sus reglas. Por otra parte, la crítica de los estudios culturales buscaba formas de descentramiento epistémico que permitieran a las diferencias latinoamericanas manifestarse teóricamente para impedir una representación fija y controlada (Mato, 2005).

Algunos de los aspectos positivos de los estudios culturales es que rebasaron los límites esteticistas de los estudios literarios y rechazaron la división jerárquica entre la cultura superior o letrada y los subgéneros de la cultura popular. Además, surgieron con la idea de mezclar la pluridisciplinariedad y transculturalidad, es decir, una apertura de las fronteras del conocimiento a problemáticas fuera del paradigma monocultural de la razón occidental dominante (Mato, 2005).

Debido a este contexto, Nelly Richard prefería hablar de “crítica cultural” que se refería a una práctica para analizar las articulaciones de poder de lo social y lo cultural, teniendo en cuenta las complejas refracciones simbólico-culturales de la estética. Sin embargo, ni los estudios culturales ni su crítica resolvían las tensiones entre trabajo académico y práctica intelectual. Por ello, es posible que la crítica de la cultura en América Latina sea más fácil hacer en Latinoamérica que en Estados Unidos, debido a la tensión entre intelectuales y sociedad, y porque los investigadores latinoamericanos combinan frecuentemente su pertenencia universitaria con el periodismo, la militancia política y social o la participación en organismos públicos, lo que posibilita las relaciones entre campos del saber y de la acción (Mato, 2005).

Estudios subalternos y su interpretación de la relación centro-periferia

117

Ileana Rodríguez en el capítulo “Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante” asevera que lo subalterno remite a repensar la relación centro-periferia (dentro-fuera, local-global), desde las teorías de la subalternidad; y a una interpelación directa, sobre la relación intelectual-Estado (poder). El concepto de subalternidad es controversial, y en la

teoría marxista de Gramsci, la subalternidad surge a partir de la relación del sujeto con su circunstancia histórica, dentro de los medios de producción. En la discusión latinoamericana y asiática, el término en discordia era el de proletariado, que se ajustaba más a nociones maoístas de campesinado, por tal razón se requería un ajuste teórico. Un aspecto importante era la globalización de las bibliografías, que conducía a las “teorías viajeras” de forma opuesta a lo propuesto por Edward Said, quien señalaba con estas al uso de teorías europeas para representar al Oriente. Además, abordar las ‘teorías viajeras’ permitía afrontar la relación entre el intelectual y Estado, así como discutir el concepto de élite. Los estudios subalternos se deslindan tanto de las teorías de Rama y su concepto de “transculturación”, como del concepto de “hibridez” de García Canclini, que se estableció como el paradigma cultural de los estudios culturales (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate (1998) fue coordinado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta y en esta obra establecen que la globalización deslocaliza, re-localiza e implica la construcción de nuevas jerarquías de poder y, la reflexión sobre las migraciones globales es significativa porque se vincula con el concepto de “poscolonialidad” o “teorías poscoloniales”. En Estados Unidos las teorías poscoloniales gozaron de excelente recepción en círculos académicos sobre el estudio de la lengua y la cultura inglesa fuera de las fronteras. Latinoamericanismo, latinoamericanística y estudios latinoamericanos son conceptos utilizados a veces como sinónimos en la discusión poscolonial y se refieren a los saberes académicos y teorías sobre América Latina, generados en universidades e instituciones científicas del Primer Mundo. Esta discusión aumentó debido a la consolidación de los estudios culturales y la fundación del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

118

En el manifiesto inaugural del grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (“Founding Statement”, 1995) afirman que el hecho de que las élites coloniales y poscoloniales coincidían en su visión del subalterno condujo al Grupo Sudasiático a cuestionar los paradigmas usados para representar las sociedades coloniales y poscoloniales. Los estudios

latinoamericanos ya habían trabajado con el supuesto de que la nación y lo nacional son conceptos totalizantes de carácter no popular. Por ello, detrás del problema del subalterno existe la necesidad de reconceptualizar la relación entre el Estado, la nación y el pueblo en los tres movimientos que dieron forma a los estudios latinoamericanos: las revoluciones mexicana, cubana y nicaragüense. El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos en Asia, dirigido por Ranajit Guha, inspiró a fundar un proyecto similar en América Latina, con el que se buscaba reestructurar algunas epistemologías (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Existe una relación entre el surgimiento de los estudios latinoamericanos y el problema de la conceptualización de la subalternidad en tres etapas. Primera: 1960-1968. La revolución cubana representó una recuperación del impulso hacia la emergencia del subalterno, debido a la importancia que dio al problema del carácter no europeo de los sujetos sociales en América Latina. Segunda: 1968-1979. La crisis de la Revolución cubana, la Nueva Izquierda en Estados Unidos, el movimiento antibélico, el mayo francés y las manifestaciones de los estudiantes mexicanos frente a la matanza de 1968 en Tlatelolco, muestran la participación de los estudiantes como actor político, desplazando a los partidos socialdemócratas y comunistas. Tercera: década de 1980. Resalta la revolución nicaragüense, la difusión de la teología de la liberación, el surgimiento de proyectos como el Grupo de Estudios Subalternos o el Centro de Estudios Culturales en Birmingham, así como la crítica de latinoamericanistas sobre la permanencia de sistemas coloniales o neocoloniales de representación en América Latina (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

El Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos representaba tan sólo un elemento de los estudios culturales latinoamericanos y un aspecto significativo que fue una de las críticas, es que los integrantes resaltaban que los estudios subalternos fueron creados “por un equipo de investigadores (pertenecientes a universidades norteamericanas de élite)”, y no buscaban desarrollar nuevos métodos para estudiar al subalterno, sino construir nuevas relaciones entre ellos y los seres humanos que tomaban como objeto de estudio (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, pp. 93-99).

Por otra parte, John Beverley (2004) en *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*, señala que los estudios subalternos tratan sobre quién tiene el poder y quién no, y el poder estaba relacionado con la representación. Los estudios subalternos son posteriores a los estudios culturales y en los años ochenta se enfocaban en el periodo colonial y nacional, así como en los efectos de la hegemonía neoliberal y la globalización económica y comunicacional sobre América Latina (Beverley, 2004). El autor explica las críticas a los estudios subalternos en los trabajos de Achugar y Moraña, presentados en México en el encuentro de la Asociación de Estudios Latinoamericanos de 1997. Las críticas eran que los estudios subalternos y postcoloniales representaban una problemática estadounidense sobre multiculturalismo y una problemática británica sobre poscolonialidad, ignorando el anterior compromiso de intelectuales latinoamericanos, por lo que contribuían a inhabilitar la capacidad de América Latina para desarrollar sus propios proyectos de identidad.

Los estudios subalternos inician con credenciales marxistas por su relación con Gramsci, y el trabajo del Grupo sudasiático ligado a los problemas de la izquierda comunista, pero en Estados Unidos los estudios subalternos no se consideraban a sí mismos marxistas. A los estudios subalternos se les reprochaba localizarse en Estados Unidos, pertenecer a la clase media o media alta profesional y no reivindicar la representación del subalterno, sino que se daban cuenta de que los saberes académicos imposibilitan hacerlo (Beverley, 2004).

Teoría posoccidental y la reflexión crítica sobre la historia en América Latina

120

Walter Mignolo en el capítulo “Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina” publicado en *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (1998) define posoccidentalismo como una reflexión crítica sobre la situación histórica de América Latina surgida en el siglo XIX, en el momento de definirse las relaciones con Europa para crearse el discurso de la “identidad Latinoamericana”. Asimismo, asevera

que el debate parece dirigirse hacia una lucha entre cierto fundamentalismo latinoamericanista contra el imperialismo de los estudios culturales, subalternos o poscoloniales (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Mignolo retoma el concepto de posoccidentalismo de Fernández Retamar, quien lo utilizó en 1976 para hablar de “latinoamericanos verdaderos”. No coincide con Retamar en que el posoccidentalismo trasciende el occidentalismo, pero lo concibe sobre la base de una ideología no occidental del proletariado. La teoría de la dependencia y colonialismo interno, son reflexiones “posoccidentales” porque buscan superar las dificultades y los límites del occidentalismo. Los movimientos sociales seguían creciendo por lo que no sólo el proletariado era un movimiento con fuerza de transformación social, lo cual fue una de las estrategias fundamentales de subalternización implementada por el occidentalismo, como discurso y práctica-económica. Retamar señaló tres momentos de ruptura: la independencia haitiana a finales del siglo XVIII, las independencias en América Latina a partir de 1810 y la independencia de Cuba en 1898 (Castro-Gómez y Mendieta).

La crisis de la modernidad generó su propia superación en el pensamiento posmoderno, poscolonial, posoriental y posoccidental. Para Mignolo, se tratan de proyectos críticos de mejoramiento del proyecto de la modernidad y una democracia global sustentada en un capitalismo sin fronteras. Las diferencias entre Occidentalismo y Orientalismo son, por una parte, que el Occidentalismo comenzó a finales del siglo XV con la aparición de las “Indias Occidentales” y, por otra parte, el Occidentalismo no es el discurso de la creación de un opuesto irreductible: el “Oriente”, sino el discurso de la inclusión de la diferencia (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Mignolo retoma a Coronil para explicar la persistencia de las estrategias del discurso colonial y de la modernidad para construir una mismidad (Occidente) como construcción de la otredad. Coronil parte de la construcción del orientalismo de Said para examinar la noción de Occidente en la creación occidental del orientalismo. Mignolo muestra las tres estrategias particulares en la autoconstrucción del occidentalismo que estableció Coronil: A) La disolución del *otro* en el *mismo*. B) La

incorporación del *otro* en el sí *mismo*. C) La desestabilización de el *mismo* por el *otro*. Por ello, Mignolo muestra dos tareas en el pensamiento y estudios latinoamericanos: repensar la conceptualización de América Latina en el momento cuando las utopías socialistas han caído y, repensar las relaciones entre pensamiento y estudios latinoamericanos en la producción académica e intelectual (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Estudios poscoloniales y la crítica de la herencia epistemológica del colonialismo

La obra *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (1998), coordinada por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta, es importante para entender las discusiones que se abordan en este artículo sobre estudios subalternos, posoccidentales, poscoloniales y decoloniales generados en Estados Unidos porque contiene capítulos de los investigadores que participaron en esos movimientos. Castro-Gómez en “Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón” explica que a finales de los años setenta empezaron a consolidarse en algunas universidades de Inglaterra y Estados Unidos los estudios poscoloniales, que surgieron por el acceso de refugiados o hijos de inmigrantes extranjeros a las cátedras universitarias: hindús, asiáticos, egipcios, sudafricanos, o provenientes de las antiguas colonias británicas. Saberse como “intelectuales tercermundistas del Primer Mundo”, definió las reflexiones sobre problemas relacionados al colonialismo, en el contexto de la posmodernidad, el estructuralismo y la teoría feminista (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, pp. 169-171).

- 122 El pensador hindú Homi Bhabha es una figura central de la discusión poscolonial, porque criticó los mecanismos institucionales que producían representaciones sobre el “otro”. Sin embargo, la influencia más grande en la discusión poscolonial fue Edward Said, a partir de *Orientalismo* (*Orientalism*) publicado en 1978 y que mostró los vínculos entre imperialismo y ciencias humanas, al estudiar las diversas formas textuales mediante las que Europa producía y codificaba un saber sobre el

“Oriente”. El proyecto de Said fue recogido por el grupo de pensadores hindús alrededor de Ranajit Guha, y los trabajos de este grupo se publicaron como *Subaltern Studies*, criticando el discurso nacionalista y anticolonialista de la clase política en la India. La crítica poscolonial mostró la existencia de herencias coloniales en los sistemas creados por la modernidad y fue aprovechada en Estados Unidos para una renovación poscolonial de los estudios latinoamericanos. Esta situación condujo a la creación de los estudios subalternos reflexionando sobre la función política del latinoamericanismo en la sociedad y universidad norteamericana. El *latinoamericanismo* es el conjunto de teorías sobre América Latina producidas en ciencias humanas y sociales y, se trata de un mecanismo que concordaba con los intereses de la política exterior norteamericana, por lo que se empezó a sospechar que los *Area Studies* y *Latinamerican Studies* operaban como discursos homogeneizantes (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Castro-Gómez analizó las propuestas de John Beverley, Walter D. Mignolo y Alberto Moreiras. La crítica de Beverley se enfocaba en el tipo de discurso letrado y humanista que predominaba en los departamentos de literatura latinoamericana en Estados Unidos, porque la figura del letrado era representada como “autoconciencia de América Latina” y la literatura como el discurso formador de la identidad latinoamericana. Mignolo critica que el canon define cuáles son los territorios de la verdad del conocimiento sobre Latinoamérica en las universidades norteamericanas y busca resolver si en Latinoamérica existieron teorías que subvierten las reglas del discurso colonial. Cuando Mignolo habla de “teorías poscoloniales” se refiere a lo planteado por Bhabha y Spivak, es decir, una crítica de las herencias epistemológicas del colonialismo reproducidas en la academia estadounidense; investiga la relación entre imperialismo y conocimiento y, cómo se manifiesta en las prácticas científicas de los países imperiales (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Cuando se rompe el antiguo régimen colonialista europeo surgen tres tipos de teorías: la *posmodernidad*, el *poscolonialismo* y el *posoccidentalismo*. Las teorías posmodernas expresan la crisis del proyecto moderno, las teorías poscoloniales reflejan la crisis de las colonias que lograron su independencia después de la Segunda Guerra Mundial y, las teorías

posoccidentales surgen en América Latina, con la tradición de fracasados proyectos modernizadores. Las teorías posoccidentales comenzaron en América Latina a partir de 1918, cuando Europa empezó a perder la hegemonía del poder mundial, con teóricos como Zea, Dussel, Mariátegui, O’Gormann, Fernández Retamar, Kusch, Prebisch y Ribeiro, porque ellos buscaron romper el discurso hegemónico y colonialista de la modernidad y articularon una respuesta crítica a este proyecto en su nueva etapa de globalización imperialista. Por ello, la producción de discursos teóricos “para”, “sobre” y “desde” América Latina contribuyeron a romper el eurocentrismo (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Por su parte, Alberto Moreiras expuso que el poscolonialismo era un nuevo paradigma para los estudios culturales y se constituía en el horizonte del pensamiento latinoamericano en tiempos de globalización. El latinoamericanismo (como el orientalismo) era una forma de conocimiento vinculada a mecanismos de dominación que surgieron con la modernidad. El latinoamericanismo al que se refería Moreiras era una forma de conocimiento académico que en Estados Unidos formaba parte de los *Area Studies* (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Estudios decoloniales: contra la colonialidad del poder, saber y ser

Walter D. Mignolo en *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* analiza el tema decolonial y explica que esta obra se relaciona con lo que Arturo Escobar llamó el proyecto de la modernidad/colonialidad y considera las siguientes premisas: 1) No existe modernidad sin colonialidad. 2) El mundo moderno/colonial tiene su origen en el siglo XVI, y el descubrimiento/invencción de América es la característica colonial de la modernidad representada por el Renacimiento europeo. 3) La Ilustración y la Revolución Industrial son momentos históricos que consistieron en la transformación de la matriz colonial del poder. 4) Con la modernidad Europa comenzó su hegemonía y la colonialidad fue su lado oscuro. 5) El capitalismo fue esencial para la modernidad y la colonialidad. 6) Luego de la Segunda Guerra Mundial el capitalismo y la

modernidad tuvieron un segundo momento histórico, cuando Estados Unidos se adueñó del liderazgo mundial (Mignolo, 2005).

Mignolo explica que la lógica de la colonialidad opera en tres niveles: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser. Por ello, el giro descolonial consiste en desprenderse de las categorías de pensamiento que la justifican en la retórica de la modernidad y naturalizan la colonialidad del saber y del ser. La colonialidad es constitutiva de la modernidad y los movimientos sociales identitarios son las respuestas a la colonialidad del saber, del ser y del poder. El giro descolonial es complementario, pero distinto a la teoría crítica porque comienza en la gestación de la matriz colonial de poder, la colonialidad del ser y del saber. Al respecto, existen tres momentos básicos de los movimientos anticoloniales: 1) Los movimientos anti-coloniales en Tawantinsuyu y Anahuac, explicados por Waman Puma de Ayala en su “nueva crónica y buen gobierno”. 2) Las rebeliones en la India británica contra el imperialismo inglés donde la obra de Mahatma Gandhi resultó esencial. 3) Las rebeliones en el Caribe (revolución haitiana) y las luchas descoloniales en Argelia que motivaron la crítica descolonial de Frantz Fanon (Walsh et al., 2006).

Mignolo menciona que en 2003 hubo una reunión del proyecto modernidad/colonialidad en la Universidad de Carolina del Norte y el tema fue “Teoría crítica y Des-colonización”. Después hubo otra reunión en Berkeley en 2005 sobre: “El mapeo del giro des-colonial” y el tema central fue que el pensamiento des-colonial surgió desde la fundación de la modernidad/colonialidad, como su contrapartida. El giro epistémico des-colonial surgió en contraposición de la matriz colonial de poder, por lo que se trató de una apertura del pensamiento, de formas de vida y el desprendimiento de la retórica de la modernidad. Por consiguiente, el pensamiento des-colonial se encontraba en oposición a la teoría política eurocentrista. Un aspecto que sobresale en la genealogía global del pensamiento des-colonial de Mignolo es la pluralidad: Mahatma Gandhi, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, el movimiento Sin Tierras en Brasil, los Zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y Afros en Bolivia-Ecuador-Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social de las Américas (Walsh et al., 2006).

Por otra parte, Mignolo en *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2010) afirmaba que la colonialidad del poder estaba atravesada por controles del saber, del ser, del hacer, del pensar, etc. Colonialidad y descolonialidad representaban una ruptura con la postmodernidad y la postcolonialidad, mientras que la crítica post-colonial fue un proyecto de transformación que operó en la academia europea y estadounidense (Mignolo, 2010). La gramática de la descolonialidad comienza cuando se toma conciencia de los efectos de la colonialidad del ser y del saber. La descolonización del ser y del saber va desde abajo hacia arriba, de la sociedad civil activa hacia el control imperial de la autoridad y la economía. Un mundo donde muchos mundos puedan coexistir solamente puede lograrse con trabajo compartido y metas comunes en la diversidad (Mignolo, 2010).

La crítica de los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales

Daniel Mato en el capítulo “Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder” en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* se enfoca en la crítica a la definición de los estudios culturales, porque menciona que García Canclini consideraba que realizaba estudios culturales antes de que se llamaran así, y Beatriz Sarlo afirmó que en Argentina no los llamaban de esa forma y con Carlos Altamirano crearon una maestría llamada “Sociología de la Cultura y Análisis Cultural”, porque el concepto *Cultural Studies* fue puesto en circulación masiva por la academia estadounidense. Mato establece que a finales del siglo XX en América Latina se institucionalizaron los estudios culturales latinoamericanos, como consecuencia de la institucionalización de los *Cultural Studies* en universidades de Estados Unidos, Inglaterra y Australia y algunos los denominan *Latin American Cultural Studies* (Mato, 2002).

Mato explica la importancia del idioma inglés en los estudios sobre América Latina, ya que algunos investigadores no pueden leer en

castellano o les dan más importancia a los estudios publicados en inglés, lo que se vincula con una ignorancia arrogante asociada a las relaciones de poder a escala mundial. Los estudios culturales también se expandieron en Latinoamérica, gracias a intercambios en las prácticas de académicos e intelectuales de América Latina con sus colegas de universidades de Estados Unidos y Gran Bretaña, así como asociaciones académicas, editoriales y revistas científicas. No obstante, a pesar de la expansión de los estudios culturales en América Latina no se realiza una reflexión crítica de lo que representan. Por ello, se debe evitar la naturalización de los estudios culturales que normalizan la exclusión de prácticas relevantes en cuanto a cultura y poder, porque se relacionan política y epistemológicamente con los contextos y movimientos sociales latinoamericanos (Mato, 2002).

Mato critica los estudios culturales en América Latina por su desconocimiento de los contextos latinoamericanos y porque se explican solamente dentro de las prácticas de las universidades en Gran Bretaña o Estados Unidos. La forma de evitar la repetición sin crítica de los estudios culturales es hacer visible el amplio campo de prácticas intelectuales en poder y cultura en Latinoamérica. Es necesario tener en cuenta que América Latina no es homogénea y que la idea de América Latina ha estado ligada a las prácticas de la diplomacia francesa. Además, en América Latina las personas no se dedican exclusivamente al ámbito académico, lo que contribuye a que las voces críticas se identifiquen más como *intelectuales* que como *académicos*. Por ello, debido a la institucionalización de los *Cultural Studies*, no es válido traducir de manera literal y descontextualizada el concepto de “Estudios Culturales Latinoamericanos” porque esta traducción puede conducir a adoptar teorías extranjeras a las cuales les buscan similitudes en Latinoamérica (Mato, 2002). Al respecto, Walter Mignolo explica que desde hace finales del siglo XX existe el debate sobre si los estudios postcoloniales y los estudios culturales son una imposición estadounidense en América Latina (Walsh et al., 2006).

Mabel Moraña en el capítulo “El *boom* del subalterno” estudia las relaciones entre hibridez y subalternidad, y la apropiación de ambos conceptos en el espacio teórico de estudios desde y sobre América Latina. Desde los años sesenta los latinoamericanos asumieron que la hibridez

captaba la experiencia cotidiana y la producción cultural desde la Colonia hasta nuestros días. La noción de hibridez era utilizada como sinónimo de sincretismo o intercambio cultural y como contraposición de la ideología colonialista. La hibridez dentro del contexto de globalización incorporaba el particularismo a la nueva universalidad del capitalismo transnacionalizado. La hibridez en Canclini era una fórmula de conciliación y negociación ideológica entre la sociedad civil en América Latina y los grandes centros del capitalismo mundial (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

En Estados Unidos la noción de hibridez se asociaba con pensamiento poscolonial y la ideología de las minorías por lo que el “*boom* del subalterno” era el fenómeno de diseminación ideológica de una categoría englobante y homogeneizadora que busca abarcar a todos aquellos sectores subordinados a los discursos del poder. Sin embargo, en Latinoamérica el concepto de subalterno no era nuevo y el “*boom* del subalterno” se refería a un discurso en tres niveles: 1) *Boom* alude al montaje ideológico-conceptual promoviendo los estudios subalternos como parte de una agenda. 2) Se refiere a la manera cómo las relaciones de subordinación (marginación, explotación, dependencia, etc.) político-social se convertían en campo de conocimiento. 3) Aludía a la forma en que ese objeto de conocimiento era elaborado desde una determinada posición de discurso en Estados Unidos. De esta forma, hibridez y subalternidad eran nociones claves para el conocimiento de las relaciones Norte-Sur y para la refundamentación del privilegio epistemológico que ciertos lugares mantenían en el contexto de la globalidad. Planteaban la pregunta sobre la posición de América Latina como constructor de la posmodernidad, y eran parte de la agenda de una nueva izquierda que buscaba una voz dentro de la globalidad (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Por su parte, Nelly Richard en el capítulo “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural” explicó que la creación de los estudios latinoamericanos y lo latinoamericano como objeto de estudio estaba relacionada con la problemática de la subalternidad. Los estudios culturales y los estudios latinoamericanos

compartían la idea de mezclar *pluridisciplinariedad* y *transculturalidad* para responder a las nuevas categorías entre lo culto y lo popular, lo central y lo periférico, lo global y lo local. De esta forma el tema del “latinoamericano” ponía en escena la tensión entre lo global y lo local, lo central y lo periférico, lo dominante y lo subordinado, lo colonizador y lo colonizado (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

Conclusiones

Por lo tanto, los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales tuvieron un gran impacto en las universidades en América Latina a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, pero eran criticados porque fueron exportados de Estados Unidos y remitían tanto a un proyecto ajeno a la tradición latinoamericana, como a la imagen de un paquete hegemónico a causa de la institucionalización académica desde Estados Unidos, generando un estigma colonizador.

En este artículo se estudiaron las discusiones que surgieron en las últimas décadas sobre el análisis de América Latina desde el extranjero: la historia de los estudios culturales, sus ventajas y desventajas, los estudios subalternos y su interpretación de la relación centro-periferia, la teoría posoccidental y la reflexión crítica sobre la historia en América Latina, los estudios poscoloniales y la crítica de la herencia epistemológica del colonialismo, los estudios decoloniales: contra la colonialidad del poder. Asimismo, se mostraron algunas de las críticas que establecieron los investigadores de los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales para defender o rechazar corrientes de pensamiento distintas a las suyas, por lo que una característica de esos estudios fue establecer quién ostentaba el poder para realizar análisis sobre América Latina.

Los estudios culturales, subalternos, poscoloniales y decoloniales (surgidos fuera de América Latina), como se ha demostrado, recibieron críticas y reproches incluso por parte de los mismos integrantes de estos movimientos. Sin embargo, a pesar de todo generaron aspectos positivos dentro de los estudios sobre Latinoamérica, al rechazar las jerarquías culturales y utilizar la multidisciplinariedad y transculturalidad para abrir las fronteras del conocimiento más allá del paradigma occidental

dominante. Esta situación motivó a repensar las relaciones centro-periferia y local-global, así como reflexionar sobre los límites del occidentalismo y la colonialidad del poder, saber y ser, en un contexto posmoderno. De esta forma, por medio de este artículo se comprendieron las causas del impacto que tuvieron estas discusiones en las universidades de América Latina y Estados Unidos.

Referencias

- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Editorial Herder.
- Beverley, J. (2004). *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*. Iberoamericana / Vervuert.
- Castro-Gómez, S. (2001). Reseña de “Apogeo y decadencia de los estudios culturales: Una visión antropológica” de Carlos Reynoso. *Fronteras de la historia*, (6), 229-241. <https://www.redalyc.org/pdf/833/83306008.pdf>
- Castro-Gómez, S., y Mendieta, E. (Coords.). (1998). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Porrúa / Universidad de San Francisco.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (v. I). Ediciones Sígueme.
- Mato, D. (Comp.). (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO.
- Mato, D. (Comp.). (2005). *Cultura política y sociedad*. CLACSO.
- Moraña, M., y Gustafson, B. (Eds.). (2010). *Rethinking intellectuals in Latin America*. Ed. Iberoamericana / Vervuert.
- Mignolo D., W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.
- Mignolo D., W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales: Una visión antropológica*. Gedisa.
- Walsh C., García Linera, A., y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.

El paro estudiantil del CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo en 1974, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad

The Student Strike of the CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo in 1974, through the reports of the agents of the Federal Security Directorate

Francisco Alejandro Torres Vivar*

** Investigador independiente. Historiador por la Universidad Autónoma Metropolitana, especialidad en docencia y maestro en estudios de población por la UAEH. Entre sus publicaciones recientes están: "Raíces históricas del movimiento estudiantil de la escuela normal de El Mex: la lucha por la justicia social (1930- 1970)" "Un espía en el paraíso. Los informes del agente de la DFS: Ajax Segura Garrido en los movimientos sociales de Guerrero en 1972-1974 y "Bajo la Lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo" Correo electrónico: f32430@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-6825-5702>*

Historial editorial

Recibido: 17-julio-2024

Aceptado: 05-diciembre-2024

Publicado: 31-enero-2025

131



El paro estudiantil del CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo en 1974, a través de los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad

Resumen

Los informes de los agentes de la Dirección Federal Seguridad son una fuente documental que nos permite analizar movimientos sociales y estudiantiles. Con esta documentación analizaremos el paro estudiantil del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez de Pachuca Hidalgo en 1974, utilizaremos la Teoría de la Movilización de Recursos, que estudia la eficacia de las organizaciones sociales para utilizar los recursos disponibles en el logro de objetivos, aprovechando las oportunidades políticas que se les presentan e interpretando discursivamente las coyunturas para la acción colectiva, enfoque que nos ayudará a interpretar el movimiento estudiantil en sus demandas y la forma en que negociaron con el Estado. La investigación es de carácter documental y muestra el seguimiento puntual del paro en la Normal, hechos que nos permitieron descubrir que el Estado daba un seguimiento puntual a los pedimentos de los estudiantes, hallazgos que se revelan en los escritos, reportes y notas de los agentes infiltrados. Para triangular la información de los espías de la Dirección Federal de Seguridad utilizamos entrevistas a personajes clave y notas periodísticas.

Palabras Clave: Escuelas Normales, espionaje, movimiento estudiantil, oportunidades políticas, servicios de inteligencia.

The Student Strike of the CREN Benito Juárez Pachuca Hidalgo in 1974, through the reports of the Agents of the Federal Security Directorate

Abstract

The reports of the agents of the Federal Security Directorate are a documentary source that allows us to analyze social and student movements. With this documentation, we will analyze the student strike at the Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez in Pachuca, Hidalgo, in 1974. We will use the Resource Mobilization Theory, that studies the effectiveness of social organizations to use the available resources in the achievement of the objectives, taking advantage of political opportunities that arise to them, and discursively interpreting the junctures for collective action, approach that will help us to interpret the student movement in their demands and the way they negotiated with the State. The research is of a documentary nature and shows a punctual follow-up of the strike at the Escuela Normal, facts that allowed to us to discover that the State gave punctual tracing to the demands of the students, findings that are revealed in the writings, reports, and notes from infiltrated agents. To triangulate the information from the spies of the Federal Security, we used interviews with key figures and journalistic notes.

Keywords: Normal Schools, espionage, student movement, political opportunities, intelligence services.

La grève étudiante du CREN Benito Juárez de Pachuca Hidalgo en 1974 à travers les rapports des agents de la Direction Fédérale de Sécurité

Résumé:

Les rapports des agents de la Direction Fédérale de Sécurité constituent une source documentaire précieuse pour analyser les mouvements sociaux et étudiants. À partir de cette documentation, nous étudierons la grève étudiante du Centre Régional d'Éducation Normale Benito Juárez de Pachuca Hidalgo en 1974. Nous utiliserons la théorie de la mobilisation des ressources, qui examine l'efficacité des organisations sociales dans l'utilisation des ressources disponibles pour atteindre leurs objectifs, en tirant parti des opportunités politiques qui se présentent à elles et en interprétant discursivement les conjonctures pour l'action collective. Cet angle d'analyse nous aidera à comprendre les revendications du mouvement étudiant ainsi que la manière dont il a négocié avec l'État. Cette recherche, de nature documentaire, suit de manière détaillée la grève dans l'École Normale et met en évidence le suivi rigoureux des revendications étudiantes par l'État, un aspect révélé dans les écrits, rapports et notes des agents infiltrés. Afin de croiser les informations issues des espions de la Direction Fédérale de Sécurité, nous avons également recours à des entretiens avec des acteurs clés et à l'analyse d'articles de presse.

Mots-clés: écoles normales, espionnage, mouvement étudiant, opportunités politiques, services de renseignement.

Strajk studencki w CREN Benito Juárez w Pachuca Hidalgo w 1974 roku na podstawie raportów agentów Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa

Streszczenie:

Raporty agentów Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa stanowią cenne źródło dokumentalne pozwalające na analizę ruchów społecznych i studenckich. W oparciu o te dokumenty przeanalizujemy strajk studencki w Regionalnym Centrum Edukacji Nauczycielskiej Benito Juárez w Pachuca Hidalgo w 1974 roku. Zastosujemy teorię mobilizacji zasobów, która bada skuteczność organizacji społecznych w wykorzystywaniu dostępnych zasobów do osiągania swoich celów, korzystając z nadarzających się okazji politycznych i interpretując sytuacje sprzyjające działaniom kolektywnym. Podejście to pozwoli nam lepiej zrozumieć postulaty ruchu studenckiego oraz sposób, w jaki negocjował on z państwem. Badanie ma charakter dokumentalny i ukazuje szczegółowy przebieg strajku w szkole normalnej, ujawniając, że państwo na bieżąco monitorowało żądania studentów. Odkrycia te znajdują potwierdzenie w raportach, notatkach i innych materiałach sporządzanych przez infiltrujących agentów. Aby zweryfikować informacje pochodzące od szpiegów Federalnej Dyrekcji Bezpieczeństwa, posłużyliśmy się również wywiadami z kluczowymi postaciami oraz artykułami prasowymi.

Słowa kluczowe: szkoły normalne, szpiegostwo, ruch studencki, możliwości polityczne, służby wywiadowcze.

Introducción

La historia de los movimientos estudiantiles en México se ha estudiado en las grandes ciudades y esta ha sido la norma a seguir para los investigadores durante décadas. Estos trabajos se han realizado en escuelas de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), universidades estatales, entre otras, dejando de lado lo que sucedía en las instituciones de municipios y localidades de otras entidades¹. Lo anterior ha ido cambiando en años recientes. De la periferia a las grandes ciudades existen singularidades en las luchas estudiantiles, pues cada movimiento estudiantil tiene demandas, reivindicaciones, objetivos propios de la sociedad a la que pertenece y particularidades de su institución.

Siguiendo la tónica de los movimientos estudiantiles de regiones que no se circunscriben a las metrópolis, nos proponemos analizar la lucha estudiantil del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez (CREN) en el año 1974 en Pachuca Hidalgo, a través de una fuente documental distinta a los fondos que existen en el Archivo General de la Nación (AGN), el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (que no contiene documentos sobre el paro estudiantil en comento) o lo que debiera ser el archivo del CREN, que no existe, debido a la opacidad con la que fue tratada la información documental en la institución. Al respecto, Arteaga y Camargo (2011) señalan que los repositorios documentales y registros de las escuelas Normales “formaban parte de los ‘archivos muertos’, verdadera metáfora de la opacidad, el abandono y el riesgo a los que estaban expuestos que en muchos casos desconocían su existencia, ni por las propias comunidades normalistas y la mayoría de estas” (p. 1). La mayoría de estos fueron desechados y se perdieron en la memoria del “no recuerdo”.

El fondo documental que se trabaja en este artículo es el de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), del cual analizaremos los informes de los agentes que espían el paro estudiantil, para conocer una versión más detallada de las acciones que ellos reportaban a sus superiores y poder

entender la versión de los “ojos y oídos” del Estado en su fase secreta: el espionaje.

La metodología que respalda los resultados que aquí se exponen es de carácter descriptivo y explicativo, utilizando la reflexión sistemática sobre realidades, apoyándose para ello en diferentes documentos que permitieron realizar un recorrido puntual de los informes levantados por los agentes de la DFS, en el reconocimiento de un sujeto que puede ayudar a llenar otros vacíos explicativos en el estudio de las escuelas Normales. La información recopilada permite construir una perspectiva histórica que utiliza documentación como fuente primaria de análisis, que corresponde a los hechos y procesos sociales del paro estudiantil del CREN Benito Juárez. Recupera experiencias de primer orden sobre la visión de los agentes de la DFS, interpretaciones que están sesgadas a favor de la fuente oficial. Sin embargo, es importante dar a conocer esta información con el propósito de contribuir en la historiografía sobre movimientos estudiantiles del estado de Hidalgo y cubrir algunos huecos que no han sido documentados.

La investigación se analiza con fuentes secundarias como entrevistas a personajes clave y notas periodísticas que permiten subsanar lo más posible el sesgo documental de los informes de la DFS, pues sabemos que estos pueden ser exagerados y cargados a favor del gobierno. Coincidimos con Aguayo (2001) en que:

La DFS mostró una excelente capacidad para infiltrarse en el movimiento y recopilar información, pero fue notable la pobreza de su análisis y tendencia a alimentar las paranoias [del secretario de gobernación y presidente de la Republica] Ya que aparecen sin ponderación los rumores y chismes sobre armas, guerrillas y violencia contra el gobierno (p. 89).

Para clarificar algunas de las ideas nos valimos de relacionar los documentos con artículos y capítulos de libros especializados en el tema, lo que nos permitió situar el análisis de la información en las condiciones imperantes en el momento histórico social.

Analizaremos el movimiento estudiantil con la Teoría de la Movilización de Recursos (TMR) (cuya continuidad es el Enfoque de Oportunidades Políticas), donde sus exponentes más significativos son Tilly (1978) y Zald (1992). Los movimientos estudiantiles

surgen como parte de los procesos políticos y tienen objetivos precisos. De ahí que después de importantes contribuciones para afinar este encuadre analítico, surgió el enfoque de oportunidades políticas, derivando en un mayor peso a las opciones de negociación que al manejo de los recursos; aunque sin dejar de considerarlos como parte de ese “convenio” entre quienes detentan el poder y los que se movilizan para aprovechar coyunturas y ventajas (Aranda, 2000, p. 226).

Con este enfoque teórico observaremos cómo los estudiantes organizados en una sociedad de alumnos demandaban condiciones materiales para seguir estudiando: aumento de becas, camiones y un auditorio, sin ir más allá de cambiar el orden establecido o concientizar a la sociedad en la búsqueda de un mundo mejor, como lo hiciera el movimiento estudiantil de 1968².

Para el paradigma de la movilización de recursos, el objeto de análisis no es el movimiento social en este sentido [ideológico], sino la acción colectiva entre grupos con intereses opuestos. El análisis no procede desde una relación hermenéutica hacia la ideología o la autocomprensión de los actores colectivos (Cohen, 1985, p. 675).

Sino en la búsqueda de “convertir adherentes [quienes creen en las metas] en constituyentes [quienes proporcionan los recursos] y mantener la participación de los ya constituyentes.” (McCarthy et al., 1977, p. 1217-1218.).

La exposición inicia con algunos elementos contextuales del crecimiento institucional del CREN y su consolidación en escuela Normal, después se analiza el trabajo de la DFS para contrarrestar movimientos estudiantiles o cualquier protesta social que contraviniera los intereses del Estado

mexicano. Enseguida se estudia el paro estudiantil del CREN en 1974 a la luz del espionaje de la DFS. Por último, se presentan reflexiones finales.

Origen y desarrollo del CREN Benito Juárez

En Pachuca, la educación Normal inició en 1913 con la fundación de la Escuela Normal “Benito Juárez”. En 1920 la Escuela funcionaba en el edificio de la ex Colecturía del Diezmo de la Parroquia de la Asunción en Pachuca, Hidalgo, que era una amplia casona situada entre las calles de Allende, Matamoros y Victoria, en el primer cuadro de la ciudad. “En el mismo edificio trabajaba, como escuela anexa, la Primaria Superior Ignacio Manuel Altamirano. La profesora María Hazas fungía como directora en ambas instituciones” (Menes, 2016, p. 2). Debido a distintas carencias económicas, la Normal pasó a formar parte del Instituto Científico y Literario. Posteriormente y como resultado de una demanda gremial al entonces gobernador Ernesto Viveros y en consonancia con la reforma educativa impulsada por el presidente Cárdenas, se restableció la Escuela Normal, que pasó a denominarse “Socialista” (Serna, 2021, p. 179-180).

En décadas posteriores, la institución transitó por distintos espacios y reformas educativas³ en el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez -1970 a 1976-, cuando la educación media superior y superior formó parte de un propósito de reconciliación⁴ con los jóvenes⁵ por lo sucedido el 2 de octubre de 1968. Una vía de escape a la presión social ocasionada por el descontento estudiantil fue la creación de nuevas instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (COBACH) en la Cd de México, así como los Institutos Tecnológicos y escuelas Normales en los estados. Con estas acciones, el Estado afirmaba que se abrían nuevas oportunidades de desarrollo y proseguiría con uno de los principios de la Revolución Mexicana: propiciar la justicia social.

Desde un principio, Echeverría se propuso introducir un cambio radical en el rumbo histórico del país. Nuevo Cárdenas, volvería a

los orígenes nacionalistas, campesinos, justicieros, de la Revolución (los suyos propios en su juventud); pero al mismo tiempo les infundiría el nuevo contenido ideológico que desde los años sesenta habían formulado sus coetáneos intelectuales de izquierda, los maestros universitarios que integraban aquella generación de medio siglo educada en el marxismo académico francés. Echeverría subrayaba su filiación al grupo, hablaba de “esta generación en cuyo nombre hemos llegado a la presidencia” (Krauze, 1997, p. 369).

Para lograr sus fines, Echeverría planteó una nueva política social que se impulsó con la reforma educativa de 1972⁶. Además “el secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja, trazó un plan para la modernización de la educación primaria [que] [...] Establece una serie de reformas a los planes de estudios de las escuelas Normales a fin de crear cuadros que respondieran a los requerimientos del nuevo gobierno.” (Krauze, 1997, p. 370).

En el plan del 72 se destina más tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos, mientras que en el plan del 75 se disminuye el tiempo dedicado a esta área y aumenta considerablemente el tiempo para la didáctica. Si bien es cierto que el plan del 75 tenía como objetivo apuntalar las habilidades de los maestros y desarrollar su capacidad para la educación activa, el contenido de las áreas de formación de los docentes en los planes del 72 y del 75 circunscribe el conocimiento del maestro al dominio del contenido de las materias (Pescador, 1983, p. 5).

Es importante señalar que las reformas al plan de estudios de las normales⁷ coincidieron con la construcción del nuevo edificio de la Escuela Normal y del ingreso de la institución al sistema federal, lo que dio cabida al ingreso de más estudiantes. El edificio de la Escuela Normal Urbana Federalizada Benito Juárez del Estado de Hidalgo, ubicado en la calle de Mina en la ciudad de Pachuca, era insuficiente para cubrir las necesidades de los alumnos en cuanto a espacio y comodidad.

En el año 1972 se inauguró el edificio de la “Escuela Normal Urbana Federalizada Benito Juárez del Estado de Hidalgo”⁸ que ocupa la manzana

completa ubicada entre las calles de Manuel Gea González, Agustín Torres Cravioto, Pino Suárez y Pasaje Gaudencio Morales, en la Colonia Doctores, a un costado de la antigua Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Hidalgo, al noreste la calle de Gómez Farías y al sur la colonia de los electricistas.⁹ La ceremonia de inauguración estuvo presidida por el “[...] Lic. Hugo Cervantes del Río, Secretario de la Presidencia, ostentando la representación oficial del Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente de la República, quien junto con el Lic. Manuel Sánchez Vite, amigo del estudiante normalista, Gobernador con licencia y Presidente del PRI, acompañado por el culto profesor Donaciano Serna Leal, Gobernador Interino del Estado de Hidalgo, así como Autoridades Gubernamentales, Educativas y Militares [...]” (Gaceta ciudadana, 7 de noviembre 2011, p. 12).

El nuevo edificio tenía que ser cómodo y accesible para la formación de nuevos docentes:

Entre sus instalaciones cuenta con tres estacionamientos uno para el público general, otro para docentes y otro más para sus autobuses. Cuenta con cafetería, servicio médico, dos bibliotecas, sala audiovisual, sala de cómputo, cocina, taller de carpintería, taller de artes plásticas, un laboratorio de usos múltiples, bodega, salón de danza, aula de música, aula de historia, aula de mecanografía, sala de reuniones de maestros, aula para la academia de pedagogía, aula para la delegación sindical, aulas suficientes para sus estudiantes y todo un módulo para el área administrativa: dirección, subdirección, contabilidad, espacio secretarial, control de asistencia de profesores, trabajo social y control escolar. Además, tiene una cancha de fútbol, dos canchas de basquetbol, dos canchas de voleibol, frontón, alberca y auditorio. Sus jardines están poblados de árboles de eucalipto y flores de gran colorido... (Zapata, 2004, p. 29-30).

A partir de este momento histórico para la institución, prosiguió una nueva etapa de prosperidad y cambio educativo.¹⁰

El cambio se dejó sentir de inmediato, no solamente en las instalaciones, que resultaron muy cómodas y suficientes, con todo lo que en ese momento podía aspirar a tener una escuela: aulas

amplias y adecuadas, laboratorio, biblioteca, sala de dibujo, de danza, de proyecciones, cocina, talleres de costura y de carpintería, canchas, escuela primaria anexa y sobre todo grandes extensiones de jardines que aún conservan su belleza (Gaceta ciudadana, 7 de noviembre 2011, p. 12).

Con las nuevas instalaciones era propicio federalizar la institución normalista para que el personal docente, administrativo y de intendencia tuviera mejores salarios y prestaciones, además de adquirir becas estudiantiles y mayores recursos para la labor docente:

en agosto de 1972, en un desayuno, la alumna Hilda Georgina Pineda, invita al Lic. Luis Echeverría Álvarez a visitar la escuela Normal solicitando que la escuela deje de ser federalizada y pase a formar parte del sistema federal, como Centro Regional de Educación Normal. En el mensaje de Lic. Luis Echeverría Álvarez, presidente de la República, dado en el salón de recepciones del palacio del poder ejecutivo de la entidad expresa: “se han adelantado nuestras amigas Normalistas a su Escuela “Benito Juárez”, para allí esperarnos, pero yo aquí, porque es de interés de todos los Hidalguenses, quiero anticipar que en pocas semanas comienza la transformación de la escuela Federal Normalista, para llegar a ser un Centro Regional Normalista, como nos han solicitado desde hace algún tiempo (Cervantes, 2002, p. 8-9).

140 Con la palabra empeñada por parte del presidente de la República, los alumnos y personal de la Escuela Normal lo invitan a que visite las instalaciones del nuevo edificio construido meses antes y “la alumna Mirna Reyes García, a nombre de sus compañeros, le dio la bienvenida, expresando al señor presidente el agradecimiento por las obras realizadas [...] expresando a continuación la necesidad que fuera Centro Regional de Educación Normal¹¹, solicitando contar con presupuesto federal y un número mayor de alumnos de nuevo ingreso” (Cervantes, 2002, p. 9).

El Lic. Echeverría comentó que solicitó “al director de la Normal que fuera con un comisionado y hablara con el secretario de educación para iniciar el proceso de transformación, prometiendo aumentar el número de

becas y presupuesto federal” (Cervantes, 2002, p. 9). Una vez instalados, la dirección estuvo a cargo del Lic. Gaudencio Morales Hernández, de 1972 a 1975.¹² Durante esta etapa se suscitó el paro estudiantil que llevó al cierre de las instalaciones del CREN Benito Juárez. Los estudiantes que cerraban las instalaciones provenían de los CREN de Sonora y Guerrero. (T. Duarte Buitron, comunicación personal, 22 de mayo, 2019).

La DFS, investigar a la sociedad, una labor cotidiana

Las agencias de inteligencia del gobierno mexicano han ejercido un rol importante en la lucha contra los movimientos estudiantiles, guerrillas, huelgas obreras, luchas campesinas y movimientos sociales. Desde 1940, el régimen político se interesó por saber qué sucedía en los círculos políticos y sociales adversos y propios, pues se investigaba tanto a los aliados como a los disidentes. Estos últimos eran monitoreados con vehemencia y clasificados de acuerdo a su nivel de riesgo en comunistas, antirrevolucionarios, antimexicanos y/o peligrosos para el estado (Oikon, 2016).¹³

En la Secretaría de Gobernación se crearon la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (IPS) y la Dirección Federal de Seguridad (DFS). A la par de estas agencias, existió el Servicio Secreto de la Policía del Distrito Federal, la Sección Segunda del Estado Mayor Presidencial (EMP), instancias que realizaron espionaje y detenciones entre opositores y criminales, con base en delaciones, espionaje telefónico e informes de infiltrados, agentes y espías. De estas organizaciones, la más conocida y con mayor documentación en el Archivo General de la Nación (AGN) es la DFS. De ella encontramos informes y notas sobre distintos movimientos sociales y “subversivos”, que fueron redactados por los agentes que estaban en el campo.

La DFS nació en 1947 y completó al departamento confidencial y a la oficina de información política de Gobernación. En un principio estuvo a cargo de la Presidencia y luego de la Secretaría de Gobernación, hasta su extinción en 1985.¹⁴ Sus funciones eran “proteger al presidente [y a los mandatarios que visitaran el país], investigar asuntos delicados, analizar la información obtenida y realizar operativos especiales contra enemigos del

régimen”, los primeros cursos sobre “métodos de investigación policiaca fueron impartidos por agentes del FBI” (Aguayo, 2001, p. 66-67). Los agentes de la DFS se dedicaban la mayor parte de su tiempo al espionaje, “se comunicaban en lenguaje cifrado, intervenían teléfonos, se infiltraban en grupos opositores, interceptaban cartas y tenían redes de informantes en todas las esferas de la vida nacional” (Aguayo, 2001, p. 68). Estaban comisionados en todo el país y enviaban información de los eventos políticos y sociales que pudieran ser de interés del Estado, desde una pequeña manifestación de obreros, un homicidio a un personaje relevante, un cierre de una escuela por parte de los padres de familia, actos de campaña política, un evento religioso de cientos de habitantes, hasta un movimiento guerrillero. Todo era valorado en orden de importancia por la DFS y los informes de sus agentes eran nutridos y a detalle.

En los reportes encontramos lo que a oídos y ojos de los agentes había sucedido, escribían líneas o párrafos de acuerdo a la magnitud del hecho social, colocaban la hora del reporte, día y lugar de lo presenciado. Si era necesario redactaba una opinión, si era grave o no la situación, presentaban nombres de las personas investigadas, cantidad aproximada de individuos, si tenían volantes (si era necesario los presentaban en su reporte), describían las consignas que escribían en las paredes y si traían armas o artefactos como palos, machetes, envases, etc. Los reportes se escribían con máquina de escribir dirigidos a la Dirección Federal de Seguridad y la Secretaría de Gobernación, y al final se encontraban las siglas del agente que hizo el informe, siendo raras las ocasiones en las que se consignaba el nombre completo, lo que nos hace pensar que dependiendo de la situación observada y como iba escalando en un proceso social más amplio, era como se definía la cantidad de agentes que enviaban a investigar.

142 En un estudio reciente del Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico (MEH), designa a las agencias de seguridad nacional como parte integrante de un eslabón de seguridad que implicó vigilancia, aseguramiento legal o ilegal de los actores sociales investigados y violencia de Estado.

Lo que fue constante a lo largo del periodo, a pesar de los cambios en el rostro del enemigo a combatir y de las maneras específicas

en las que el Estado mexicano lidió con las disidencias que consideró amenazantes de su estabilidad y legitimidad, fue la violencia coordinada con que las combatió. No se trata de hechos aislados y fortuitos, producto de excesos individuales al interior de las instituciones del Estado. Se trata en realidad de un ejercicio institucional de la violencia, en que diversas instancias gubernamentales, organizaciones privadas, nacionales y extranjeras, participaron de manera dirigida y organizada por el Estado mexicano, con sus recursos y protección (MEH, 2024, p. 13).

Cuando se generaba algún movimiento estudiantil, como fue el caso del paro del CREN en 1974, los agentes daban seguimiento y reportaban periódicamente los sucesos con gran detalle, lo que hace pensar que algunos estudiantes o profesores¹⁵ fungieron como colaboradores de los agentes o eran los estudiantes los que estaban infiltrados elaborando dichos resúmenes. Agentes que por su labor de secrecía se mantuvieron ocultos de la opinión pública durante mucho tiempo, sólo con el trabajo de archivo y la memoria oral hemos podido saber de ellos y analizar su actuar en distintos momentos de la historia de México y lo que compete a los movimientos estudiantiles.

El CREN y el paro estudiantil de 1974, un problema de seguridad estatal

El paro estudiantil del CREN comenzó el 23 de octubre de 1974 en apoyo al pliego petitorio presentado en Ciudad Guzmán, Jalisco, e Iguala, Guerrero, por diversos Centros Regionales de Educación Normal, que de acuerdo a los agentes con iniciales I.P.S., J.G.S., E.L.R y G.V.C, mencionan que los estudiantes solicitaban aumento de becas en “\$600 así como autobuses para los centros regionales; reestructuración de las Normales Regionales y los paros escalonados” (AGN, 1974, Caja 1074, Exp.1-74-09-25, foja 2). La petición no fue atendida por las autoridades educativas de la federación y decidieron cerrar las escuelas. Sabemos por los informes de los agentes y los periódicos que fue una acción conjunta entre las Normales apoyarse entre ellas, pues fueron “9 los centros regionales de la

República” que cerraron sus instalaciones (Sol de Hidalgo, 6 de noviembre de 1974, p. 1).

Para el 5 de noviembre los estudiantes del CREN Benito Juárez de Pachuca, Hidalgo, votaron en una asamblea para decidir si se iban a paro estudiantil de manera indefinida, “estuvo presidida por Edmundo Reyes Granados, tesorero de la Sociedad de Alumnos de dicho plantel y Luis Sánchez Mejorada, delegado a la Federación del Benito Juárez, y ante la asistencia de aproximadamente unos 700 alumnos” (AGN, 1974, Caja 1074, Exp.2-74-11-05 foja 5). En la reunión se expusieron distintos tópicos sobre las necesidades de los estudiantes y las consecuencias del paro, argumentando que se adhirieron a las peticiones de los otros Centros Regionales de Educación Normal, pero que el CREN de Pachuca tenía otras necesidades que fueron expuestas a la comunidad educativa. Los agentes con iniciales J.G.C y G.V.C reportaron lo siguiente:

Piden la construcción del Auditorio, por lo cual el profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, Director General de Educación Normal les ofreció que esto se vería en el CAPFCE. Que necesitan trabajadores sociales de tiempo completo, mismas que ya les dieron 4 más. Que ha llegado una orden de México para el nuevo presupuesto y arreglar la alberca y tener herramientas para actividades agropecuarias y aspectos de taller. Ya que se quiere que todos los centros del país estén al mismo nivel, por lo tanto, el movimiento no se levantará hasta que no estén todas las peticiones resueltas (AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 2).

También pedían aumento de becas y un camión escolar. Terminada la asamblea los estudiantes fueron a sus aulas a votar, después del sufragio los líderes de cada salón acudieron a la dirección “y en presencia de las autoridades educativas, líderes estudiantiles y personal docente, quedando la votación de la siguiente manera; votos a favor de la huelga 412, votos a favor de continuar las clases 303” (AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 6). Estas exigencias del gremio estudiantil se explican, desde la TMR, como el “objetivo común que representa preferencias para cambiar algunos elementos de la estructura social y/o la distribución de las recompensas en una sociedad” (Puricelli, 2005, p. 6). Si las demandas son

satisfechas se puede avanzar en conjurar el paro, lo material prepondera sin ninguna petición que vaya más allá de cambiar el orden social y mucho menos leemos en los documentos alguna expresión de índole socialista, que reivindique la lucha de clases o contenidos marxistas muy en boga en la década de 1970, lo que denota acciones netamente de recompensar con satisfactores inmediatos para el grupo social, que demanda a su interlocutor sean retribuidos.

Ese mismo día el agente I.P.S informaba sobre las guardias de los estudiantes para resguardar el plantel, relevando de sus funciones a los otros agentes o tal vez se distribuyeron con distintos grupos de alumnos e instalaciones para seguir informando a sus superiores. Tal infiltración nos confirma que estos informantes eran parte de la comunidad estudiantil, ya que los directivos, funcionarios y autoridades educativas no podían participar en guardias. Lo detallado de sus notas nos confirma que participaban directamente en las reuniones y a la letra dice:

El día de hoy de las 17:00 a las 18:15 horas, se llevó a cabo una reunión en el interior del plantel del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de esta ciudad de Pachuca, participaron aproximadamente 500 alumnos presidiendo la misma reunión los dirigentes de la Sociedad de Alumnos de ese plantel que encabeza el estudiante Agustín Soberanes Escarcia; se tomaron los siguientes acuerdos: Organizar las guardias de estudiantes que permanecerán en el interior del plantel, por el tiempo que dure el paro indefinido, participan en las guardias aproximadamente 50 estudiantes, se hace notar que durante el horario de las 8.00 a las 14.00 horas, harán guardias las mujeres y durante la tarde y la noche los varones, hasta estos momentos permanece cerrada la puerta del plantel (AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 7).

Instaladas las guardias para proteger las instalaciones educativas, comenzó una lucha por resistir los amagos del gobierno estatal y terminar el paro estudiantil. Primero fue con acciones de convencimiento a los padres de familia de que sus hijos perderían tiempo valioso en su educación como futuros profesores, sin cortapisas y ambages, los tutores apoyaron a sus hijos “en todos los aspectos para el mantenimiento de su movimiento”

(AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 9), lo que ocasionó que el gobierno del Estado de Hidalgo, por medio de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUH) de la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAH), intentara destruir el paro estudiantil. El agente I.P.S reporto lo siguiente, el 7 de noviembre de 1974:

El presidente de la Sociedad de Alumnos Agustín Soberanes Escarcia, manifiesta que estudiantes de la Preparatoria No. 1 de la Universidad Autónoma de Hidalgo, informaron que había formado un grupo de choque en ese plantel, con el propósito de que los universitarios rompieran el movimiento de huelga de los normalistas, se sabe que el que encabeza a este grupo al parecer es el pasante de derecho Miguel Abel Venero,¹⁶ por instrucciones del Gobierno del Estado (AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 10).

La confrontación entre estudiantes no se dio, debido a que los paristas del CREN entablaron un diálogo con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para revisar el pliego petitorio con Víctor Hugo Bolaños Martínez, director general de Normales. Al mismo tiempo, los estudiantes presionaron a las autoridades del estado de Hidalgo y de la SEP con una denuncia penal en contra del subdirector del CREN Benito Juárez, quien a su vez era diputado local. En una nota de el periódico el Tercer Mundo, con fecha del 10 de noviembre de 1974, en primera plana y a ocho columnas, el reportero menciona que alumnos del CREN de Pachuca, Hidalgo, y de Iguala, Guerrero, acusaron ante el ministerio público al

Licenciado y Diputado Jaime Flores Zúñiga, de haber privado de la libertad a un grupo de normalistas guerrerenses que se dirigían a esta ciudad para sostener una reunión con sus compañeros. El Diputado Jaime Flores, es además secretario general del Comité Directivo Estatal del PRI y subdirector de la Normal de Pachuca (El Tercer Mundo, 10 de noviembre de 1974, p. 1)

Jaime Flores además era autoridad del CREN Benito Juárez y político encumbrado de PRI “reprimió a los estudiantes para que no se coaligaran,

con el firme propósito que los dirigentes de la “Federación Nacional de Normales, den a conocer los estatutos de la misma y que sean adoptados por los normalistas locales” (El Tercer Mundo, 10 de noviembre de 1974, p. 1).

Podemos apreciar que los estudiantes no sólo han identificado la infraestructura necesaria para sostener un movimiento, “así como estrategias de movilización que nos ayudan a entender la organización interna, sino que también ha deliberado sobre su crecimiento” (Puricelli, 2005, p. 6) y construcción política, para contratacar al interlocutor al que le exigen resolver sus peticiones, con la presión de una denuncia a su máximo negociador y representante del CREN, el Lic. Jaime Flores Zúñiga. La TMR sostiene que

el sistema político se puede convertir en más receptivo o más vulnerable, frente al reto que supone el surgimiento de movimientos sociales o grupos contestatarios, en función de los cambios en algunas de las dimensiones que conforman la estructura de oportunidades políticas. También es posible que las oportunidades políticas no sólo determinen el momento en el que pasan a la acción los grupos, sino también la estructura formal que adoptará la acción colectiva. Por ello se sostiene que la forma del movimiento social puede depender del tipo de oportunidad política aprovechada (Icart y Pizzi, 2010, p. 32).

La situación se tornó tensa entre autoridades estatales, SEP y directivos del CREN, ya que los estudiantes continuaban con la posesión de las instalaciones y realizando asambleas estudiantiles para defenderse de las diatribas que eran conferidas por las autoridades hacia el paro estudiantil, en los periódicos locales como el Sol de Hidalgo. Dichas declaraciones eran informadas por los agentes de la DFS, hasta el punto de distensión entre ambas partes, que se dio el 11 de noviembre, con la llegada de funcionarios de la SEP y de la Dirección General de Normales. Se reunieron en el patio de la Normal con los paristas:

A las 9:15, llegó al mencionado plantel el Lic. Jaime Flores Zúñiga, subdirector del Benito Juárez, acompañado de una persona que dijo era licenciado y que venía comisionado por la Oficialía Mayor

de la SEP para ver la cantidad de terreno con que cuenta el plantel y la forma de edificación del auditorio y las canchas deportivas que pide el alumnado del plantel (AGN, 1974, Caja 1074, Exp. 2-74-11-05, foja 17).

En los días posteriores a la visita del funcionario de SEP, las negociaciones continuaron en la Ciudad de México con el Lic. Víctor Hugo Bolaños Martínez y líderes de la Federación de Estudiantes de los nueve CREN que estaban en paro, y es el 19 de noviembre que llega a su fin el movimiento estudiantil. En una asamblea se informó de los acuerdos con la SEP, los agentes I.P.S y E.S.A informaron al director de la DFS lo siguiente:

Durante esta asamblea los dirigentes estudiantiles manifestaron que el Sr. Presidente había autorizado que se dotara a ese plantel educativo de dos camiones urbanos, así mismo, la construcción del auditorio del Centro y autorizó que se pagaran los \$100.00 de aumento a las becas con carácter retroactivo y que los \$100.00 faltantes para complementar la suma de \$200.00 de la beca, serían autorizados a partir del próximo mes de enero [...] el anterior acuerdo fue recibido con júbilo por la base estudiantil (AGN, Caja 1074, 1974, Exp. 2-74-11-05, foja 18-19).

Se trató de una victoria plausible si se considera que se concedieron algunas peticiones como el aumento de la beca, se otorgaron dos camiones y la construcción de un auditorio. Además, la represión sólo consistió en investigar a los estudiantes, amagar con un grupo de choque para disolver el paro -hecho que nunca sucedió- y la privación ilegal de la libertad de algunos estudiantes por algunas horas, en comparación con la matanza estudiantil del 2 de octubre de 1968 o la represión del “halconazo”, el 10 de junio de 1971, que se dio en respaldo a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León que se habían ido a huelga por conflictos con el gobierno estatal. La SEP otorgó concesiones porque los estudiantes del CREN entendieron que para lograr algo debían exigir elementos materiales factibles, sin el cariz ideológico del socialismo,¹⁷ la reivindicación de democracia, liberación de presos políticos, unirse a las luchas obreras o exigir libertad de expresión, enunciados que eran una

constante en los movimientos estudiantiles de la década de 1970. Sólo pedían estipendios que el Estado podía otorgar sin el riesgo de que el paro se convirtiera en un proceso social que atentara contra el poder establecido. Además, que la organización estudiantil del CREN Benito Juárez se caracterizó, ante todo, porque

logró un alto nivel organizativo, debido a que en el movimiento estudiantil se articula dos niveles básicos: 1) se constituye la asamblea general como máxima autoridad del movimiento, en la cual se encuentran representados todos los participantes; y 2) se integra el nivel de las asambleas por escuela o centro educativo. Y en ambos se procede por medio de procedimientos democráticos, lo que garantiza que los intereses colectivos estarán por encima de cualquier interés particular, y también la posibilidad de analizar las decisiones y autocorregir el rumbo (Aranda, 2000, pp. 243-244).

Reflexiones finales

Este trabajo ha sugerido otra aproximación para el estudio de los movimientos estudiantiles en las regiones. Destaca la importancia de comenzar a cuestionarnos acerca de cómo se experimentó en el CREN Benito Juárez de Pachuca, Hidalgo, un paro estudiantil que exigía mejores condiciones materiales para que los estudiantes continuaran con su progreso académico. Los registros documentales denotan objetivos muy claros para exigir a la SEP el aumento de becas, solicitar camiones y la construcción de un auditorio, que en el inicio del conflicto del 23 de octubre al 19 de noviembre de 1974, día en que culmina el movimiento estudiantil, los agentes de la DFS enviaban reportes a la Secretaría de Gobernación, acerca de los acontecimientos al interior de la escuela, las guardias que se realizaban, los acuerdos que se tomaban en las asambleas estudiantiles y las acciones que el Gobierno del Estado de Hidalgo efectuaba para anular el paro estudiantil. Como ejemplo tenemos el reporte del agente I.P.S sobre la FEUH y la posible intervención violenta en las instalaciones del CREN.

La fuente documental que se trabajó es la versión directa de la vigilancia cotidiana que vivieron los estudiantes, que consistió en el espionaje de las personas y organizaciones investigadas, en un eslabón de primer orden del que se desprendían otros más. Coincidimos con el informe final de la Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990 (COVEH, 2024), en el sentido de que la infiltración de agentes, el uso de recursos “militares y paramilitares para perseguir sistemáticamente en distintas regiones del país a cualquier persona o grupo que fuese visto como una amenaza” (COVEH, 2024, p. 3), fue una constante en la sofocación de los movimientos estudiantiles y los servicios de inteligencia abanderados por la DFS. Además, fueron de vital importancia en la cadena de represión.

En el caso del paro estudiantil del CREN, la cadena de represión no se dio del todo, pues argumentamos -con base en la TMR- que los estudiantes fueron pragmáticos en sus demandas y desvanecieron la posibilidad de represión total al no utilizar un cariz ideológico, como el socialismo, que estaba en boga en ese año. Tampoco propugnaron por un cambio estructural en el sistema político, nunca se manifestaron en las calles para presionar, sólo tomaron las instalaciones de la escuela y no permitieron las clases hasta que el Estado cediera en sus peticiones, es decir, movilizaron sus recursos de manera óptima, sin amenazar en sus cimientos el poder establecido. Esto derivó en una negociación que al menos en los documentos que los agentes redactaron, el Estado aceptó algunas de las demandas estudiantiles del CREN y no sabemos si se cumplieron a cabalidad, por falta de más fuentes que lo corroboren, pero esperamos que surja más documentación que nos compruebe o refute esta hipótesis.

150 Cabe destacar que la interpretación de los hechos por parte de los agentes es directa y escandalosa, deja ver que el CREN se estaba despedazando en el conflicto estudiantil, que era ingobernable y que estaba dirigido por un grupo con demasiadas ansias de poder, recayendo todo el peso de la mezquindad en la figura de los estudiantes. Consideramos que la fuente documental que se trabajó es oficial y propensa a endulzarle los oídos al secretario de Gobernación y presidente de la República. Sin embargo, no podemos dejar de considerarla por ser de mucha utilidad; pues nos

demostró que el espionaje dio mucha información al régimen para contraatacar, tomar decisiones y negociar con los estudiantes. La riqueza de estos documentos fue señalada por Sergio Aguayo Quezada en su libro *La charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México* (2001), haciendo notar que la cantidad de cajas y expedientes puede contribuir a esclarecer y puntualizar procesos sociales que sucedieron en el pasado y como el régimen analizó y reprimió movimientos estudiantiles, huelgas obreras, elecciones, luchas sociales, guerrillas y demás hechos que el Estado viera como una “amenaza”.

Los documentos dejan ver el grado de infiltración que por momentos lograron los agentes del régimen, quienes cuentan con las conversaciones que se realizaban en espacios cerrados, nombres de personas y comentarios acerca de la situación social y política en la Normal. Para este efecto, los agentes creaban redes de información entre los periodistas y miembros del gabinete, funcionarios y servidores públicos del PRI y gobierno estatal; para que la información fuera en un mismo sentido, la denostación de los estudiantes.

Este escrito contribuyó a la historiografía reciente que ha estudiado el tema sobre los servicios de inteligencia, como lo son las investigaciones de César Valdez, *Enemigos fueron todos: vigilancia y persecución política en el México posrevolucionario (1924-1946)*, y el de Lucia Carmina Jasso López y Otto René Cáceres Parra, *Los servicios de inteligencia en México, ayer y hoy*, que consideran a los agentes confidenciales como “los ojos y oídos del régimen”; individuos omnipresentes capaces de saber casi todo lo que sucedía en territorio mexicano, para informarlo a sus jefes y eliminar cualquier, “posible enemigo”, manifestación o movimiento social que contraviniera los intereses del Estado. También contribuye a los trabajos que analizan los movimientos estudiantiles en las regiones, redactados por Sergio Sánchez Parra, Nicolás Dip y Renate Marsike, por mencionar lo más reciente.

Lo redactado no pretende agotar el tema, por el contrario, deja abiertas líneas de investigación y plantea nuevas preguntas dedicadas a los agentes de la DFS y su incidencia en la infiltración, espionaje y represión de los movimientos estudiantiles. Este estudio abre más interrogantes ¿Cómo influyeron en acciones coordinadas con los distintos gobiernos, el ejército

y la policía para reprimir los movimientos estudiantiles de las escuelas Normales? ¿Qué mecanismos utilizaron los agentes para investigar y en su caso infiltrarse en las escuelas Normales? ¿Cómo eran analizados los reportes de los agentes por parte de sus superiores para negociar o en su caso violentar alguna demanda estudiantil? Estas son algunas preguntas que podrían ser la formulación de hipótesis, el trabajo histórico que se puede realizar es vasto, con información documental que complementa los archivos de la DFS, con acervos privados y testimonios de personas que hayan vivido movimientos estudiantiles en el CREN o en otras Normales. Si bien el trabajo es arduo, es posible indagar más y mejor de lo que este análisis pudo proveer, es una invitación a los historiadores para seguir bregando en los recovecos de la memoria viva de ciertos días.

Referencias

AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 11 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 17. Ciudad de México.

AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 19 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074, Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 18-19. Ciudad de México.

AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 23 de octubre). Informes acerca del paro en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, Hidalgo. Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._1-74-09-25_a_74-11-04- foja 2. Ciudad de México.

- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 5 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 5. Ciudad de México.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 5 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 2. Ciudad de México.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 5 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 6. Ciudad de México.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 5 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 7. Ciudad de México.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 7 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 9. Ciudad de México.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1974, 7 de noviembre). Informes acerca de paro y asambleas en el Centro Regional de Educación Normal (C.R.E.N.) Benito Juárez de Pachuca, 1974 Galeria_2/DIPS/Caja_1074-74-09-25_a_74-12-30-Hidalgo/Caja_1074,_Exp._2-74-11-05_a_74-12-30- foja 10. Ciudad de México.

- Aguayo, S. (2001). *La Charola. Una historia de los servicios de inteligencia en México*. Editorial Grijalbo.
- Agustín, J. (2007). *Tragicomedia mexicana, La vida en México de 1970 a 1988* [v. 2]. Booket.
- Aranda Sánchez, J., (2000). El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(21), 225-250. www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502108
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2011). *Los archivos históricos de las Escuelas Normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1761.pdf
- Bocardo López C. (2008). Donaciano Serna Leal, Primer Gobernador Egresado de la Escuela Normal del Estado. En O. Monter Fuentes (Comp.), *Historia de múltiples voces. 1er Encuentro hidalguense de historia de la educación* (pp. 40-52). SEPH.
- Bolaños, M, V, H. (1975). *Cambios técnicos de educación normal*. SEP.
- Cáceres Parra, O. R., y Jasso López, L. C. (2021). *Los servicios de inteligencia en México, ayer y hoy*. Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales.
- Cervantes Pérez, H. A. (2002). El Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de Pachuca, Hgo. (Tres décadas después). *Revista escolar normalista Letras*, (4), 15-30.
- Cohen, J. L. (1985). Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements. *Social Research*, 52(4), 663-716. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Strategy-or-identity.New-theoretical-paradigms-and-contemporary-social-movements-by-Jean-L.-Cohen.pdf>

- COVEH [Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990]. (2024). *Informe final 2024. Resumen ejecutivo de los reportes de los cinco instrumentos de la Comisión*. Gobierno de México. https://comisionverdadyljusticia.segob.gob.mx/work/models/ComisionVerdadyJusticia/Documentos/Informe2024/20240909_Informe_COVEH_3.pdf
- Duarte, B. T. (2019, 22 de mayo). *Entrevista personal*. Pachuca, México.
- El Tercer Mundo (1974, 10 de noviembre). En Hidalgo diputado acusado de plagio, p. 1.
- Gaceta ciudadana. (2011, 7 de noviembre). *Inauguración del CREN Benito Juárez de Pachuca Hidalgo*.
- González, A. (2019, 2 de mayo). *Entrevista personal*. Pachuca, México.
- Icart, I. B., y Pizzi, A. (2010). La acción colectiva desde la teoría de la movilización de recursos. *Sociedad y utopía. Revista de ciencias sociales*, (36), 27-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3429865>
- Krauze E. (1997). *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. Tusquets editores.
- Marsiske R, (2023). *Movimientos estudiantiles en México, siglo XX*. IISUE-UNAM.
- Marsiske, R. (1999a). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina I*. UNAM / Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (1999b). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II*. UNAM / Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (2006). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*. UNAM / Plaza y Valdés.
- Marsiske, R. (2015). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. UNAM.
- Marsiske, R. (2017). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V*. UNAM.
- Mccarthy, John D., Zald, Mayer N, (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212-1241. https://users.ssc.wisc.edu/~oliver/SOC924/Articles/McCarthy_Zald1977.pdf

- MEH [Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico]. (2024). *Fue el Estado (1965-1990). ¿Quiénes fueron los perpetradores? Instituciones y personas implicadas en la comisión de violaciones graves a derechos humanos (1965-1990)* [v. IV]. Secretaría de Gobernación. https://www.meh.org.mx/especial-informe-final/descargas/Informe_final_MEH_Fue_el_Estado_Vol4_V3.pdf
- Menes, J. M. (2016). *Pachuca: un tiempo y un espacio en la historia*. Presidencia Municipal de Pachuca de Soto.
- Oikon, S. V. (2016). La sombra vigilante del Estado. Tras los pasos de Lázaro Cárdenas en tiempos de la Guerra fría. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, 101, 157-166. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/11196>
- Ortega Galindo A. I. (2020). Susurros en el oído. Los informes de la Secretaría de Gobernación durante el movimiento estudiantil de 1968. *Boletín del Archivo General de la Nación*, (6), 160-198. <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/745>
- Pescador Osuna, J. A. (1983). La formación del magisterio en México. *Perfiles Educativos*, 3(22), 3-16. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1983-3-la-formacion-del-magisterio-en-m%C3%89xico.pdf>
- Puricelli, S. (2005). La teoría de movilización de recursos desnuda en América Latina. *Theomai*, (12), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401202>
- Rivera, F. A (2004). *La Sosa Nostra Porrismo y gobierno coludidos en Hidalgo*. Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez Parra, S. A., y Dip, N. (2023). Presentación del dossier hacia una nueva cartografía sobre los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños de los siglos XX y XXI. *ESCRIPTA*, 5(10), 7-18. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/ESCRIPTA/article/view/619>

- Serna Alcántara, G. A. (2021). El Departamento de Normal en el Instituto Científico y Literario de Pachuca, México (1930-1936). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 177-187. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.345>
- Sol de Hidalgo (1974, 6 de noviembre). *Paro estudiantil en el centro de enseñanza Normal*, p. 1.
- Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Reading, Mass. Addison-Wesley
- Torres Vivar, F. A. (2024). Un espía en el paraíso. Los informes del agente de la DFS: Ajax Segura Garrido en los movimientos sociales de Guerrero en 1972-1975. *Debates por la Historia*, 12(2), 21-52. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i2.1470>
- Valdez, C. E. (2021). *Enemigos fueron todos: Vigilancia y persecución política en el México posrevolucionario (1924 -1946)*. Instituto Nacional de Antropología e Historia / Bonilla Artigas Editores
- Zald, M. N. (1992). Looking Backward to Look Forward: Reflections on the Past and Future of the Resource Mobilization Research Program. In A. D. Morris y C. McClurg (eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*. Yale University Press.
- Zapata Perusquia, P. (2004). *El plan de estudios de 1984, pre-texto para analizar y comprender las prácticas educativas en la escuela normal*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144488>
- Zermeno, S. (1990). *México: Una democracia utópica, el movimiento estudiantil del 68*. Editorial Siglo XXI.

Notas

¹ Existen trabajos que han abordado, en los últimos años, movimientos estudiantiles desde la historia regional y fuera de las grandes ciudades (Sánchez y Dip, 2023; Marsiske, 2023). También se pueden revisar los cinco volúmenes de “Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina” (Marsiske, 1999a, 1999b, 2006, 2015 y 2017). Este último aborda en algunos capítulos investigaciones de instituciones de educación superior que se fueron a paro,

manifestaciones y luchas de los estudiantes en distintas regiones de América Latina.

² El libro de Zermeño (1990) presenta los objetivos sociales del movimiento estudiantil de 1968. Considera que el movimiento estudiantil fue una lucha democrática y una creencia en los derechos civiles que intentó cambiar el régimen opresor.

³ Para entender a detalle estas transformaciones léase el trabajo de Serna (2021), titulado “El Departamento de Normal en el Instituto Científico y Literario de Pachuca, México (1930-1936)”.

⁴ Véase Krauze (1997) y Agustín (2007).

⁵ Especialmente por la terrible represión y masacre en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, en la Ciudad de México.

⁶ Entre 1970-1976 se crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que emite una nueva Ley Federal de Educación (1973) que sustituye a la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941). Se buscaba una modernización en la enseñanza, apertura de la educación a todos los grupos sociales y ante los nuevos requerimientos, promover la flexibilidad de la educación; se introdujeron igualmente nuevos contenidos en libros de texto, en Ciencias Sociales, dada la época, los contenidos toman una orientación tercermundista. A partir de 1970 los subsidios a la mayoría de las universidades crecieron y en muchas de ellas surgieron nuevas carreras, más acordes con la nueva estructura de profesiones técnicas e industriales.

⁷ “[...] con el Plan de estudios 1972 se cursaban 13 materias con 36 horas de clase a la semana, con el Plan 75 sólo se cursaban nueve materias en treinta horas de clase a la semana. El Plan de estudios 1975 fue el verdadero Plan de estudios de la reforma educativa de Luis Echeverría, no el de 1972, ya que su estructura curricular está diseñada por áreas de conocimiento, como se trabajaba en la educación básica. Este Plan tuvo en realidad un carácter transicional hacia la elevación al nivel de licenciatura de los estudios normalistas, lo cual se dio nueve años después, en 1984” (Bolaños, 1975, p. 23).

⁸ El nombre de Escuela Normal Urbana Federalizada Benito Juárez del Estado de Hidalgo cambió su nombre por el de “Centro Regional de Educación Normal (CREN), como tal, empezó a funcionar a partir del 1 de marzo de 1972” (Zapata, 2004, p. 47). “Con este cambio de nomenclatura el Centro Regional podría

recibir alumnos de una región, pero podían venir de otros estados de la República como Guerrero y Michoacán en la cual llegaron numerosos estudiantes a la institución” (A. González, comunicación personal, 2 de mayo, 2019).

⁹ “[...] En el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez, el Lic. Manuel Sánchez Vite fue electo para ocupar la presidencia del Comité Ejecutivo Nacional del PRI y por lo tanto fue necesario que en nuestro estado se designará un Gobernador Interino. Donaciano Serna Leal (Chanito) fue propuesto y nombrado por el Congreso del Estado. Ocupó tan honroso cargo del 9 de diciembre de 1970 al 4 de marzo de 1972. Durante su periodo como Gobernador, las obras continuaron. Se construyó la clínica del IMSS en Ciudad Sahagún [...] numerosas escuelas como los bachilleratos técnicos agropecuarios y el Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Benito Juárez” de Pachuca...” (Bocado, 2008, p. 42).

¹⁰ En el periodo del Lic. Manuel Sánchez Vite se autorizaban más grupos de lo que se pensaba y los salones estaban llenos de 55 a 60 alumnos. Eran cuatro grupos de cada semestre y la escuela participaba con piezas de danza que llenaban la plaza Juárez durante 2 horas. Puedo decir que eran los tiempos con mayores lazos de unión entre el gobernador y la institución (A. González, comunicación personal, 2 de mayo, 2019).

¹¹ El propósito de los Centros Regionales se encuentra plasmado en la Ley Federal de Educación de 1973, que a la letra dice en el “Artículo 3º. Los Centros Normales Regionales son instituciones educativas destinadas a la formación y preparación de profesores de educación primaria, que, de acuerdo a las necesidades de la vida nacional, se proponen los siguientes objetivos: Dotar a los alumnos de los conocimientos teóricos y prácticos de la cultura general y de las humanidades y conocimientos especializados para realizar eficazmente la obra educativa. Infundir en los educandos ideales profesionales elevados y un concepto claro de responsabilidad, que asumirán durante el ejercicio docente, para contribuir al desarrollo y mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Promover la investigación de los recursos y problemas propios de la región, estimulando el estudio y comprensión de la comunidad, con sentido de unificación nacional sobre la base de la doctrina educativa mexicana (Gaceta ciudadana, 7 de noviembre 2011, p. 12).

¹² “Nació en Xochicoatlán, Hgo. En marzo de 1909. Estudió la carrera de profesor en la Escuela Normal de Malango. En 1940 se titula como Licenciado en Derecho por la UNAM. Fue Magistrado del Tribunal de Justicia en Hidalgo. Catedrático de la Escuela Normal del Estado de Hidalgo y de la Escuela de Derecho del ICLA. Director de la Escuela Normal Benito Juárez en 1942. De

1943 a 1970 director de la Escuela Urbana Federalizada Benito Juárez. Director de Gobernación en el período de Quintín Rueda Villagrán. Diputado del Congreso del Estado de Hidalgo por la XLI Legislatura. Director del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez desde el 1°.de marzo de 1972 hasta su muerte en 1975.”

¹³ Este autor muestra referencias sobre los nombres y mote que los agentes de la DFS escribían en los informes de las personas que investigaban.

¹⁴ Para saber más sobre la evolución de los servicios de inteligencia en México, véase Cáceres y Jasso (2021).

¹⁵ Uno de los agentes con mayor reconocimiento en los documentos de la DFS fue Ajax Segura Garrido, “profesor politécnico y agente encubierto de la DFS” (Ortega, 2020, p. 183) en el movimiento estudiantil de 1968, que incluso llegó a formar parte del Consejo Nacional de Huelga. También se puede consultar el trabajo de Torres (2024).

¹⁶ Miguel Abel Venero fue presidente de la FEUH de 1972 a 1973, grupo estudiantil con raigambre política y que era utilizado por el gobierno estatal para amedrentar opositores al régimen, por los constantes apoyos de la FEUH, “Miguel Abel Venero Martínez, El coco, [fue designado diputado local] en el VI Distrito, correspondiente a Zacualtipán” (Rivera, 2004, p. 47).

¹⁷ En la década de 1970, en el contexto de la Guerra Fría, la mayor parte de los conflictos sociales estuvieron permeados por la influencia de los poderes de la Unión Soviética y de los Estados Unidos de América (EUA). Se configuró un mundo bipolar con una clara visión antagónica entre el Este, pro Moscú, y el Oeste, en favor de Washington. Así por el estilo, el resto de los países, incluidos los de Latinoamérica, quedaron casi presos por los dictados de Washington. Era muy común que los movimientos estudiantiles tomaran como bandera el comunismo y como consigna su lucha contra el Estado y el capitalismo que los oprimía, mismo que estaba abanderado por los EUA.

Masculinidades mineras. Vida cotidiana y estereotipos de género en localidades de San Luis Potosí, 1923-1950

Mining masculinities: Everyday life and gender stereotypes in localities of San Luis Potosí, 1923-1950

René Medina Esquivel*

** Actualmente realiza una estancia de investigación Estancia Posdoctoral CONAHCYT, en El Colegio de San Luis. SNI nivel I y perfil PRODEP. Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Historiador de la educación. Líneas de investigación: trayectoria y consolidación de escuelas mexicanas siglo XX, construcción de sentidos en torno de las escuelas, vida cotidiana y perspectiva de género. Publicaciones destacadas: libro Minería y escuelas. (2020), artículos "Escuelas públicas de financiamiento privado. El proyecto posrevolucionario de Escuelas Primarias Artículo 123 en San Luis Potosí, 1917-1978" (2020) y "¿Educación socialista en la hacienda de Guanámé? Una disputa por los sentidos de la escuela" (2025). Correo electrónico: renemesqu@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-6839-9930>

161

Historial editorial

Recibido: 03-agosto-2024

Aceptado: 12-noviembre -2024

Publicado: 31-enero-2025



Masculinidades mineras. Vida cotidiana y estereotipos de género en localidades de San Luis Potosí, 1923-1950

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar las representaciones de masculinidad y sus transformaciones en el marco de los proyectos estatal y empresarial para la educación y la minería en cinco localidades de San Luis Potosí, entre 1923 y 1950. La perspectiva histórica de vida cotidiana y el concepto de masculinidades han servido como ejes para el análisis de profundas transformaciones socioculturales operadas en los casos de estudio y a partir de dos fuentes fundamentales: la historia oral y la indagación documental. Los resultados de este trabajo han puesto de manifiesto que la realidad cotidiana sobrepasa y a veces contradice a las representaciones de los trabajadores mineros como hombres rudos, valientes protectores y proveedores de la familia. Detrás de la imagen idealizada de los mineros, se revelan varones en conflicto que sufrían ante el futuro inminente de enfermedades, accidentes y muerte que caracterizaba a sus actividades laborales.

Palabras Clave: Escuelas, masculinidades, minería, saber cotidiano, vida cotidiana.

Mining masculinities: Everyday life and gender stereotypes in localities of San Luis Potosí, 1923-1950

Abstract

This paper aims to analyze representations of masculinity and their transformations within the framework of state and corporate projects for education and mining in five localities of San Luis Potosí between 1923 and 1950. The historical perspective of everyday life and the concept of masculinities, serve as key axes to analyze the deep sociocultural changes in the case studies, based on two fundamental sources: oral history and documentary research. The findings of this study show that everyday reality often surpasses and, sometimes, contradicts representations of miners as tough, brave men who protect and provide for their families. Behind the idealized image of miners, it was found that they were men in conflict, struggling with the imminent threats of illness, accidents, and death that characterized their profession.

Keywords: Schools, masculinities, mining, everyday knowledge, everyday life.

Masculinités minières. Vie quotidienne et stéréotypes de genre dans des localités de San Luis Potosí, 1923-1950

Résumé:

Cet article vise à analyser les représentations de la masculinité et leurs transformations dans le cadre des projets étatiques et entrepreneuriaux en matière d'éducation et d'exploitation minière dans cinq localités de San Luis Potosí entre 1923 et 1950. La perspective historique de la vie quotidienne et le concept de masculinités ont servi d'axes pour examiner les profondes transformations socioculturelles opérées dans les cas étudiés, en s'appuyant sur deux sources fondamentales : l'histoire orale et la recherche documentaire. Les résultats de cette étude montrent que la réalité quotidienne dépasse et contredit parfois les représentations des mineurs en tant qu'hommes rudes, courageux, protecteurs et pourvoyeurs de leur famille. Derrière cette image idéalisée des travailleurs miniers se révèlent des hommes en conflit, confrontés à l'angoisse permanente des maladies, des accidents et de la mort imminente, caractéristiques de leur activité professionnelle.

Mots-clés: écoles, masculinités, industrie minière, savoir quotidien, vie quotidienne.

Męskość u gorników. Życie codzienne i stereotypy płciowe w miejscowościach stanu San Luis Potosí, 1923-1950

Streszczenie:

Celem tego artykułu jest analiza przedstawień męskości i ich przemian w kontekście projektów państwowych i biznesowych dotyczących edukacji i górnictwa w pięciu miejscowościach San Luis Potosí w latach 1923-1950. Historyczna perspektywa życia codziennego oraz koncepcja męskości stanowiły główne osie analizy głębokich przemian społeczno-kulturowych, które zaszły w badanych przypadkach. Podstawą badania były dwie kluczowe metody: historia mówiona oraz analiza dokumentalna. Wyniki badania ujawniły, że codzienna rzeczywistość często przekracza, a nawet przeczy stereotypowym wyobrażeniom o górnikach jako twardych, odważnych obrońcach i żywicielach rodzin. Za idealizowanym obrazem górnika kryją się mężczyźni zmagający się z wewnętrznymi konfliktami, obawiający się nieuchronnych chorób, wypadków i śmierci, które były nieodłącznym elementem ich pracy.

Słowa kluczowe: szkoły, męskość, górnictwo, wiedza codzienna, życie codzienne.

Introducción

“Beto frisaba en sus 35 años, fuerte y musculoso, ya que de otra manera no hubiera podido efectuar su pesado trabajo de barretero, se encargaba de horadar las entrañas de la tierra en busca de yacimientos de oro o plata” (Castro, 2003, pp. 99). La leyenda de “Beto el minero” nos ofrece un generoso punto de partida para poner de manifiesto rasgos destacados en las representaciones de masculinidad de los trabajadores mineros hacia mediados del siglo XX. Las narrativas y testimonios que nutren este trabajo dan cuenta de discursos explícitos y compartidos por las comunidades mineras que otorgaban a los hombres atributos como: fuerza física, rudeza, valor, osadía, indiferencia ante el peligro, el dolor y los sentimientos; capacidad de proveer, gobernar y proteger a su familia, etcétera. Sin embargo, un análisis profundo de estos discursos y de la vida cotidiana revela una realidad que dista mucho de los estereotipos explícitos.

El propósito de este trabajo es analizar las representaciones de masculinidad (Seidler, 2000; Amuchástegui y Szasz, 2007) vigentes en comunidades mineras dedicadas a la extracción y la fundición en cinco localidades de San Luis Potosí, a través del análisis de narrativas y testimonios acerca de la vida cotidiana en las familias, el trabajo y la escuela.

Este texto es producto de dos investigaciones ubicadas en el ámbito de la historia de la educación que indagaron en la vida cotidiana y el proceso de escolarización dentro de comunidades mineras de San Luis Potosí (Medina, 2008 y 2020a). Dentro de estas investigaciones, la perspectiva de género constituyó un eje analítico esencial para comprender roles sociales, características de conducta, disposiciones emocionales y expresiones de sexualidad como construcciones culturales y no, como cualidades naturales del ser mujer u hombre. El estudio de los hombres despertó un especial interés en estas investigaciones, ya que posibilitó la comprensión de los atributos de masculinidad, no sólo como afirmaciones de dominación y poder, sino también como manifestaciones encubiertas de temores y limitaciones masculinas.

Metodología y conceptos para reflexionar en masculinidades mineras

Las investigaciones mencionadas partieron de una base metodológica de dos vertientes. Primeramente, estas investigaciones se apoyaron en el análisis documental de expedientes de escuelas federales, archivos parroquiales, expedientes agrarios, registros hospitalarios de la empresa minera, archivos sindicales y acervos estadísticos nacionales. Por otra parte, la realización de treinta y cuatro entrevistas formales¹ semidirigidas (Aceves, 1998, pp. 223), permitió la construcción de nuevas fuentes e hizo posible el acceso a archivos privados. Una vez recopilados los testimonios, se procedió al análisis del discurso de las narrativas personales y de relatos tradicionales².

Heller (1970 y 1972) y Elias (1990) han aportado un sólido marco conceptual acerca de lo cotidiano, de la utilidad de la *vida cotidiana* para conocer los rasgos vitales más profundos de la humanidad en el transcurso del tiempo. Si bien las actividades que cada persona realiza en el devenir diario son esencialmente heterogéneas, “eso no excluye que existan esferas y objetivaciones más o menos homogéneas” (Heller, 1970, pp. 19 y 116). El estudio de la vida cotidiana consiste, entonces, en identificar los rasgos compartidos dentro de las actividades humanas que constituyen la materia de estudio de la *vida cotidiana*. Todo acto cotidiano está inherentemente impregnado de representaciones y sentidos que cada grupo humano atribuye al alimento, la vestimenta, los cuerpos, etc. De igual manera, las acciones cotidianas y las condiciones materiales en que se realizan revelan aspectos políticos y económicos acerca del contexto más amplio en que se producen.

Heller (1970) entiende el *saber cotidiano* como el acervo mínimo de conocimientos que cada sujeto requiere interiorizar a fin de desenvolverse en su entorno social. Este conocimiento abarca desde el uso del lenguaje hasta las representaciones y sentidos simbólicos colectivos de su medio, pasando por los usos sociales generales y particulares y los medios ordinarios de producción e intercambio. La misma autora destaca el reto que representa la irrupción del capitalismo en las sociedades tradicionales ya que esta circunstancia demanda al particular “aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres, [...] vive al mismo tiempo entre

exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (Heller, 1970, p. 23).

El concepto de masculinidades ha resultado útil para develar sentidos ocultos tras las representaciones de hombría explícitas en los discursos (Seidler, 2000; Amuchástegui y Szasz, 2007; Núñez, 2007a). Connell (1998 y 2003) afirma que es posible identificar como *masculinidades hegemónicas* a aquellas que suelen predominar y resultar fácilmente perceptibles en situaciones concretas, pero esos patrones dominantes y visibles coexisten siempre con variadas formas de masculinidad. La pluralización del concepto permite ampliar la mirada, profundizar y problematizar en el estudio de los hombres, ya que “Las masculinidades son colectivas además de individuales. A menudo están divididas y son contradictorias; además, cambian con el transcurso del tiempo” (Connell, 2003, pp. 7). Este concepto resulta útil para analizar y explicar una narrativa más o menos homogeneizada que emana de los testimonios y se corresponde con la representación hegemónica de la masculinidad. No obstante, este concepto ofrece también flexibilidad para explicar tanto las contradicciones entre representaciones y prácticas, como las transformaciones que se suscitan en el devenir del tiempo.

De acuerdo con las concepciones genéricas de la época y lugares estudiados, el modelo hegemónico de masculinidad se entendía también como la única ruta posible para la *realización honorable* de los hombres y de sus familias. Nos ocuparemos más detenidamente en este concepto en el apartado relativo al honor.

Vida cotidiana y minería en el San Luis Potosí posrevolucionario

166 Este trabajo centra la mirada en cinco localidades de larga tradición minera en el estado mexicano de San Luis Potosí. Cerro de San Pedro, Charcas y Villa de la Paz fueron reales de minas dedicados a la extracción desde el periodo virreinal. Por su parte, las plantas fundidoras de Morales y Matehuala fueron creadas durante el periodo de industrialización de la minería (finales del siglo XIX) y estaban ubicadas estratégicamente en las dos antiguas regiones de extracción minera en el estado (San Luis Potosí

capital y Matchuala). Las fundidoras fueron acaparando la producción de las minas, de tal forma que desplazaron con el tiempo a las antiguas haciendas de beneficio³. Los capitales estadounidenses se propusieron lograr el control monopólico de la minería, con ese fin emprendieron un proceso de modernización tanto de las actividades de extracción y beneficio, como de las comunidades mineras de su entorno.

El periodo que contempla este trabajo está delimitado por dos grandes transiciones políticas y económicas de los centros mineros potosinos. En 1923, el consorcio Guggenheim tomó el control de la minería en San Luis Potosí bajo la denominación de *American Smelting and Refining Company* (ASARCO) (Bernstein, 1964). El proceso empresarial de modernización económica y sociocultural de las localidades mineras a partir de 1923 sirve entonces como punto de partida, mientras que la mexicanización de la minería a partir de 1950 (Sariego et al., 1988) marca el punto de cierre del periodo de estudio.

El gobierno federal posrevolucionario y la ASARCO impulsaban sendos proyectos de modernización económica y cultural de la minería y sus trabajadores. Estos proyectos manifestaron tanto acuerdos como desavenencias en los centros mineros de San Luis Potosí. Además de la modernización de las actividades mineras de extracción y beneficio, la ASARCO puso en práctica una política paternalista con la finalidad de generar la mano de obra que requería en sus labores industriales: trabajadores y familias sanas, vigorosas, disciplinadas, dóciles y con una disposición de respeto y gratitud hacia la empresa (Sierra, 1990). Desde esos propósitos, la minera puso al alcance de sus trabajadores y familias servicios como: agua potable disponible en grifos públicos, escuelas primarias, electricidad, atención médica y medicinas sin costo, drenaje, medios de transporte y comunicación como teléfono y correo. La empresa promovía e impulsaba la fundación de escuelas, la práctica de deportes modernos como el beisbol y el basquetbol, dotaba a sus trabajadores y a las escuelas de enseres deportivos, promovía actos cívicos, desfiles y entretenimientos “sanos” como cine, radio y otros (Medina, 2020a). Paralelamente, el Estado mexicano tenía propósitos muy similares en su proyecto de ciudadanía, no obstante, reclamaba los sentidos de lealtad, respeto y gratitud para la Patria y el nuevo Estado revolucionario.

En este contexto de antagonismos estructurales, las escuelas federales comenzaron a funcionar a partir de 1926 y se constituyeron como el más importante agente del gobierno federal dentro de estas cinco localidades. Cada una de estas escuelas tuvo trayectorias muy diferentes, pero todas coincidieron en una temprana apropiación sociocultural de la escolarización primaria manifestada en una demanda apremiante y siempre creciente de matrícula que los planteles no tenían capacidad de satisfacer (Medina, 2020a). Estas escuelas jugaron un papel fundamental en el proceso de modernización sociocultural de las cinco localidades y en las transformaciones de las concepciones locales de masculinidad (Medina, 2020b).

Los siguientes apartados tienen la finalidad de examinar las representaciones de masculinidad que emergieron en los testimonios y relatos, que han servido para establecer tres categorías de análisis: a) hombres guardianes del honor, b) hombres proveedores y c) hombres fuertes-valientes.

Hombres guardianes del honor

Los testimonios recogidos en las entrevistas de historia oral coincidieron en señalar que los hombres tenían el papel de jefes en la familia y en la pareja. “Ni modo, así era... el papá mandaba y a una le tocaba obedecer y era igual con los esposos fueran como fueran. Así la enseñaron a una... a aguantar” (PCM, Comunicación personal, 2011). No obstante, el análisis revela cambios y adaptaciones de las masculinidades mineras orientados a permitir a los hombres y sus familias encontrar un sentido de *realización honorable*. Estas adaptaciones resultaban necesarias frente a nuevas demandas económicas y socioculturales que transgredían los códigos de honor vigentes.

Se emplea el concepto de *realización honorable* (Núñez, 2007b) con el fin de acercarnos a la comprensión del vínculo de pareja, de los roles y obligaciones atribuidos a cada miembro de la familia y de los sentidos que subyacían tras los cuerpos, las acciones y las interacciones sociales. Núñez (2007b) analiza el vínculo de pareja reproductiva en comunidades mineras

coetáneas desde los roles de *atender* (correspondiente a las mujeres) y de *mantener* (atribuido a los hombres). Este autor señala que entre estos sujetos genéricos y sus respectivas identidades e ideologías se construyen “posibilidades y efectos sexuales, laborales, emocionales y reproductivos, diferenciados para cada uno de los sujetos, atravesados por el poder y el privilegio” (pp. 141).

El rol del hombre como proveedor legitimaba su derecho a controlar el cuerpo y la sexualidad de sus mujeres: de la esposa, primeramente, pero también de hijas, hermanas, madre. “Sin embargo, detrás de esta aparente equidad queda a la vista en el análisis la desigualdad de los miembros del vínculo, tanto en la división del trabajo como en el ejercicio de la sexualidad” (Núñez, 2007, pp. 142). Las desigualdades sexuales derivadas del código de honor vigente se hacen evidentes a partir del análisis de las prácticas cotidianas. Abordo a continuación este aspecto, mientras que las desigualdades laborales serán tratadas en el apartado siguiente.

En cuanto al ejercicio de la sexualidad, el código de honor era severo y punitivo con las mujeres, en tanto que no sólo era permisivo con los hombres, sino que alentaba las aventuras amorosas y la disipación sexual, puesto que estas conductas constituían muestras de valor, temeridad y fuerza para el caso de ellos. “Hasta les componían corridos porque eran muy mujeriegos, aquí hay varios corridos así de muchos que hasta se mataron por las mujeres [...] Ellos pues muy machos y a ellas no las bajaban... pues de putas [risas]” (RMR, Comunicación persona, 2009). Los archivos parroquiales de las cinco localidades también dan cuenta de la vigencia institucional de este principio ya que, durante el periodo de estudio, los registros parroquiales de matrimonios registraban la condición de “honesta”, “decente” o “célibe” de las contrayentes, en tanto que sólo asentaban el estado de soltería o viudez de los varones.

169

La esposa era la principal fuente de honra o de deshonor para el varón que custodiaba su virtud. Las hijas eran también objeto de una vigilancia férrea no sólo a causa de justificaciones de honor, sino frente al peligro real que representaba el rapto de mujeres en el México rural posrevolucionario. La deshonor constituía una amenaza latente y real para los hombres no sólo en el caso de transgresiones sexuales femeninas,

bastaba con la violación de los severos y sutiles códigos sociales que dictaban normas de vestimenta y socialización para las mujeres. La deshonra femenina podía emanar de acciones como salir en cuerpo (sin cubrir su cabeza con el rebozo), interactuar con hombres sin la presencia del esposo o chaperones, donar una prenda o perderla por violencia (rebozo, mechón, pañuelo, etc.), incluso regalar miradas o gestos a los hombres. El rol de mantener a su familia constituía la divisa que facultaba a los hombres para vigilar, castigar e incluso lastimar a sus mujeres.

El proyecto modernizador del Estado y la empresa minera implicaba la introducción de prácticas cotidianas que contravenían el principio de confinar a las mujeres a la casa y ampliaba el número de situaciones en que mujeres decentes de todas edades se veían en la necesidad de encontrarse y dialogar con hombres ajenos a su núcleo familiar. El surgimiento de la escuela primaria obligatoria en 1926, representaba la exigencia de que niños y niñas salieran de casa, pero implicaba para ellas abandonar sus labores domésticas e interactuar con docentes del otro sexo dentro de las escuelas. Esta convivencia generaba tensiones de honor y estas se acrecentaban a medida que el alumnado llegaba a la adolescencia y entraba en la “edad de cuidados”.

Otro elemento discordante con el código de honor era la propia presencia, trabajo y atuendo de las maestras, ya que su papel de autoridad, el desempeño de su trabajo como mujeres “seltas”, sin la vigilancia de un hombre, y el atuendo moderno que les exigía la SEP se encontraban entre muchas otras causas de reticencia por parte de los padres para permitir que sus hijos, pero sobre todo sus hijas, asistieran a las escuelas.

El proyecto modernizador convocaba fuera de los espacios domésticos también a las mujeres mayores para asistir a las escuelas nocturnas de alfabetización, para desempeñar nuevos roles sociales y para resolver la tarea doméstica cotidiana de moler el nixtamal en el molino en lugar de pasar horas encorvadas sobre sus metates. Estas tres convocatorias de la modernidad representaban una transgresión de los controles masculinos puesto que la gran mayoría de los hombres se encontrarían trabajando en los centros mineros industriales. Las clases nocturnas de alfabetización tuvieron una exigua presencia femenina durante la década de 1930, pero lograron un relativo avance en la siguiente

década, ya que en todas las escuelas se registró la asistencia asidua de una media docena de mujeres, muchas de ellas determinadas a concluir su primaria. Sin embargo, el uso del molino público y la asistencia a la consulta médica alcanzaron altos niveles de apropiación desde la década de 1920. Los registros de citas médicas dan cuenta de cómo las mujeres llevaban a sus hijos e hijas de forma asidua a la consulta y, paulatinamente, requirieron también el servicio para atender su propia salud, aunque la atención en ginecología y obstetricia continuó vedada a los médicos. Llevar a moler el nixtamal se incorporó muy pronto a las rutinas cotidianas femeninas, de tal forma que esta práctica constituye una referencia constante en los testimonios, si bien no estuvo falta de cuestionamientos y prohibiciones por parte de los jefes de familia (Bauer, 1990; Pilcher, 2001).

No obstante, el panorama dominante, las relaciones entre hombres y mujeres no pueden ser reducidas al estereotipo de hombre dominador y mujer dominada. Existían estrategias femeninas para transgredir el orden dictado desde los códigos de honor masculino, como las prácticas de brujería, de tal forma que el poder se ejercía por muy variados derroteros. La interacción de fuerzas entre hombres y mujeres debe entenderse como “un posicionamiento contextual y variable de cualquier relación social, incluidas las de género” (Parrini, 2007, pp. 97). De acuerdo con detallados censos que la SEP levantó en 1937, las familias cuyo sustento provenía de actividades alternas a la minería y estaban presididas por mujeres ascendía al 42% de los casos⁴, se trataba de jefas de familia viudas o solteras, emancipadas del poder masculino, pero también había unidades domésticas sostenidas a través del sexo servicio y otras unidades cuyas jefas simplemente practicaban una sexualidad libre. Los testimonios orales han aportado casos específicos, como el de una mujer en Cerro de San Pedro que “cambiaba cada semana de marido” y cuando se hartaba de ellos los golpeaba con su “guaparra” (cuchilla de gran tamaño) y los expulsaba de la casa (TRP, Comunicación personal, 2008). A pesar de que las personas informantes reconocían a los hombres como indiscutibles proveedores, jefes de familia y guardianes del honor; el estereotipo masculino dominante debe matizarse y entenderse como producto de una correlación heterogénea y cambiante.

Hombres proveedores

Si bien los discursos recogidos a través de la historia oral como las leyendas y relatos tradicionales atribuían a los varones el papel social y económico de jefes y proveedores de las familias, la realidad era mucho más compleja. El análisis de las rutinas cotidianas revela que, en gradación ascendente, niños, ancianos, niñas, ancianas y, sobre todo, las mujeres madres contribuían con su trabajo al sostenimiento de las unidades domésticas. Los testimonios y censos reconocían el rol de proveedoras a las mujeres muy pocas veces, incluso en caso de viudez.

Hombres y mujeres informantes repiten la misma representación del varón proveedor aún en los casos de “jefes de familia” que se revelan completamente desobligados desde un escrutinio más profundo de la vida cotidiana. “¿Las mujeres? No, ellas no trabajaban. Se dedicaban nomás a estar ahí en sus casas, sería torteando o chismeando con las otras” (RMR, Comunicación personal, 2009). También los censos escolares de 1937 dejaron asentado este sesgo, ya que registraron siempre la ocupación de “labores domésticas” para el caso de las mujeres, no obstante que referencias orales señalan la existencia de una docena de mujeres parteras, curanderas, comerciantes, sexo servidoras, agricultoras, etc., en cada localidad. Aún en los casos de unidades domésticas presididas por mujeres, los censos escolares, agrarios y generales pocas veces dejaron constancia de actividades productivas femeninas como comercio o agricultura (SEP, 1937, Censos).

El análisis de la vida cotidiana pone en evidencia la desigualdad en el vínculo de pareja frente al hecho de que las mujeres soportaban la doble carga de *atender* y de *mantener* la unidad doméstica. “Pues ni le sé decir cómo le hacía yo, ahora ya no puedo hacer nada, pero entonces cuidaba animales, cuidaba muchachos, cuidaba la casa, cuidaba al tío, cuidaba al marido, iba al molino, torteaba, vendía, y todo cuidaba yo [risas]” (SPV, Comunicación personal, 2006). Esta informante era casada, muy temprano iniciaba sus labores de alimentación y cuidados hasta enviar a sus hijos a la escuela, montaba a diario en su caballo y arriaba una docena de cabezas de ganado hasta un potrero propiedad de su padre y por la tarde llevaba al ganado de regreso a casa, “y así, todos los días” comentó ella con buen humor.

En los contextos estudiados, todas las mujeres trabajaban desde muy pequeñas hasta la ancianidad, no sólo en labores y cuidados del hogar, sino también en actividades que directa o indirectamente se traducían en ingresos monetarios. Mientras los hombres cumplían sus jornadas laborales en la minería industrial, las mujeres criaban ganados y aves de corral, elaboraban y vendían tortillas y diversidad de alimentos, recolectaban leña y toda clase de productos comestibles de las tierras circundantes, daban servicios domésticos como aseo de casas, lavado y planchado de ropa, desarrollaban pequeñas industrias como corte, confección, tejidos de hilo e ixtle, vendían los huevos o carne que producían sus animales, comerciaban con productos y mercancías que llevaban de las ciudades. “Había veces que mis muchachos andaban ya a raíz, descalzos, y pos no había con qué... Pero yo agarraba unas gallinas y me las llevaba a venderlas y ya con eso les compraba sus huaraches” (MAMP, Comunicación personal, 2014).

Para la gran mayoría de los trabajadores, en cambio, el espacio doméstico era un lugar de relativo reposo donde debían recibir atención y alimentación. Las rutinas cotidianas de los trabajadores mineros estaban marcadas por los silbatos industriales que indicaban los tiempos de inicio y fin de las jornadas laborales. Los códigos de honor vigentes en esta época y lugares establecían que el ejercicio de labores de cocina y limpieza era por completo denigrante para los hombres. Si bien los hijos colaboraban en ciertas tareas domésticas como el cuidado y pastoreo de animales, el acarreo de agua y la siembra; la diversidad de trabajos domésticos correspondía a las mujeres. Mientras que la jornada de trabajo femenino no conocía tregua durante todo el día, los hombres tenían el derecho a recibir cuidados y atenciones en el espacio doméstico, y a salir de este para disfrutar de actividades de solaz y esparcimiento.

Por otra parte, los salarios pagados en la minería se caracterizaban por ser insuficientes para la manutención de las familias. Los censos que la SEP levantó en diferentes años permiten corroborar el bajo nivel de los sueldos (SEP, AD, Censos). También los documentos del emplazamiento a la huelga general minera de 1944 dejaron detallados estudios de las condiciones económicas en que vivía la inmensa mayoría de los trabajadores mineros y sus familias. El sindicato minero hizo el cálculo de costo de la vida para una “familia obrera tipo” compuesta por un

trabajador, esposa, hijo lactante, hijo de diez años y un anciano. La Tabla 1 muestra los resultados de ese estudio para cuatro localidades potosinas.

Tabla 1

Costo de la vida en relación con los salarios mineros diarios más bajos en la minería (pesos mexicanos), San Luis Potosí, 1942

	Costo de la vida o salario vital	Salario diario más bajo	Déficit de salario en diciembre 1942
Morales	6.41	3.30	3.11
Charcas	6.31	3.35	2.96
Cerro de San Pedro	6.53	3.05	3.48
Villa de la Paz	5.55	2.50	3.05

Fuente: Elaboración propia con datos del “Emplazamiento a huelga general del Sindicato Minero del 28 de marzo de 1944, dirigido a los representantes legales de las empresas”. Consultado en Sariego et. al., 1988: 441-478.

De acuerdo con los datos del emplazamiento a huelga y los obtenidos de diversos censos escolares levantados por las escuelas, el 80% de los trabajadores ganaba salarios por debajo del salario vital. De acuerdo con los censos escolares de 1943, sólo el 23% de los padres trabajadores de la empresa minera ganaban más de seis pesos diarios en las cinco localidades. Los datos anteriores ponen de manifiesto la insuficiencia de los salarios que los hombres ganaban en la industria minera. El panorama era aún más precario si tomamos en cuenta que el estudio consideró una “familia obrera tipo” con dos hijos, mientras que el promedio por familia era de

4.75 en las localidades que nos ocupan, según los censos escolares. Además, tanto las entrevistas como diversidad de documentos dan cuenta de los gastos personales extrafamiliares en que los hombres solían consumir una buena parte de sus salarios.

Las aficiones masculinas al alcohol, al sexo servicio y al juego mermaban aún más los bajos salarios de la inmensa mayoría de los trabajadores mineros. Cada una de las localidades de estudio contaba con una treintena de lugares de reunión dedicados al consumo de alcohol. Algunos de estos lugares ofrecían además servicios sexuales y practica de juegos de azar con apuestas. Las narrativas coinciden en la existencia de cantinas, billares, pulquerías, burdeles, casas de “señoras de la vida galante” y “bailes públicos” para todos los perfiles económicos. Estos centros de reunión se encontraban en el tránsito del trabajo hacia las zonas habitacionales e, incluso, empresas itinerantes de servicios sexuales montaban “bailes públicos” los fines de semana.

Había dos camiones que iban desde el viernes con puras chicas de aquí de San Luis, de esas chicas alegres, de la vida alegre, se las llevaban a los mineros y ya saliendo los mineros el sábado, ya ve que trabajaban nomás medio turno, salían y ya estaban las chicas ahí esperándolos y eran ellas las ganonas, se llevaban toda la plata (TRP, Comunicación personal, 2008).

La embriaguez, el donjuanismo y el juego prevalecían como prácticas aceptadas para un hombre dentro del código de honor vigente. A pesar de que los proyectos modernizadores del gobierno federal y de la empresa minera coincidían en las aspiraciones de disminuir esas prácticas, mayores ingresos significaron un mayor mercado para ellas, aunque eso trajera como consecuencia la merma de los ingresos domésticos. En 1936, el superintendente de la ASARCO en Morales condicionaba el apoyo económico a la escuela federal solicitando la previa clausura de “cantinas y expendios de bebidas embriagantes” que “causan grandes perjuicios a la salud y economía de los obreros”.⁵ Sin duda los propósitos de gobierno y empresa en este aspecto radicaban más en la aspiración de mantener la disciplina y productividad laborales, pero estas aficiones masculinas traían consigo serios problemas sociales como desertión escolar, violencia doméstica, enfermedades venéreas y demás padecimientos de salud

pública. En todo caso, la merma del salario masculino colocaba a las mujeres frente a la tarea de arreglárselas para atender y mantener a sus familias.

Los testimonios y las rutinas cotidianas para el sostenimiento de las familias revelan el doble y desigual papel de las mujeres en el vínculo de pareja. Sin embargo, la vigencia y la importancia concedida a los códigos de honor explica por qué las personas informantes realizaron esfuerzos en ajustar sus relatos y descripciones al modelo hegemónico de masculinidad. La realización honorable no dejó de tener vigencia durante el periodo de estudio, pero sí se transformó para ajustarse a las demandas de la incipiente modernidad.

Las cualidades de fuerza y valor atribuidas a los hombres mineros justificaban la rudeza, la violencia y la indiferencia frente a los sentimientos con que los hombres solían actuar. Pero estos atributos también ofrecen una veta para indagar en los temores y los anhelos masculinos ocultos en los discursos y las prácticas cotidianas.

Hombres fuertes-valientes

Puesto que los hombres debían ser fuertes, valientes y temerarios, el núcleo familiar reclamaba de ellos, desde temprana edad, mostrar indiferencia ante ciertas emociones (dolor, tristeza, amor, alegría), dominar a las mujeres, alejarse de las tareas y espacios femeninos, y reaccionar con vehemencia para expresar emociones relacionadas con la fortaleza (ira, celos, agresividad, impulsividad). Los niños aprendían muy pronto que su función en la vida sería el ejercicio del poder en la familia y la defensa del honor. Sin embargo, la posición de poder atribuida a los varones era relativa y traía aparejadas represiones y silencios de sus sentimientos, temores y anhelos frente a un futuro laboral, de salud, de honor y de vínculos emocionales familiares por demás adverso.

Si los hombres no lloraban, tampoco expresaban sus temores y no se quejaban del dolor. Los hombres debían callar y soportar el sufrimiento, de ahí que recurrir al servicio médico constituyera una muestra de

debilidad. Los varones adultos componían tan sólo el 5% del total de pacientes atendidos en la consulta médica en los hospitales de la ASARCO. Habitados a ignorar el dolor, solían acudir al servicio médico sólo cuando sus padecimientos ya eran insoportables. Los accidentes de trabajo en la actividad minera creaban prejuicios acerca del servicio médico, acudían a este quienes estaban muy graves, quienes ya iban a morir, por lo tanto, era mejor evitar a los médicos y sus malos presagios “Ellos eran así, aguantaban callados y a nadie le decían que les dolía. Ya cuando el dolor los tumbaba era ya para morir. *Usted ya no tiene remedio*, eso les decían los doctores. Y así fue con mi esposo...” (MAMP, Comunicación personal, 2014). Como evidencia este testimonio, la medicina moderna ofrecía escasas posibilidades de recuperación dado que los hombres solían acudir al médico cuando sus enfermedades estaban avanzadas. Estos factores afianzaban disposiciones adversas de los varones hacia el servicio médico. La esperanza de vida masculina estaba muy por debajo de la femenina. Los registros de matrimonios y los censos confirman la presencia de numerosas viudas, en tanto que los viudos son poco frecuentes. Según los censos escolares de 1937 en las cinco localidades, había 175 mujeres mayores de 60 años, mientras que en número de hombres era de 79; los hombres mayores de 70 eran 19, mientras que las mujeres sumaban 73. No obstante, sólo el 25% de estos hombres longevos se había dedicado al trabajo minero (SEP, 1937, Censos).

Los mineros estaban en constante riesgo de perder la vida o quedar incapacitados a causa de los accidentes laborales y, aun saliendo bien librados de ese riesgo inminente, estaban expuestos de manera ineludible a un deterioro temprano de su salud a causa de enfermedades frecuentes tanto en la extracción como en la fundición. La salud de los mineros solía deteriorarse gradualmente debido a la permanente inhalación de gases y polvos que generaba la enfermedad conocida como silicosis. En 1939, las estadísticas nacionales de incapacidades derivadas de enfermedades de trabajo sumaban un total de 2,417, los trabajadores de la minería sumaban 2,274 casos. Ese mismo año se registraron 1,834 incapacidades permanentes, 1,765 de ellas correspondían a la minería. De las 390 muertes registradas a causa de enfermedades de trabajo, 360 ocurrieron en la minería. En cuanto a accidentes de trabajo, ese mismo año se registraron

35,398 siniestros, 4, 906 de ellos se registraron en minas y 1,954 en la metalurgia. De las 196 muertes registradas, 122 ocurrieron en minas y 5 en la metalurgia.⁶ Las cifras estadísticas evidencian que ciertamente los trabajadores de la minería debían asumir los ineludibles riesgos de su actividad laboral.

Los mineros eran conscientes de las amenazas constantes a su vida y de los riesgos para su salud y sabían que sus familias quedarían en desamparo si ellos perdían la vida o quedaban incapacitados para el trabajo. Estos temores ocultos eran una realidad que debían enfrentar a diario.

Había muchos cascados, cascados eran los que siempre andaban todo el día a tose y tose, esos eran los que estaban ya cascados, cascaloteados a veces dice uno, eran los que ya tenían los síntomas de la silicosis en los pulmones y ya empezaban a verse cadavéricos ya no caminaban mucho tramo porque se ahogaban de lo mismo que se les venía, o sea que ya estaban muy mal; ya eran unas personas muy golpeadas por las minas... pos casi por la mina [...] Yo no tengo noticias de que hayan indemnizado a nadie [...] Todos los que quedaron, se murieron, quedaron aquí ya muy afectados, jóvenes y murieron, no duraron mucho tiempo (AMP, Comunicación personal, 2006).

Como consta en los expedientes de disputas laborales, el fallecimiento de trabajadores mineros en sus labores no significaba que sus deudos lograrían obtener indemnizaciones decorosas o el pago de pensiones para las viudas y los huérfanos (Sariego, 1988). En 1940, la familia de Ángela abandonó Cerro de San Pedro tras la muerte de su padre en un accidente en el tiro general de la mina, su familia no recibió indemnización “no nos dieron nada, nos fuimos mejor... solas y muy tristes a buscarnos la vida” (AAT, Comunicación personal, 2008). Las enfermedades eran una amenaza constante, formaban parte del destino que los hombres asumían como algo inevitable, otros promovían la lucha sindical por obtener mejores condiciones laborales, otros más aspiraban a nuevos horizontes laborales.

Los datos y testimonios anteriores ponen en evidencia que los mineros tenían sobradas razones para albergar temores a causa del peligro real de muerte y enfermedades en el desarrollo de su trabajo cotidiano. Sin embargo, los códigos de honor y la obligación de ajustarse al modelo hegemónico de masculinidad coartaban sus posibilidades de expresión y desahogo. Ramírez-Rodríguez (2020) ofrece elementos teóricos y analíticos para comprender la “manera como los hombres entretejen las emociones con el trabajo y con algunos mandatos de la masculinidad” (p. 39).

El consumo de alcohol resultaba el medio de desahogo emocional más frecuente dado que constituía una vía honorable y plausible para manifestar emociones proscritas y expresar anhelos y temores, si bien representaba un serio problema para la productividad laboral y la salud pública (Bernstein, 1964). Para los hombres mineros estaba prohibido manifestar emociones como amor, ternura o miedo puesto que eran consideradas como cualidades femeninas, es decir, como muestras de debilidad. “¡No sabe que chingadazos nos ponía mi papá cuando nos veía llorar!... y así, chiquitos le surtían a uno. Así aprendía uno, los hombres no lloran...” (JBA, Comunicación personal, 2015). Incapaces de llorar, de mostrar su dolor o de expresar sus frustraciones, los varones solían alejarse del espacio doméstico para convivir en espacios exclusivos para hombres y para “malas mujeres”. Ellos recurrían a la embriaguez para justificar desahogos emocionales a través de la alharaca, el juego, el llanto o la disputa.

En suma, el modelo hegemónico de masculinidad alentaba conductas nocivas puesto que mermaba los ingresos de las familias, deterioraba la salud propia y de la familia, generaba situaciones de violencia doméstica y comunitaria, y creaba disposiciones emocionales adversas dentro del núcleo doméstico. Desde la perspectiva de Seidler (2000) los grandes esfuerzos de los hombres para ocultar sus emociones ilustran bien la “sinrazón masculina”. Sin embargo, el concepto de masculinidades en plural permite descubrir disposiciones y conductas alternas entre los hombres mineros. A la postre, las masculinidades más flexibles marcaron nuevas pautas para la realización *honorable*. Estas masculinidades alternas encontraron rutas para ser compatibles con una modernidad que demandaba: escolarización de hombres y mujeres, mayor participación

social de ellas, incluso en trabajos remunerados fuera del espacio doméstico y la búsqueda de actividades laborales fuera del trabajo minero.

Masculinidades en conflicto: Escuelas y anhelos de mejores condiciones de vida

La gran mayoría de los mineros tenía ante sí un adverso futuro laboral y de salud. Un sector creciente de estos trabajadores comenzó a albergar anhelos de mejores condiciones de vida para ellos y, sobre todo, para su progenie, de tal forma que aspiraban a espacios de trabajo mejor remunerados y de menor riesgo en la actividad minera industrial o, en el mejor de los casos, a dedicarse a otras actividades.

La tradición oral ha guardado en sus narrativas estos anhelos. En la leyenda de *Beto el minero* se expresan no sólo las representaciones de virilidad y fuerza de los mineros, también se ponen de manifiesto los anhelos de un mejor porvenir y de dejar el peligroso trabajo en las entrañas de la tierra. La trama involucra desgracias y accidentes donde los hombres perdían la vida. Al final del relato, Beto tomó la decisión de abandonar el riesgoso trabajo minero, pero el relato atribuye esa decisión a una intervención sobrenatural de su amigo Rosalío, muerto en un accidente en las minas de Cerro de San Pedro.

La historia no acaba ahí. Tiempo después, algunas veces Beto se despertaba por las noches, más bien de madrugada, cuando oía la voz de Rosalío [ya fallecido] que le decía “Beto, nos necesitan” [pues había ocurrido un accidente en la mina]. Cansado de esto, nuestro protagonista se mudó a San Luis Potosí donde jamás volvió a oír esa expresión. Muchos años después falleció víctima de complicaciones causadas por la enfermedad de los mineros, silicosis. Ahora bien, se cree que fue una manera como Rosalío advirtió a Beto el peligro en que se encontraba, ya que días después de su cambio de residencia, hubo una terrorífica explosión, precisamente en el tiro y turno en que laboraba y que causó muchas muertes (Castro, 2003, pp. 100-101).

A pesar del orgullo gremial de los mineros, este relato encarna un profundo anhelo que compartían los trabajadores de este ramo. La narrativa deja ver que Beto no era cobarde, una presencia sobrenatural lo impulsó a dejar el trabajo minero. “Mis hermanos mayores ya habían trabajado en la mina [de Charcas], pero mi papá no quería nosotros [los más jóvenes] cayéramos también ahí. Era un trabajo muy matado, pero no había más. Por eso nos llevó para México” (JMB, Comunicación personal, 2019). En este mismo sentido, el mejor futuro para Beto estaba lejos de las minas. Aunque este personaje murió de silicosis el deceso ocurrió “muchos años después” y no a causa del accidente referido. Los anhelos del protagonista estaban puestos en la posibilidad de un mejor futuro laboral para él y sus hijos en actividades fuera de la minería. Los mineros aspiraban también a que sus hijas se emplearan dentro de potenciales actividades disponibles en las ciudades. La escolarización constituía un medio fundamental para obtener mejores alternativas laborales.

De acuerdo con los censos escolares antes referidos, los padres del alumnado trabajaban en diversas actividades en la profundidad de las minas, mientras que una proporción menor de trabajadores desarrollaba su actividad en la superficie dentro de oficinas y talleres muy diversos como electricistas, mecánicos, soldadores, etc. Estos trabajadores técnicos especializados “ganaban buenos sueldos sin el riesgo de meterse a diario a aquellas profundidades de las minas” (MAMP, Comunicación personal, 2014). Bajo tierra, había toda una jerarquización de trabajos con salarios ascendentes según el nivel de mando, habilidades y conocimientos. Los jefes de cuadrilla y de secciones debían leer manuales y llenar registros escritos diarios acerca de su personal y del trabajo desempeñado. Los censos también registraban los sueldos y situación de escolaridad de los padres del alumnado. Esta información ha servido para generar bases de datos que muestran la forma en que evolucionó la correlación entre el nivel de escolaridad de los trabajadores mineros y los sueldos que recibían. Mientras que en la década de 1920 el 98% de los padres obreros se registraron como analfabetas con sueldo promedio de \$3.21, el censo de 1937 muestra un 71% de analfabetas con un salario promedio de \$3.66 y un 29% de alfabetizados con salario promedio de \$4.71. El censo de 1943 registra un 7% de analfabetas con salario de \$3.09, en tanto que el 93% restante promediaba \$4.89 de salario promedio (SEP, AD, Censos).⁷

Estos datos permiten identificar cómo las masculinidades mineras se encontraron frente a la necesidad de incorporar a la escolarización como fuente de nuevos saberes cotidianos necesarios para responder a nuevas demandas laborales. Paulatinamente, las familias reconocieron el papel de las escuelas como medio para ocupar los mejores espacios laborales dentro de los nacientes mercados de trabajo. Saber leer y escribir y, más tarde, estudiar la primaria se fueron colocando como saberes necesarios, ya fuera para aspirar a mejores posiciones en las jerarquías de mando en la industria minera, para instruirse en especializaciones técnicas o para aspirar a trabajos en actividades alternas a la minería.

Sin embargo, el proceso de apropiación fue paulatino, azaroso y poblado de contratiempos y transgresiones. Las familias que optaban por enviar a su progenie a la escuela se privaban de los beneficios de su trabajo y pasaban por alto las objeciones implícitas en el código de honor. Puesto que las escuelas federales eran mixtas, las hijas se encontraban en espacios donde convivían con hombres ajenos a sus familias. Las objeciones aumentaban a medida que niñas y niños entraban en la adolescencia. Cuando las escuelas contaban sólo con personal femenino, las maestras más recias de carácter se hacían cargo de los impetuosos jóvenes. Para ellos estar bajo la autoridad de una mujer constituía una afrenta que debían soportar en pro de su escolarización.

En 1932, los alumnos de la escuela federal de Cerro de San Pedro cometieron un acto que puede interpretarse como una travesura o una anécdota sin importancia. Sin embargo, estas acciones cobran un claro sentido genérico en el contexto que venimos tratando. Una alumna de esta escuela refiere que la maestra Isabel (ver Figura 1) estaba al frente del grupo de alumnos más grandes durante ese año y recuerda tanto el carácter recio de ella como la disposición rebelde de sus alumnos.

182

Fíjese hubo una vez que se fueron [los alumnos más grandes] ahí al cerro, agarraron una víbora así [señala unos treinta centímetros] y de la cabecita la agarraron y se la vinieron a llevar a un muchacho, señor ya, casado y todo, pero muchacho. Dicen: *vente*, sabe cómo le decían. Porque la Isabel era la profesora de ellos, y con una vara mire nomás le daba así vuelta y tómala y tómala. Y ellos, pos de coraje, vinieron a ver a ese señor, que agarrara la víbora. Así es de que llegó el

muchacho por detrás y le dejó bajar aquí [señala su pecho], en el cutis así frío ese animal, ¡puso unos gritos...! [risas ...] (SPV, Comunicación personal, 2006).

Si bien esta acción provocó la hilaridad entre los pobladores del lugar, estos también coincidieron en reprobarla y en demandar castigo para el transgresor. Los vecinos se apresuraron a dar parte a las autoridades de lo ocurrido. El padre del joven acudió a reprender a su hijo y lo presentó ante las autoridades municipales “el papá se llamaba Pablo, ese se lo llevó preso al señor por hacerle esa travesura a la profesora”.

Figura 1

Fotografía de la maestra Isabel con sus alumnos hacia 1932



Fuente: Museo El Templete. Colección particular del señor Armando Mendoza Ponce.

En esta narrativa se expresan sentidos atribuidos a las acciones realizadas por los alumnos de la maestra Isabel, ya que “ellos pos de coraje vinieron a ver a ese señor”. Según la narrativa, los jóvenes actuaron como reacción frente a la maestra que sometía sus ímpetus adolescentes con severidad “nomás le daba así vuelta [a la vara] y tómalala y tómalala”. La narrativa también refiere la apariencia y vestimenta de la maestra como “razón” para que los jóvenes cometieran ese acto: “Ella usaba todo el tiempo una blusita nomás así de tirantitos, ¡no qué así; no, no, nada, ¡todo de fuera!”. La maestra Isabel aparece en la Figura 1 con su grupo de alumnos, su corte de cabello y su vestimenta constituían una escandalosa transgresión al código de honor y su papel de autoridad constituía una amenaza para las concepciones de masculinidad vigentes. El relato refiere también que los alumnos de la maestra Isabel otorgaron un sentido de heroísmo al acto realizado por el joven perpetrador y se ocuparon de halagarlo mientras estuvo preso.

Entonces los muchachos lo visitaban porque por causa de ellos estaba preso. Duró quince días en la cueva [la cárcel municipal era una cueva]. Quien le llevaba el almuerzo, quien le llevaba la comida, quien le llevaba la cena, lo tenían bien consentido. Unos días iban unos, otros días iban otros y le llevaban sus huevos, leche, pan; todo lo que hallaban (SPV, Comunicación personal, 2006).

Encontrarse bajo la autoridad de “una vieja” era una situación vergonzosa desde la perspectiva del honor masculino, pero lo era aún más debido a la dureza de carácter de la maestra Isabel y a los castigos físicos con que los disciplinaba.

Consideraciones finales

Si bien el panorama de relaciones de género emerge en este análisis como una interacción compleja y diversa, los testimonios orales revelan esfuerzos de las personas informantes por ajustarse al estereotipo hegemónico de masculinidad. Pero, ocultos tras un discurso que elogiaba las cualidades de la masculinidad, se hacen visibles otros hombres: a) obligados a flexibilizar su control sobre el cuerpo y la sexualidad de “sus

mujeres” a fin de adaptarse a los cambios económicos y sociales de su contexto histórico, b) exiguos colaboradores en el sustento doméstico, c) mermados en su bienestar emocional y físico en pro de ostentar una imagen externa de fuerza y valor, d) expuestos a enfermedades y accidentes fatales cuyas inexorables consecuencias arraigaban en ellos profundos miedos y anhelos.

Los temores masculinos a la enfermedad, la muerte y el desamparo de su familia no eran infundados. En estas breves líneas, se ha puesto de manifiesto que la precariedad y el infortunio realmente acechaban el futuro de quienes se dedicaban a la minería. Los anhelos de un mejor futuro para los mineros y para sus hijos también se expresan en un discurso que justifica los miedos y los deseos en la actuación de seres sobrenaturales. Anhelar que su progeñie viviera mejor significaba dejar el trabajo en las minas. Los mineros anhelaban un futuro más promisorio para sus hijos en otras actividades, no obstante, su orgullo gremial. La escolarización era una apuesta al futuro de su progeñie, por esa razón, tolerar ideas, prácticas y la presencia de maestros o maestras era el costo por pagar.

Las cinco comunidades mineras experimentaron vertiginosos cambios que demandaban nuevos saberes cotidianos y la adaptación de sus principios de realización honorable a nuevas demandas económicas y socioculturales. Las escuelas federales se colocaron como fuente de nuevos saberes cotidianos. Pero la escolarización demandaba la apertura a nuevas representaciones y roles de masculinidad y de feminidad, con la consecuente pérdida del control masculino sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres.

Las masculinidades alternas, aquellas menos visibles y que se atrevieron a exponerse al escarnio público de mostrarse “débiles” y “flexibles”, fueron las que marcaron la pauta hacia la construcción sociocultural de una nueva masculinidad hegemónica. Como Seidler (2014) lo refiere, “No había forma de cambiar o transformar la masculinidad; sólo se podía deconstruir. Sin embargo, creo que es posible imaginar masculinidades diferentes, formas diferentes de ser hombres” (Traducción del autor, p. 220). Puesto que la realización honorable era fuente de prestigio social no sólo para los hombres, sino para todo el núcleo doméstico; las familias transgresoras pagaban una cuota de burlas

y desprestigio. Una informante de Villa de la Paz refirió explícitamente esta situación: “Se burlaban mucho de él [su papá]. Decían que iba a resultar cornudo porque mi mamá y las otras señoras estaban aprendiendo a leer. Y aprendieron, y algunas hasta terminaron su primaria. Él sí tenía la primaria y decía *Ninguno de mis hijos se va a quedar burro* [referencia a hijos e hijas]” (PCM, Comunicación personal, 2011). Las masculinidades alternas que emergen en el análisis constituyen un núcleo temático que merece un tratamiento específico. Aquí únicamente se deja constancia de las otras masculinidades que contribuyeron en gran medida a la transformación del modelo hegemónico de masculinidad.

Este trabajo hace evidente también la invisibilidad del trabajo femenino como una barrera persistente en la comprensión cabal del pasado. Un sesgo de género dictaba (y dicta) lo que debía o no registrarse en los censos escolares, agrarios, de población y de estadísticas nacionales. El concepto actual de “desempleo” se registraba como “hombres sin trabajo” en estadísticas nacionales durante el periodo de estudio. Nuestra comprensión sociocultural y económica del pasado está coartada por un velo de invisibilidad que oculta el trabajo femenino. A partir este hecho, surge la necesidad de ampliar la mirada a nuevas formas de entender, estudiar, analizar y registrar el trabajo femenino. Dentro del contexto estudiado, las mujeres soportaban la carga de *atender y mantener* las unidades domésticas. Desde los datos y testimonios recogidos es posible afirmar que ellas proveían la mayor parte de los recursos económicos necesarios para el sustento de las familias, si tomamos en cuenta las actividades remuneradas que ellas desplegaban y los criterios del valor económico de las labores domésticas y de cuidados (INEGI, 2023). En este marco, los hombres mineros eran colaboradores en el sustento doméstico, mientras que las mujeres se revelan como las verdaderas proveedoras de las familias. El vínculo de pareja reproductiva basado en los roles de *atender y mantener* (Núñez, 2007b) resulta totalmente trastocado desde esta circunstancia.

Las nuevas formas de realización honorable mantuvieron la inequidad en la pareja reproductiva a partir de principios permisivos para el hombre y nuevas formas de restricción y control de las mujeres. No obstante, la incorporación de nuevos saberes, roles y representaciones, las comunidades mineras mantuvieron vigente el papel de los hombres como

guardianes del honor y las demandas de “honestidad, celibato y decencia” hacia las mujeres. El estudio de Núñez (2007b) pone de manifiesto la vigencia de estos principios en parejas adultas mayores en los albores del siglo XXI.

Referencias

- AAT. (2008). Entrevista personal [M-1932, su padre fue minero, murió en un accidente de trabajo en 1940]. Cerro de San Pedro. San Luis Potosí, México.
- AC (2006). Entrevista personal [M-1919, esposa de minero]. Cerro de San Pedro. San Luis Potosí, México.
- Aceves Lozano, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En L. J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). Addison Wesley Longman.
- Aceves Lozano, J. E. (2004). Fuentes orales e interpretaciones cualitativas. *Guanajuato, voces de su historia*, (5), pp. 3-17.
- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo: Presidentes. Manuel Ávila Camacho. Ciudad de México.
- AHESLP [Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí]. Fondo: Agencia de Minería. San Luis Potosí, México.
- AHESLP. Comisión Agraria Mixta. San Luis Potosí, México.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. *EA123SLP. Escuelas Artículo 123 de San Luis Potosí*. Ciudad de México.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. *ERFSLP Escuelas Rurales Federales de San Luis Potosí*. Ciudad de México.
- AMP (2006). Entrevista personal [H-1943, hijo de minero]. Cerro de San Pedro. San Luis Potosí, México.
- Amuchástegui, A., y Szasz, I. (2007). El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México. En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre*.

- Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 15-35). El Colegio de México.
- ANP (2013). Entrevista personal [H-1939, habitante de Morales]. Morales. San Luis Potosí, México.
- APCH [Archivo Parroquial de Charcas]. San Luis Potosí, México.
- APCSP [Archivo Parroquial de Cerro de San Pedro]. San Luis Potosí, México.
- APM [Archivo de la Catedral de Matehuala]. San Luis Potosí, México.
- Archivo del museo de El Templete. San Luis Potosí, México.
- Bauer, A. J. (1990). Millers and Grinders: Technology and Household Economy in Meso-America. *Agricultural History*, 64(1), 1-17.
- Bernstein, M. D. (1964). *The Mexican Mining Industry 1850-1950. A study of the interaction of politics, economics and technology*. State University of New York.
- Castro Escalante, A. (2003). *Los municipios de mi estado natal San Luis Potosí. 1ª Parte de Abualulco a Salinas. Con mapas y planos*. Ediciones CAESA.
- Connell, R. W. (1998). Masculinities and Globalization. *Men and Masculinities*, 1, 3-23.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Paidós/PUEG/UNAM.
- Elias, N. (1990). Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano. En N. Elias y M. Schröter (eds), *La sociedad de los individuos: ensayos*. Editorial Península.
- Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- INEGI (2023). *Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares de México (CSTNRHM)* 2022. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/CSTNRHM/CSTNRHM2022.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (1941). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. INEGI.
- JBA (2015). Entrevista personal [H-1936, trabajador de la fundición]. Matehuala. San Luis Potosí, México.
- JMB (2019). Entrevista personal [H-1939, Hijo y hermano de trabajadores mineros de Charcas]. San Luis Potosí, México.
- MAMP (2014). Entrevista personal [M-1933, esposa y madre de mineros de Charcas]. San Luis Potosí, México.

- Medina Esquivel, R. (2008). *Sobrevivir en un pueblo minero. Género, familia y trabajo en la vida cotidiana de Cerro de San Pedro* (Tesis inédita). El Colegio de San Luis.
- Medina Esquivel, R. (2020a). *Minería y escuelas. Familias, maestros, sindicatos y empresas en Cerro de San Pedro y Morales (San Luis Potosí, 1934-1963)*. El Colegio de San Luis / Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Medina Esquivel, R. (2020b). Escuelas públicas de financiamiento privado. El proyecto posrevolucionario de Escuelas Primarias Artículo 123 en San Luis Potosí, 1917-1978. *Anuario de Estudios Americanos*, 77(2), 637-667. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2020.2.09>
- Núñez Noriega, G. (2007). La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 39-72). El Colegio de México.
- Núñez Noriega, G. (2007b). Vínculo de pareja y hombría: ‘atender y mantener’ en adultos mayores del Río Sonora, México. En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 121-140). El Colegio de México.
- Parrini Roses, R. (2007). Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre la dominación y la hegemonía. En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre. Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 95-117). El Colegio de México.
- PCM (2011). Entrevista personal [M-1928, hija y madre de mineros de Villa de la Paz]. San Luis Potosí, México.
- Pilcher, J. M. (2001). *¡Vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad mexicana*. Ediciones Reina de la Rioja / CONACULTA / CIESAS.
- Ramírez-Rodríguez, J. C. (2020). Hombres y masculinidades: emociones y significado del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 12(33), 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7613348>
- RMR (2009). Entrevista personal [H-1921, minero en Cerro de San Pedro]. San Luis Potosí, México.

- Sariego, J. L., Reygadas, L., Gómez M. A., y Farrera, J. (1988). *El Estado y la minería mexicana. Política, trabajo y sociedad durante el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Seidler, V. J. (2000). *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Paidós/PUEG/UNAM.
- Seidler, V. J. (2014). Moving Ahead: Alternative Masculinities for a Changing World. En A. Carabí y J. M. Armengol (eds), *Alternative Masculinities for a Changing World. Global Masculinities* (pp. 219-234). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137462565_15
- Sierra Álvarez, J. (1990). *El obrero soñado: Ensayo sobre el paternalismo industrial (Asturias, 1860-1917)*. Siglo XXI de España Editores.
- SPV (2006). Entrevista personal [M-1920, esposa de minero de Cerro de San Pedro]. San Luis Potosí, México.
- TRP (2008). Entrevista personal [M-1948, hija de minero de Cerro de San Pedro]. San Luis Potosí, México.
- VAM (2008). Entrevista personal [H-1938, minero de Charcas]. San Luis Potosí, México.

Notas

¹ Las entrevistas se consignan con las iniciales de la persona entrevistada, género, año de nacimiento y descripción.

² Este análisis se compone de cuatro fases: textual, temática, interpretativa y narrativa final (Aceves, 1998 y 2004).

³ Lugares en donde se llevaban a cabo procedimientos tradicionales de fundición o de patio encaminados a extraer los metales valiosos de los minerales o tierras extraídas de las minas.

⁴ Censos escolares levantados por las escuelas federales. AHSEP: ERSPL, Cerro de San Pedro C. 3, E. 6; EA123SLP, Morales C. 68, E. 14; Cerro de San Pedro C. 70, E. 6 y 7; Villa de la Paz C. 71, E. 27, C. 72, E. 3y 6; Matehuala C. 73, E. 1; Charcas C. 73, E. 12. En adelante citaré esta extensa referencia de fuentes como (SEP, Años Diversos [AD], Censos).

⁵ Carta de Jacinto E. Téllez, director de educación federal en el estado al presidente municipal de San Luis Potosí. San Luis Potosí, S. l: P.; 2 de abril de 1936. AHSEP, DGEPT, EA123SLP C68, E14, pp. 6 y 7.

⁶ Datos obtenidos a partir del *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos* (AEEUM) (INEGI, 1941).

⁷ Sin duda los niveles de alfabetismo no eran tan altos en toda la planta de trabajadores de la minería, estos datos arrojan información sólo del sector de padres de familia cuyos hijos e hijas asistían a las cinco escuelas federales de estudio.

Una revisión al campo literario chihuahuense de la década de los 80's: Revista *Palabras sin arrugas* y suplemento "*Cosecha*"

A review of the literary field of Chihuahua in the 1980s: *Palabras sin arrugas* magazine and the *Cosecha* supplement

Osmar Isay Urías Flores*
Iram Isai Evangelista Ávila**

*Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Letras Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, donde obtuvo el título con la tesis "Real visceralismo: el fracaso de la vanguardia literaria latinoamericana de los 70's en Los detectives salvajes." El segundo capítulo de este trabajo fue publicado en *Leteo: revista de investigación y producción en humanidades* (2023). Actualmente cursa el cuarto semestre de la Maestría en Investigación Humanística y trabaja el tema "Las revistas literarias y suplementos culturales en Chihuahua: un análisis del campo literario de Chihuahua capital en la década de 1980." Correo electrónico: a332707@uach.mx
 <https://orcid.org/0009-0008-6217-116X>

**Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctor en Humanidades-Literatura por la UAM. Posdoctorado en Hermenéutica en la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Representante del Cuerpo Académico Consolidado "Estudios humanísticos de la cultura". Imparte cátedra en Licenciatura en Letras Españolas, Licenciatura en Letras Hispanoamericanas, Maestría en Investigación Humanística y en el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Director de "Leteo, revista de investigación y producción en humanidades." Su libro más reciente es "Analogía y literatura, un método para la interpretación del texto literario." Tiene más de 35 trabajos publicados en editoriales y revistas de prestigio internacional y más de 30 ponencias en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: ievangelista@uach.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-1065-082X>

Historial editorial

Recibido: 12-agosto-2024

Aceptado: 16-diciembre-2024

Publicado: 31-enero-2025

Una revisión al campo literario chihuahuense de la década de los 80's: Revista Palabras sin arrugas y suplemento "Cosecha"

Resumen

El presente artículo aborda la relevancia histórica de dos publicaciones literarias chihuahuenses, de las cuales se desprendieron autorías dominantes dentro del campo literario que cimentarían un canon en Chihuahua capital durante la década de los ochenta del siglo XX. El domingo 13 de noviembre de 1977 se edita el suplemento cultural "Cosecha", a iniciativa del profesor Francisco Flores Aguirre, entonces director de la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en la recién nacida sección "C" de El Heraldo de Chihuahua. En octubre del siguiente año, Lourdes Carrillo y Federico Urtaza editan de manera independiente el primer número de la revista *Palabras sin arrugas*. Durante el periodo de publicación de ambos espacios culturales, emergieron posiciones dominantes por parte de sus autores, situación que se vio reflejada en el campo literario durante las siguientes décadas. "Cosecha" y *Palabras sin arrugas* fueron importantes para las autorías que recién comenzaban a publicar sus textos literarios en tanto que determinaron sus respectivas posiciones. Para el siguiente análisis, se tomarán los conceptos de campo literario y *habitus* de Pierre Bourdieu (2002), así como "canon" de Wendell V. Harris e Itamar Even-Zohar, que se desprende de su teoría de los polisistemas culturales. De esta manera, se explicará mejor el papel que ambas publicaciones representaron dentro del campo literario de Chihuahua capital.

Palabras Clave: Campo literario, *habitus*, revistas literarias, *Palabras sin arrugas*, "Cosecha".

A review of the literary field of Chihuahua in the 1980s: *Palabras sin arrugas* magazine and the *Cosecha* supplement

Abstract

This paper examines the historical relevance of two literary publications from Chihuahua that shaped dominant authorships within the local literary field, establishing a literary canon in Chihuahua's capital during the 1980s. On Sunday, November 13, 1977, the cultural supplement *Cosecha* was published at the initiative of Professor Francisco Flores Aguirre, then director of the Escuela de Filosofía y Letras at the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), in the newly created Section "C" of *El Heraldo de Chihuahua*. In October of the following year, Lourdes Carrillo and Federico Urtaza independently published the first issue of the magazine *Palabras sin arrugas*. During the publication period of these two cultural spaces, dominant positions emerged among their contributors, influencing the literary field in the following decades. *Cosecha* and *Palabras sin arrugas* played a crucial role for emerging authors, as these platforms helped define their literary positions. This analysis draws on Pierre Bourdieu's (2002) concepts of the literary field and *habitus*, as well as Wendell V. Harris and Itamar Even-Zohar's notion of the *canon*, derived from the theory of cultural polysystems. These theoretical frameworks will provide a deeper understanding of the role these publications played in shaping the literary field of the city of Chihuahua.

Keywords: Literary field, *habitus*, literary magazines, *Palabras sin arrugas*, *Cosecha*.

Un regard sur le champ littéraire chihuahuense des années 80 : la revue *Palabras sin arrugas* et le supplément « Cosecha »

Résumé:

Cet article examine l'importance historique de deux publications littéraires chihuahuenses, à partir desquelles ont émergé des figures dominantes du champ littéraire qui ont contribué à établir un canon à Chihuahua capitale durant les années 1980. Le dimanche 13 novembre 1977, le supplément culturel Cosecha est publié à l'initiative du professeur Francisco Flores Aguirre, alors directeur de l'École de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Chihuahua (UACH), au sein de la toute nouvelle section « C » du journal *El Heraldo de Chihuahua*. En octobre de l'année suivante, Lourdes Carrillo et Federico Urtaza publient de manière indépendante le premier numéro de la revue *Palabras sin arrugas*. Pendant la période de publication de ces deux espaces culturels, des positions dominantes se sont affirmées parmi leurs auteurs, influençant ainsi le champ littéraire des décennies suivantes. Cosecha et *Palabras sin arrugas* ont joué un rôle essentiel pour les écrivains débutants, car ces publications ont contribué à définir leurs trajectoires littéraires respectives. Pour cette analyse, nous nous appuyons sur les concepts de champ littéraire et d'habitus développés par Pierre Bourdieu (2002), ainsi que sur la notion de « canon » selon Wendell V. Harris et Itamar Even-Zohar, issue de la théorie des polysystèmes culturels. Ces perspectives permettront d'expliquer plus précisément le rôle joué par ces deux publications au sein du champ littéraire de Chihuahua capitale.

Mots-clés: champ littéraire, habitus, revues littéraires, *Palabras sin arrugas*, Cosecha.

Przegląd chihuahuenskigo pola literackiego lat 80.: Czasopismo *Palabras sin arrugas* i dodatek „Cosecha”

Streszczenie:

Niniejszy artykuł analizuje historyczne znaczenie dwóch publikacji literackich z Chihuahua, z których wyłoniły się dominujące autorstwa, kształtujące kanon literacki w stolicy stanu w latach 80. XX wieku. W niedzielę 13 listopada 1977 roku, z inicjatywy profesora Francisco Flores Aguirre, ówczesnego dyrektora Szkoły Filozofii i Literatury na Autonomicznym Uniwersytecie Chihuahua (UACH), ukazał się dodatek kulturalny *Cosecha* w nowo utworzonej sekcji „C” gazety *El Heraldo de Chihuahua*. W październiku następnego roku Lourdes Carrillo i Federico Urtaza niezależnie opublikowali pierwszy numer czasopisma *Palabras sin arrugas*. W okresie funkcjonowania obu tych inicjatyw kulturalnych, ich autorzy wypracowali pozycje dominujące, co znalazło odzwierciedlenie w polu literackim Chihuahua w kolejnych dekadach. Zarówno Cosecha, jak i *Palabras sin arrugas* odegrały kluczową rolę dla debiutujących twórców, gdyż pomogły określić ich miejsce w literackiej hierarchii. Analiza niniejsza opiera się na koncepcjach Pierre’a Bourdieu (2002) dotyczących pola literackiego i habitusu, a także na pojęciu „kanonu” według Wendella V. Harrisa i Itamara Even-Zohara, wynikającym z teorii polisystemów kulturowych. Dzięki temu możliwe będzie lepsze zrozumienie roli, jaką obie publikacje odegrały w chihuahuenskim polu literackim.

Słowa kluczowe: pole literackie, habitus, czasopismo literackie, *Palabras sin arrugas*, *Cosecha*

Breve repaso por los suplementos culturales y revistas literarias chihuahuenses

Las revistas literarias y los suplementos culturales, como espacios de divulgación fueron muy importantes, sobre todo durante los años setenta y ochenta del siglo XX, debido a que las y los autores locales no tenían acceso a la edición de sus propios proyectos literarios. Desde la inauguración de la imprenta en Chihuahua, en 1825, por parte del duranguense Rafael Núñez, la producción literaria en la ciudad de Chihuahua comenzó a circular principalmente en periódicos como "El centinela" (Campbell y Rivera, 2002, p. 14).

La consolidación de la literatura decimonónica en Chihuahua coincidió con la llegada de León Guerra, originario de Durango, quien se hizo editor del "Diario Oficial de Chihuahua", donde se publicaban constantemente poemas y, además, se publicó una de las primeras novelas chihuahuenses: *Resignación*, que apareció semanalmente a lo largo de 1877, en formato de folletín. Sin embargo, tras el estallido de la Revolución mexicana, la circulación de obras literarias cesó. De la época, se tiene registro de un periódico que intentó continuar apoyando al campo literario: "Vida Nueva" (1914-1915), fundado por Silvestre Terrazas y dirigido por Manuel Bauche Alcalde (Rodríguez, 2003). Dentro de sus propuestas estaba la fundación de la Compañía Editorial Constitucionalista, S. A., por parte de Martín Luis Guzmán, ante el secretario de Gobernación del Estado, Gral. Manuel Chao y la repartición de cupones con los cuales los lectores de "Vida Nueva" podían comprar a mitad de precio una de las 94 que los editores ofertaban.

La circulación de textos literarios durante la primera mitad del siglo XX fue dispersa. En el Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Chihuahua existen un par de ejemplares de la revista literaria *Cultura de Chihuahua* que datan de septiembre y octubre de 1945. En los periódicos de ese lapso no existían suplementos culturales.

Se tomarán para el siguiente análisis la revista *Palabras sin arrugas* y el suplemento "Cosecha" debido al alcance de circulación que tuvieron durante los años de actividad de ambas publicaciones. Debido a la falta de

editoriales, las autorías que fueron relevantes para el campo literario chihuahuense durante la década de los ochenta se abocaron en dichos medios literarios, para la promoción de sus primeras obras literarias. Cabe destacar la participación de Francisco Flores Aguirre en la conformación de “Cosecha” como un espacio donde, tanto autorías nóveles como académicos de la Escuela de Filosofía y Letras tuvieron la oportunidad no solo de hacer circular sus obras literarias y filosóficas, sino también el acercamiento del público general a eventos culturales que se gestaron durante los ochenta.

Revista *Palabras sin arrugas*

La revista *Palabras sin Arrugas* fue fundada por Lourdes Carrillo y Federico Urtaza. El primer número fue de la editorial *La Plancha*, en octubre de 1978. La duración de la revista fue de cinco años, siendo el número 13 el último en publicarse. Del material recabado se encuentran los números 8 (enero-marzo de 1982), 9 (octubre de 1982), 11 (febrero de 1983), 12 (mayo de 1983) y 13 (septiembre de 1983). Como se puede observar, las fechas varían debido a que *Palabras sin arrugas* fue una revista de periodicidad irregular. En las portadillas de las revistas, el equipo editorial dota de información respecto a la cantidad de ejemplares editados, oscilando en cada número entre las 500 y 600 copias. Además, los editores anexaban la dirección a dónde enviar colaboraciones: Museo de Arte Popular, avenida Reforma, núm. 5 de la colonia San Felipe Viejo. A partir del número 11, se dejó como dirección tan solo el código postal: 31000. Cada ejemplar, por lo menos desde el número 9, era diseñado e ilustrado por distintos artistas locales, así como autorías que no se dedicaban enteramente a las artes visuales. De aquel primer ejemplar ilustrado, el encargado visual fue Javier Fuentes; el número 11 por Francisco (Chato) Reyes, el 12 fue ilustrado por Enrique Servín y Héctor Jaramillo y la portada fue una colaboración de Antonio Ochoa. En el último número, la portada fue una fotografía por parte de Elías Holguín y las ilustraciones estuvieron a cargo de Mario Arnal.

El crecimiento de *Palabras sin arrugas* como una publicación prestigiosa se puede notar a través de la participación de autorías cuya posición dentro

del campo literario, o estaba bien posicionada o se posicionó en los años siguientes como dominantes dentro del campo literario chihuahuense. Asimismo, se puede notar el aumento de secciones, en comparación con los primeros números de la revista. La estructura del número 8 de *Palabras sin arrugas*, el ejemplar más antiguo del cual se dispone, estaba compuesto de la siguiente manera: editorial y la participación literaria de poetas, narradores y ensayistas (Ver Figura 1).

Figura 1

Índice del número 8 de "Palabras sin arrugas"

I N D I C E	
EDITORIAL	1
LOS GUSTOS DE RABINDRANATH (Cuento) Rubén Alvarado Pérez	3
TRES POEMAS José Ma. Lugo	6
EL DESPERTAR (Cuento) Héctor Jaramillo	9
CUATRO POEMAS Héctor Jaramillo	12
SUFICIENTE RAZON José Jáuregui Venegas	16
CÍRCULO 1, CÍRCULO 2, CÍRCULO 3 Y, FUGA Rogelio Treviño	17
TRES POEMAS Ivonne Olhagaray	21
DOS POEMAS Ramón Antonio Armendáriz	24
UN POEMA Raúl González Tejeda	27
DOS POEMAS Lourdes Carrillo	28
HOMMO VIOLENTUS (Ensayo) Jorge Benavidez Lee	30

Fuente: Palabras sin arrugas (1982).

El contenido del número 9 de *Palabras sin arrugas* sigue teniendo la misma estructura, aunque con una distribución distinta. A partir de este número, comienzan a aparecer textos complementarios que no son incluidos en el índice, tal es el caso de los epigramas de Enrique Servín, Rubén Nevárez y un refrán japonés en el interior de la contraportada.

En el número 11, el espacio de epigramas pasa a una sección incluida en la contraportada llamada “Cabuz” (la cual no aparece en el índice), y además se diversifican los géneros poéticos a otros cercanos (en cuanto a la brevedad), tales como los poemínimos o el haiku. En el interior de la contraportada, sigue habiendo material literario extra.

En el número 12, la revista comienza a jugar con las disposiciones de los textos. La caja de texto del índice está dispuesta de manera vertical a doble columna, habiendo entre ambas la leyenda “Índice”. Aparte de las secciones fijas, se incluyen páginas dedicadas a la traducción de textos extranjeros, tal es el caso del poeta Enrique Heine, cuyo poema “Intermezzo lírico” fue traducido y presentado por Federico Ferro Gay. Se incluye la sección “Nos-Otros” donde se publican textos rarámuris en su idioma original, así como su traducción al español. Al respecto, el equipo editorial da, a modo de presentación, una explicación de la importancia de la sección: “Con este poemita tarahumar [sic] iniciamos una sección que tiene como objetivo rescatar del olvido textos populares, marginales o inéditos que la ‘cultura oficial’ ha desdeñado” (Palabras sin arrugas, 1983a). Respecto a esta sección, las autorías de las creaciones literarias son anónimas. La última vez que apareció “Nos-Otros” fue en el número 13 de *Palabras sin arrugas*, el último ejemplar en publicarse:

Respecto a la siguiente aparición de dicha sección, se anexa una presentación por parte de los editores: Ahora que en Juchitán, Oaxaca, el PRI ha hecho gala [...] de su autoritarismo, golpeando implacablemente a la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo, COECI [...] haciendo evidente que el temor y la deagogia son los reales signos del sistema político mexicano cuando se enfrenta [...] contra los intereses y la conciencia de un pueblo, **NOS-OTROS** ofreceos una brevísima muestra de canciones zapotecas del Istmo, Oaxaca, de gran frescura y riqueza poética (Palabras sin arrugas, 1983b, p. 24).

En dicha sección se incluyen —en su idioma original, el zapoteco del Istmo— las canciones: “El zapoteco”, “Muchachita consentida” y “El rapto”, así como su traducción al español.

En el número 12 de *Palabras sin arrugas* se incluye una nueva sección llamada “Nota Roja”, cuya temática giraba en torno a cuestiones políticas que sucedían en la ciudad. En la primera “Nota Roja” se incluye una sobre el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), donde dan noticia las acciones legales en contra de Jorge Díaz Serrano, exdirector de PEMEX, por el derrame de petróleo en el mar por el incendio en el pozo Ixtoc-I. Por otra parte, se incluye una sección abocada a la reseña y comentarios de libros llamada “La lámpara de Diógenes (en busca de un libro)” donde Rubén Mejía reseña *La lámpara de piedra* (1983) de Rogelio Treviño; Rubén Nevárez reseña *El asesinato del alma (la persecución del niño en la familia autoritaria)* (1981) del psiquiatra Schatzman Morton; Jorge Benavides Lee reseña el libro *Tratado de la lengua vulgar*, traducido en 1982 por Federico Ferro Gay. Por último, se añadió por primera y única vez una sección musical llamada de manera llana “Música”, a cargo de Laura Herrera, donde hace una reseña musical del grupo Esquirra. También se incluye una sección que se mantendrá hasta el siguiente número, la cual aparece en el interior de la contraportada “Trabajitos y diítas”, donde algún integrante del equipo editorial escribía cualquier tipo de texto literario breve de temática libre. En el número 12 se escribe un par de poemas de Rubén Mejía y Rubén Nevárez respecto al caso Irán-Contra, mientras que en el 13 se incluyen una serie de aforismos existenciales de un autor ficticio llamado el señor K. Más allá del autor ficticio, dichos aforismos no son acreditados a ninguna autoría.

200

Palabras sin arrugas fue una revista autogestionada e independiente. Sabemos, debido a la editorial del número 8, que la irregularidad en las publicaciones se debía a: “[...] obstáculos del tipo económico, por una parte, y ausencia de coordinación por la otra, han retrasado la regular publicación de la revista” (*Palabras sin arrugas*, 1982, p. 1). El costo de la revista, por lo menos durante el año de 1982, era de 25 pesos, puesto que el precio venía incluido en la portada. El precio pudo variar en los últimos números, aunque no existe fuente que lo corrobore. A pesar del status independiente de *Palabras sin arrugas*, con el paso del tiempo, se convirtió

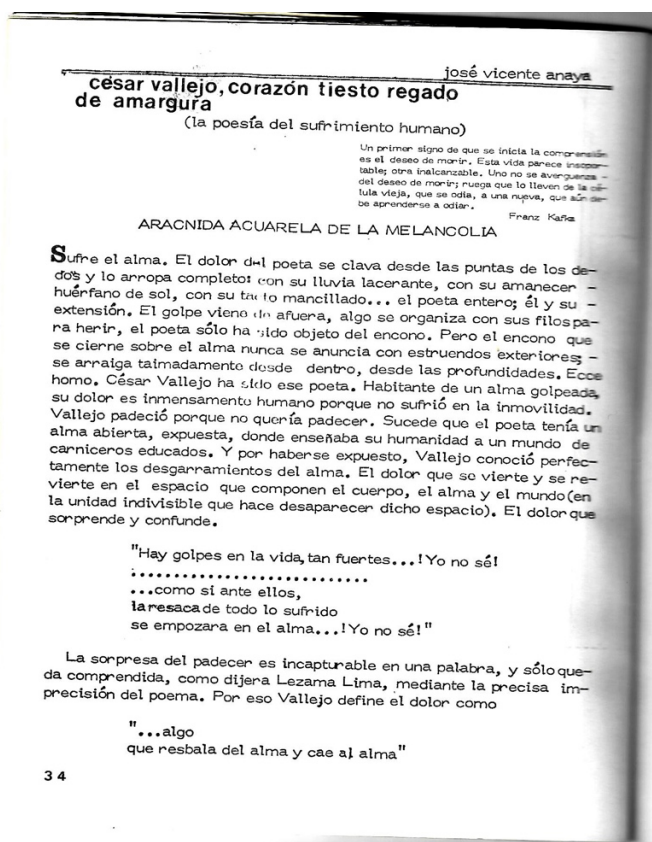
en una revista con prestigio dentro del campo literario, debido a la participación de los agentes literarios cuya posición dentro del campo era favorable. Dentro de los primeros números que se encuentran disponibles, las colaboraciones eran más que nada entre amistades de los fundadores. Encontramos con frecuencia la presencia de Héctor Jaramillo, Rogelio Treviño, Rubén Mejía, Rubén Nevárez, Enrique Servín y Jorge Benavides Lee. Sin embargo, a partir del número 11 encontramos autorías dentro de la academia, tales como Arturo Rico Bovio y Federico Ferro Gay, quienes contribuyeron a la anexión de la Escuela de Filosofía y Letras a la UACH, además de ser docentes de la misma. Aparte, se incluyen jóvenes autorías que habían comenzado a publicar en editoriales universitarias, como es el caso de Sergio Loya¹, Alfredo Espinosa² y José Vicente Anaya³. En el caso de José Vicente Anaya, quien publicaría en el número 13 de la revista el ensayo “César Vallejo, corazón tiesto regado de amargura (la poesía del sufrimiento humano)” (ver Figura 2), su colaboración sería luego incluida en la antología *César Vallejo. La perspectiva ausente* en 1988, publicada por la UAM.

Los fundadores de *Palabras sin arrugas* eran conocidos y las primeras colaboraciones que recibía por amistades, tuvieron relevancia dentro del campo literario chihuahuense. Quizás uno de los más reconocidos, debido a su trayectoria literaria, sea Rogelio Treviño.⁴ Por otra parte, tanto Lourdes Carrillo como Federico Urtaza, junto con otras tres autorías, habían sido seleccionados por Gabriel Zaid en la antología *Asamblea de poetas jóvenes de México* (1980), como representantes de la poesía chihuahuense (García-García, 2004). Sin embargo, algunos de los colaboradores que aún no se encontraban en posiciones dominantes dentro del campo literario chihuahuense, a principios de la década de los ochenta, se volverían fundamentales en los años siguientes. Algunos ejemplos se encuentran en las múltiples colaboraciones de Alfredo Espinosa, Rogelio Treviño, Rubén Mejía y Héctor Jaramillo. Estos últimos dos, a pesar de no haber recibido premios por su obra, fueron agentes que conformaron un campo literario durante los ochenta y parte de los noventa, siendo talleristas, antologadores y editores. Rafael Ávila, editor de la revista *Poetazos*, escribió, respecto al campo literario que se compuso durante los ochenta, lo siguiente:

Cuando [...] apareció una especie de *Antología poética chihuahuense*, que incluía desde "consagrados" hasta "promesas", me extrañó un chingo no ver trabajos de compañeros que, aunque andaban en el rollo literario su trabajo logra cada día mejores niveles de calidad, tenían en su recontra dos cositas: no haber publicado jamás y, obviamente, no ser cuates de los dos antologadores, Salas y Jaramillo (Ávila, 1995, p. 5).

Figura 2

Portada con la colaboración de José Vicente Anaya en el número 13 de "Palabras sin arrugas"



Fuente: Palabras sin arrugas (1983d).

El proyecto de Lourdes Carrillo y Federico Urtaza no solo se centró en la publicación de la revista *Palabras sin arrugas*, sino que también incursionó en la edición de libros. Ediciones “La Plancha” fue el espacio donde crearon una de las primeras editoriales en Chihuahua. Su catálogo se reduce a tres libros editados en 1983: *Caracol y Mare Nostrum* del poeta nicaragüense José María Lugo, y *Lámpara de la piedra* de Rogelio Treviño (Espinosa y Mejía, 2022).

Dentro de las páginas de los últimos dos números de *Palabras sin arrugas* encontramos críticas a publicaciones del momento, en la sección “La lámpara de Diógenes (en busca de un libro)”. De los libros criticados, solo dos son de escritores chihuahuenses: el poemario *Lámpara de la piedra* y la traducción y estudio del *Tratado de la lengua vulgar* de Dante Alighieri por parte de Federico Ferro Gay (ambos libros bien recibidos por parte de Rubén Mejía y Jorge Benavides Lee, respectivamente). Las otras dos críticas pertenecen a los libros *El asesinato del alma: la persecución del niño en la familia autoritaria* del psiquiatra Morton Schatzman (una reseña favorable por parte de Rubén Nevárez), y la obra de teatro *Orquídeas a la luz de la luna* (1982) de Carlos Fuentes, donde Jesús Chávez Marín arremete contra la obra tachándola de artificiosa. Otro aspecto dentro de la noción de “redes”⁵ de Annick Louis es la promoción de librerías. En el número 12, al final de la reseña de *Tratado de la lengua vulgar* hay una nota al pie de página que dice: “Los libros aquí reseñados los puede adquirir con El Fusquitas en su Librería ‘Humanitas’”.

El número 13 de *Palabras sin arrugas*, en el “Índice general”, hay otra nota que invita a las autorías a publicar en la revista zacatecana *Dosfilos. Revista de literatura y política*, anexando la dirección a dónde enviar las colaboraciones. Asimismo, en el interior de la portada se encuentra una invitación (ver Figura 3).

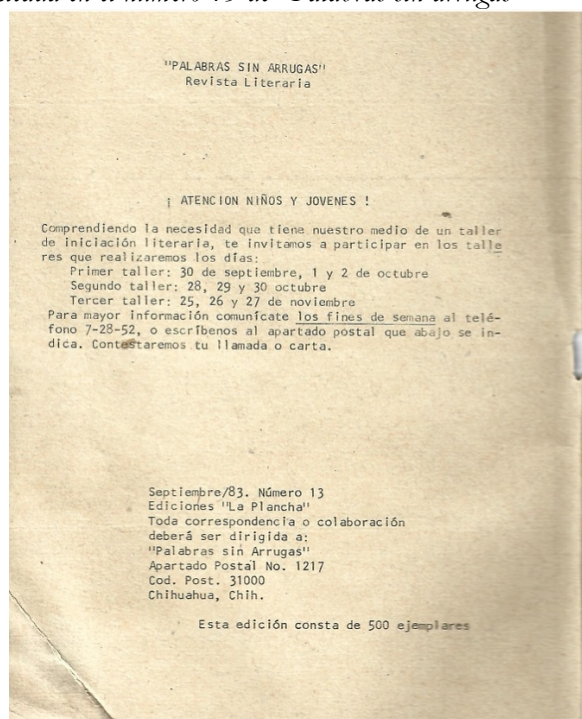
Palabras sin arrugas finalizó en septiembre de 1983 debido al escaso apoyo a la creación literaria, de parte del Estado. Siendo una revista independiente, en la última editorial de la revista figuran los problemas por los cuales atravesaba el grupo editorial “mantener independiente un espacio en medio de este inmenso ‘desierto cultural’, como lo es la capital del estado más grande [sic] le la república” (*Palabras sin arrugas*, 1983c, p. 2). Pero, aparte de identificar un problema que aquejaba el campo literario

durante los ochenta, la editorial aprovecha también para definir sus objetivos como proyecto cultural:

Palabras Sin Arrugas ha representado y va a seguir significando una alternativa al manejo de la cultura por las autoridades que nos gobiernan, porque afirmamos que no hay peor mal para el desarrollo real de la cultura cuando ésta cae en manos para ser “administrada” por burócratas y/o políticos analfabetas, cuando se “institucionaliza”. Queremos ser portavoces de las diferentes inquietudes artísticas que se dan en nuestro medio [...] y que no disponen de un canal adecuado para manifestarse (Palabras sin arrugas, 1983c, p. 2).

Figura 3

Invitación publicada en el número 13 de “Palabras sin arrugas”



Fuente: Palabras sin arrugas (1983d).

Ante el evidente escaso panorama editorial en Chihuahua capital, *Palabras sin arrugas* fungió como un espacio para la manifestación de la pluralidad literaria que estaba gestándose a principios de la década de los ochenta. Las autorías que colaboraron en la revista terminarían tomando posiciones dominantes dentro del campo literario chihuahuense en los años siguientes.

Palabras sin arrugas fue el espacio donde las autorías configurarían un campo literario local, estableciendo sus posiciones dentro de él. En el caso de las autorías mencionadas, su legitimidad se ve reflejada sobre todo a través de los premios obtenidos, que les otorga el *poder de consagración* (Bourdieu, 1990). En cuanto a la labor de Rubén Mejía, en tanto que editor, fungió de manera importante como agente dentro del campo literario, debido a que dio a conocer y reconocer las obras literarias locales ante el público en general.

Suplemento “Cosecha”

El archivo donado por Francisco Flores Aguirre, director de la Escuela de Filosofía y Letras de la UACH entre 1968 y 1972 (Arana, 2013), consta de seis carpetas fechadas desde 1977 a 1982. Respecto al material correspondido a la década de los ochenta, el archivo está incompleto. No está disponible el último año, es decir, 1984 (Espinosa y Mejía, 2022).

El archivo de “Cosecha” del año de 1980 es discontinuo. En ocasiones se trata de colaboraciones recortadas y grapadas en una hoja de máquina. Visualmente, en el año de 1980, el suplemento fue ilustrado - mayoritariamente- por José Antonio García Pérez, quien firmaba con las iniciales de su nombre (A.G.P., seguidas del año en que fue hecha la ilustración). En ocasiones, las ilustraciones eran anónimas o firmadas por “Luis”. Respecto al diseño, el nombre de la sección, así como el logotipo de la UACH y la leyenda “Escuela de Filosofía y Letras” se encuentra como ilustra la Figura 4, aunque para el suplemento del 5 de octubre de 1980 desaparecen, apareciendo solamente la frase “Social y Cultura”.

Para el 12 de octubre de 1980 el diseño vuelve a cambiar, llamándose la sección “Mosaico de El Heraldito en la cultura”. Debajo del nombre del

autor de la colaboración principal, agregan entre paréntesis "Cosecha – Escuela de Filosofía y Letras" (Santiesteban-Baca, 1980, p. 8). Luego, el 2 de noviembre, vuelve a cambiar el título de la sección, quedando simplemente como "Mosaico Cultural". Se mantiene entre paréntesis "Cosecha – Escuela de Filosofía y Letras" debajo del nombre de la autoría de la colaboración principal. Desde el 5 de octubre hasta el 28 de diciembre de 1980, la sección fue publicada sin ilustraciones.

Figura 4

Suplemento "Cosecha" del 3 de febrero de 1980



Fuente: Cosecha (1980).

En su mayoría, las colaboraciones publicadas eran hechas por docentes de la Escuela de Filosofía y Letras. Por citar algunos ejemplos, Federico Ferro

Gay⁶ publicó, el 20 de abril de 1980, un reportaje cultural titulado *Presencia de Chihuahua en Albuquerque, Nuevo México*, donde narra la participación del alumnado de la carrera de Filosofía de la Escuela de Filosofía y Letras en un congreso y la buena recepción que tuvieron por parte de sus pares norteamericanos; Arturo Rico Bovio⁷ participó, el 29 de junio de 1980, con su poema “Árido Andar” y Luis Nava Moreno,⁸ el 5 de agosto de 1980, publicó el poema “Y nada que llueve, pero...” y “Porque no estoy a solas”, el 12 de octubre del mismo año. Por otra parte, Francisco Flores Aguirre⁹ tenía una sección fija llamada “Yo puedo decir”, seguido del título del relato, obra de teatro, ensayo o artículo de divulgación con el cual participara; José Antonio García Pérez¹⁰ colaboraba en ocasiones con relatos (el 11 de mayo de 1980 publicó “Sopa de letras” y el 6 de julio de ese mismo año “No hay nada nuevo bajo el sol”), poemas (el 21 de septiembre de 1980 publica “Un poema cada día” y “El verbo diario” el 3 de octubre del mismo año) o simplemente con ilustraciones; Enrique Pallares Ronquillo¹¹ colaboró por lo menos en dos ocasiones con ensayos. También colaboraban periodistas culturales, entre quienes se destacan Jorge Benavides Lee, debido a su constancia, y Víctor Bartoli, quien en 1985 ganaría el Premio Chihuahua con su novela *Mujer alabastrina*. El alumnado de la Escuela de Filosofía y Letras colaboraba en menor medida. Destaca el licenciado en filosofía Sergio Armendáriz Díaz, quien colaboró con ensayos de manera constante a lo largo de 1980, o “Llovizna”, el seudónimo de una autoría que publicó entre el 24 y el 31 de agosto.

En el año de 1981, las colaboraciones por parte de Francisco Flores Aguirre, con su sección “Yo puedo decir”, y la serie de artículos de divulgación filosófica de Rafael Soto Baylón, fueron casi permanentes. En cuanto a creación literaria, las autorías que colaboraron de manera continua fueron: Abril, José María Piñón y Martín Hernández Ponce en poesía; mientras que, en cuento, prevalecieron José Jáuregui, Héctor Elías Vélez Realivázquez y Humberto Payán Fierro.¹² Sin embargo, cabe destacar un par de colaboraciones especiales. La primera del 1 de febrero, a cargo de Celio Arellano Ortiz, con su cuento “La yunta encantada”, con la que ganó -ese año- el segundo lugar del Premio Rosario Castellanos de cuento indígena, según es presentado en el periódico. La segunda del 13 de diciembre, con un cuento de Mario Lugo titulado “Imágenes”, quien en 1995 ganaría el Premio Bellas Artes de Crónica Literaria Carlos

Montemayor, con su antología de crónicas *Detén mis trémulas manos* (Secretaría de Cultura, 2024) y sería publicado en 1998 en la colección Solar de la editorial del Instituto Chihuahuense de la Cultura, en su serie "Premios Chihuahua".

El diseño del suplemento volvió a su formato original el 12 de julio de 1981. Entre el 17 y 21 de mayo volvieron a publicarse ilustraciones, aunque en esta ocasión serían de manera anónima ambas participaciones. El domingo 6 de diciembre se publica por primera vez "Cosechagrama", una sección hecha por Rafael Soto Baylón, en colaboración de Norma Jiménez Carlos. El apartado vertical fue hecho por Soto Baylón y está compuesto por una serie de pistas que competen a la filosofía; mientras que Jiménez Carlos se encargó de las pistas en horizontal, relacionadas con temas de lingüística y literatura.

Los textos con los cuales fue elaborado el suplemento durante el año de 1982 fueron pertenecientes a autorías —salvo en las ocasiones donde el suplemento señalaba que el texto a leer se trataba de una "colaboración especial"— que estaban ligadas a la Escuela de Filosofía y Letras (alumnado principalmente y docentes en menor medida). Las autorías que fueron constantes en "Cosecha" -en el año 1982- fueron: Rafael Soto Baylón, colaborando principalmente en la elaboración del "cosechagrama", artículos de divulgación y un par de sátiras; Mario Lugo, con cuentos; José Pedro Gaytán, autor; Lourdes Magnolia Uribe con poemas; Manuel Osvaldo Salvador Ang, con cuento; María del Carmen Muñoz Sias con poesía; y Humberto Payán Fierro con cuentos. En ocasiones, Federico Ferro Gay participó con reportajes culturales y Carlos Montemayor¹³ con un poema que pertenece a su poemario *Abril y otros poemas* (1979). El "Cosechagrama" dura desde el primer domingo de 1982 hasta el 12 de diciembre de 1982. En ocasiones estuvo firmado solo por Rafael Soto Baylón y en otras acreditado a la Escuela de Filosofía y Letras.

208

El suplemento "Cosecha" fue un espacio dentro de El Heraldo de Chihuahua destinado a la circulación de autorías ligadas de manera exclusiva a la Escuela de Filosofía y Letras de la UACH. Si bien hubo colaboraciones que no pertenecían a la academia, la pluralidad no fue una característica de "Cosecha". En ocasiones, las autorías publicadas y que no

estaban ligadas a la Escuela de Filosofía y Letras, se trataban de textos reconocidos por la crítica literaria. El 22 de febrero de 1981, por ejemplo, aparece un cuento de Gustave Flaubert, titulado “Una lección de historia natural” y el 22 de marzo del mismo año aparece un poema de Juan Ramón Jiménez, llamado “Primavera amarilla”, mientras que el 9 de mayo d 1982 aparece el poema “Anochece” de Carlos Montemayor, publicado apenas unos años atrás en su antología *Abril y otros poemas* en 1979. Tampoco podríamos descartar las colaboraciones de gente ajena a la Escuela de Filosofía y Letras, pero de igual manera que con los textos de autorías canónicas, fueron mínimas. Tan solo entre 1980 y 1982 se encuentran las siguientes colaboraciones ajenas a la Escuela de Filosofía y Letras y que no figuraban dentro del campo literario por sus posiciones dominantes. Tal es el caso del cuento “¿Compartir?” del ingeniero Nieves Adolfo Rivera quien, además de aparecer en “Cosecha” el 1 de noviembre de 1981 y el reportaje cultural de una conferencia de musicología llevada a cabo en el Centro Cultural Chihuahua, titulada “Inolvidable lección”, no se encuentran más datos respecto a ambas autorías.

“Cosecha” fungió como una institución en tanto que existía una figura, el director de dicha sección¹⁴, quien se encargaba de compilar los textos a publicar. Teniendo un catálogo de colaboraciones, el responsable de enviar las colaboraciones al *El Herald de Chihuahua* tenía que aceptar y descartar textos según sus propios criterios. El concepto de “institución”, tal y como Even-Zohar lo concibe, no solo se trata de la academia o una secretaría de cultura, sino también medios de comunicación de masas. Debido a que la institución se encarga de seleccionar qué productos culturales serán perpetuados y cuáles no, genera un canon¹⁵ y un repertorio¹⁶. Las autorías que colaboraron de manera constante constituyeron una comunidad alrededor de un repertorio. Sin embargo, para que un repertorio esté disponible no solo basta con su existencia, sino que, además, tiene que ser legitimado por una institución en correlación con el mercado (Even-Zohar, 1999b). Estos aspectos tienen claros vínculos con el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, puesto que el repertorio es un sistema que regula la producción cultural, un almacén de herramientas, hábitos, técnicas y estilos con las cuales conciben el mundo. De la misma manera, el *habitus* se entiende como:

un sistema de disposiciones durables y transferibles estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1979, p. 54).

En este sentido, el repertorio y el *habitus* son conceptos que operan de manera similar, en tanto que ambas imponen a los agentes de un campo la interiorización de las estructuras sociales. El repertorio que representó "Cosecha" estuvo legitimado tanto por ser un medio de comunicación de masas —cuestión que conforma un "mercado"— y por pertenecer a la academia, la Escuela de Filosofía y Letras. Autorías como Mario Lugo, Luis Nava Moreno¹⁷, Carlos Montemayor, José Antonio García Pérez¹⁸, entre otros, configuraron a través de "Cosecha" un repertorio y un campo literario. Además, debido a su contribución a la gestión cultural, su docencia en la Escuela de Filosofía y los premios obtenidos a través de su creación literaria, tomaron posiciones dominantes dentro del campo; legitimando los suplementos culturales y rechazaron las revistas literarias. Mario Lugo, en la Tercera Jornadas Culturales José Fuentes Mares en 1992, pronunció en una conferencia al respecto:

Hemos ido, a contrapelo con la realidad. Esto es fácil diagnosticarlo si seguimos más o menos de cerca los textos que se publican en las revistas que menudean en Chihuahua [...] la indolencia y el importamadrismo, común denominador de la mayoría de las revistas que se publican en el estado, y en algunos números de Azar, revista que solaza en la decadencia y en supuestos desplantes de liberalismo de tinte homosexual [...] O revistas hechas al fregadazo donde se revuelven textos como tamales [...] Por otro lado, considero que los mejores momentos, las mejores páginas, se han escrito en los suplementos culturales de los periódicos, sobre todo juarenses y chihuahuenses (Lugo, 1993, p. 140).

Sin embargo, “Cosecha” en tanto que institución, tendió a adherirse a un repertorio existente y no a la creación de nuevas opciones (Even-Zohar, 1999b, pp. 42). Este factor es decisivo a la hora de que cierto repertorio se pueda colocar en el centro de un polisistema literario. Por su parte, durante la época en que se publicó “Cosecha” estaba, a su vez, editándose *Palabras sin arrugas*. Para que un polisistema literario no se fosilice, es necesario ofrecer un nuevo repertorio. De hecho, para que un repertorio se perpetúe, el sistema tiene que ser estimulado por repertorios periféricos —es decir, repertorios que no se encuentran en el centro del polisistema literario—. De lo contrario, el sistema puede fosilizarse y, por lo tanto, olvidarse. Esto es evidente cuando el repertorio se: “manifiestan en un alto grado de cerrazón y una creciente estereotipación de los diversos repertorios” (Even-Zohar, 1999a, p. 9).

Para que el repertorio de “Cosecha” haya podido perpetuarse como canónico, hubiese sido necesario realizar cambios debido a que tienen que hacer frente a las necesidades de la sociedad. Si bien, el suplemento fungió como una institución y ciertas autorías terminaron tomando posiciones dominantes, el repertorio de “Cosecha” no pudo perpetuarse ya que la misma Escuela de Filosofía y Letras, vista como una institución, no tuvo la iniciativa de preservar dicho repertorio, ya que el estudio de la literatura chihuahuense durante la década de los ochenta no formó parte de su plan de estudios. En palabras de Héctor Jaramillo, durante la Terceras Jornadas Culturales José Fuentes Mares, en 1992:

Yo antes no había leído ni una sola línea de Don José. Soy egresado de la escuela de Letras Españolas y en esa escuela, posiblemente por su mero nombre, tiene el mandato tácito de no estudiar a la literatura latinoamericana, mucho menos particularizar en la mexicana y menos aún en la chihuahuense (Jaramillo, 1993, p. 163).

Conclusiones

Palabras sin arrugas fungió también como una institución clave para el campo literario chihuahuense. A diferencia de *Cosecha*, donde publicaban

de manera casi exclusiva agentes literarios que convergían alrededor de la Escuela de Filosofía y Letras, *Palabras sin arrugas* fue un espacio en el que los editores buscaban "ser portavoces de las diferentes inquietudes artísticas que se dan en nuestro medio, y puente entre las generaciones pasadas y las que apenas despuntan, y que no disponen de un canal adecuado para manifestarse" (Palabras sin arrugas, 1983c, p. 2). *Palabras sin arrugas*, más allá de ser un espacio para la circulación de textos literarios y obras artísticas, fue un proyecto cultural que estableció un repertorio alternativo al de las instituciones dominantes (Even-Zohar, 1999b). De esta manera, *Palabras sin arrugas* aceptaba textos literarios sin tomar en cuenta la posición de las autorías. La revista, aunque no de manera directa, cimentó en posiciones dominantes algunas de las autorías que colaboraron. Muestra de ello es que muchas de las autorías que colaboraron en *Palabras sin arrugas*, en comparación con las colaboraciones en "Cosecha", no solo fueron legitimadas a través de certámenes literarios, sino que además el repertorio fue transmitido a nuevas generaciones de escritores que asistieron a los talleres de Héctor Jaramillo, José Vicente Anaya o Enrique Servín.

Referencias

- Acosta, R. (2018). *Tras la luz de Diosa blanca: En busca de Rogelio Treviño*. Programa Editorial Chihuahua.
- Anaya, J. V., y Yépez, H. (2006). "Los infrarrealistas... Testimonios, manifiestos y poemas". *Revista Replicante*, 3(9) 135-147. https://www.academia.edu/17760191/Los_infrarrealistas_Testimonios_manifiestos_y_poemas_2006_J_V_Anaya_y_H_Y%C3%A9pez
- Arana, M. (2013, 15 de octubre). Profesor Francisco Flores. *El humanista digital*. https://www.elhumanista.net/manuel_arana/profesor-francisco-flores/
- Ávila, R. (1995). *Notas (a modo de presentación). A medias tintas: Trece escritores jóvenes del meritito norte*. Azar.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

- Bourdieu, P. (1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*, (25-28), 20-42.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Campbell, Y., y Rivera, M. (2002). *Textos para la historia de la literatura chihuahuense*. Universidad Autónoma de Juárez.
- Chávez Marín, J. (2024, 27 de marzo). *Entrevista realizada por Osmar Urías*. Chihuahua, México.
- Enciclopedia de la Literatura en México (2024). *Obra publicada de José Antonio García Pérez*.
<http://www.elem.mx/autor/obra/directa/14944/>
- Espinosa, A., y Mejía, R. (2022). *Muestra de la poesía chihuahuense (1976-1986)*. Ediciones del Azar.
- Even-Zohar, I. (1999a). Teoría de los polisistemas. Polisistemas de cultura [Traducido por Ricardo Bermudez Otero]. Universidad de Tel Aviv / Laboratorio de investigación de la cultura.
- Even-Zohar, I. (1999b). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En M. Iglesias Santos (comp.), *Teoría de los polisistemas* (pp. 23-52). Arco/Libros.
- FFyL [Facultad de Filosofía y Letras] (2023). *60 años de sembrar saber. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Instituto de Cultura del Municipio de Chihuahua.
- García-García, J. (2004). La literatura de Chihuahua en las antologías. En V. Orozco y E. Serna (coords.), *Chihuahua Hoy: Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 17-66). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / Doble Hélice Ediciones.
- Garza, L. (1985). *Retratos sin retoque: Escritores de Chihuahua*. Ediciones del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Gómez-Antillón, D. (Comp.). (1999). *Voces de viajeros: textos poéticos de Filosofía y Letras*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Ibáñez, L. E. (2022, 24 de junio). Empresarios & Sociedad: Tomás Valles y la promoción cultural. *El Heraldo de Chihuahua*.
<https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/finanzas/empresarios-sociedad-tomas-valles-y-la-promocion-cultural-8484603.html>
- Jaramillo, H. (1993). *Ser o no ser de dos libros. Chihuahua al borde del milenio*. Instituto Chihuahuense de la Cultura.

- Lugo, M. (1993). *Indicios de Guerra. Chihuahua al borde del milenio*. Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Mejía, R. (2024, 23 de febrero). *Entrevista realizada por Osmar Urías*. Chihuahua, México.
- Palabras sin arrugas (1982). Editorial. *Palabras sin arrugas*, (8), 1.
- Palabras sin arrugas (1983a). Noriki – Las nubes. *Palabras sin arrugas*, (12), 38.
- Palabras sin arrugas (1983b). Nos-Otros. *Palabras sin arrugas*, (13), 24-25.
- Palabras sin arrugas (1983c). Editorial: Quinto aniversario de Palabras sin arrugas". *Palabras sin arrugas*, (13), 2.
- Palabras sin arrugas (1983d). *Palabras sin arrugas*, (13).
- Payán, H. (2008). "Contraportada". *El oficio de pensarte*. Colección Flor de Arena.
- Ponce, R. (2023, 22 de abril). Poema de Sergio Loya por el Día de la Tierra. *Proceso*.
<https://www.proceso.com.mx/cultura/2023/4/22/poema-de-sergio-loya-por-el-dia-de-la-tierra-305788.html>
- Ramírez Luján, H., y Jiménez Chaparro, I. (2023). El surgimiento de la filosofía en Chihuahua: situaciones, momentos y perspectivas. En *60 años de sembrar saber. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua* (pp. 66-85). Instituto de Cultura del Municipio de Chihuahua.
- Ramírez Luján, H., y Rodríguez Leal, R. A. (2023). Compromiso y legado de Federico Ferro Gay con la filosofía. En *60 años de sembrar saber. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua* (pp. 34-51). Instituto de Cultura del Municipio de Chihuahua.
- Rodríguez, B. (2003). Fronteras y literatura: El periódico La Patria (El Paso, Texas, 1919-1925). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 19(1), 107-125. <https://doi.org/10.1525/msem.2003.19.1.107>
- 214 Santiesteban-Baca, L. (1980, 12 de octubre). Urgencia de una nueva educación. *El Heraldo de Chihuahua*.
- Santiesteban, Q. (1989, 29 de octubre). Vino de honor del Premio Tomás Valles. *Novedades de Chihuahua*.
- Secretaría de Cultura (2011a). *Anaya, José Vicente (1947-2020)*.
<https://literatura.inba.gob.mx/chihuahua/3534-anaya-joe-vicente.html>

- Secretaría de Cultura (2011b). *Espinosa Quintero, Alfredo*. <https://literatura.inba.gob.mx/chihuahua/3546-espinosa-quintero-alfredo.html>
- Secretaría de Cultura (2011c). *Montemayor, Carlos (1947-2010)*. <https://literatura.inba.gob.mx/chihuahua/3540-montemayor-carlos.html>
- Secretaría de Cultura (2024). *Premio Bellas Artes de Crónica Literaria Carlos Montemayor*. <https://literatura.inba.gob.mx/premio-bellas-artes-de-testimonio-carlos-montemayor.html>
- Wendel, H. (1998). La canonicidad. En E. Sullà Álvarez (comp.), *El canon literario* (pp. 37-60). Arco/Lecturas.

Notas

¹ Sergio Loya es autor de *Incendio general* (1982), publicado por la editorial de Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), *Poemas impunes* (1989) (Ponce, 2023) y *El canto del forastero*, del cual no se encuentra disponible más información respecto a su publicación (Garza, 1985).

² Alfredo Espinosa publicara su primer poemario en 1985: *El corazón a mi piel untado*, de editorial Praxis-Dosfilos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Espinosa y Mejía, 2022). En 1987 publica, junto con Rubén Mejía, la primera antología de poesía chihuahuense *Muestra de la poesía chihuahuense (1976-1986)* y ese mismo año obtiene el Premio Nacional de Poesía Ramón López Velarde, con *Desfiladero*, que no sería publicado sino hasta 1991, por parte de la editorial Joan Boldó i Climent en conjunto con el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de San Luis Potosí (Secretaría de Cultura, 2024b). En 1989 obtendría el Premio Chihuahua con su novela *Infierno grande*.

³ José Vicente Anaya, además de haber dirigido el departamento editorial de la UAEM y haber sido uno de los miembros fundadores del movimiento infrarrealista (Anaya y Yépez, 2006), había comenzado a publicar desde mediados de la década de 1970 en la antología *Pájaros de calor* (1976). Su calidad literaria le llevó a ganar el Premio de Poesía Plural en 1979, con su poema *Híkuri* (aunque no se publica hasta 1986) (Secretaría de Cultura, 2011a) y el Premio Tomás Valles Vivar en 1989, por su destacada carrera literaria (Santiesteban, 1989).

⁴ Rogelio Treviño publica en Ediciones La Plancha su primer poemario *Lámpara de la piedra* (1983), el cual fue reeditado por parte del Departamento Editorial de

la Universidad Autónoma del Estado de México en la Colección Semilla (Garza, 1985). Recibió el Premio Chihuahua en 1992 por su poemario *Septentrión. Las siete estrellas de la osa menor* y en 1998 por *La mujer que no fui* (Acosta, 2018). En sus últimos años de vida recibió el título de doctor honoris causa por parte de la UACH.

⁵ Se trata de las redes constituidas con otras revistas o suplementos en una época y un lugar (o incluso con publicaciones extranjeras).

⁶ Federico Ferro Gay, además de haber sido maestro de italiano y filosofía en Chihuahua -desde 1955- (Ramírez y Rodríguez, 2023) y haber publicado tres libros para la década de los ochenta: *Introducción histórica a la filosofía* (1968), *Hablemos italiano* (1968) y *Breve historia de la literatura italiana* (1972), fue uno de los miembros principales de la comisión que fundó la Escuela de Filosofía y Letras en 1963.

⁷ Arturo Rico Bovio fue uno de los participantes en la elaboración del "Acta Constitutiva de la Escuela de Filosofía, Letras y Periodismo" en 1963. Director de la Facultad de Filosofía y Letras en 1988, cuando comienza a ofertarse la Maestría en Docencia, elevando con ello a la institución de Escuela de Filosofía y Letras a Facultad (FFyL, 2023).

⁸ Luis Nava Moreno fue uno de los participantes en la elaboración del "Acta Constitutiva de la Escuela de Filosofía, Letras y Periodismo". Director de la Escuela de Filosofía y Letras en 1982 (FFyL, 2023).

⁹ Francisco Flores Aguirre fue docente de la Escuela de Filosofía y Letras durante la primera mitad de los años setenta y posteriormente asume la dirección (FFyL, 2023).

¹⁰ José Antonio García Pérez fue alumno durante las primeras generaciones de la Escuela de Filosofía y Letras (Ramírez y Jiménez, 2023). Luego se desempeñó como docente y director (FFyL, 2023).

216 ¹¹ Enrique Pallares Ronquillo fue alumno, docente y director de la Escuela de Filosofía y Letras en 1978 ((Ramírez y Jiménez, 2023; FFyL, 2023).

¹² Humberto Payán Fierro es hijo del escritor y periodista Humberto Payán Franco. Fue egresado de la Escuela de Filosofía y Letras de la UACH, así como docente y coordinador de la misma (Payán, 2008).

¹³ Carlos Montemayor comenzó a hacerse un espacio dentro del campo literario mexicano desde la década de los setenta, ganando certámenes nacionales, tales como el Premio Xavier Villaurrutia, por su poemario *Las llaves de Urgell*, publicado

en 1971 a través de la editorial Siglo XXI (Secretaría de Cultura, 2011c); seguido del Premio de Novela del Cincuentenario del suplemento *El Nacional*, en 1979, por su antología de cuentos *Las minas del retorno*, publicada por la editorial barcelonesa Argos Vergara en 1982 y reeditada en 1985 por la editorial mexicana Premiá; y en 1986 por la Colección Lecturas Mexicanas perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. En esa época recibe el Premio Tomás Valles Vivar (1985), entregado a figuras de la cultura como “una forma de reconocimiento a la obra y trayectoria de chihuahuenses distinguidos y con el objeto de formar la cultura en nuestra comunidad” (Santiesteban, 1989, p. 10), formando así un canon literario en Chihuahua (Ibáñez, 2022).

¹⁴ Respecto a los directores de “Cosecha”, en ninguna de las páginas del suplemento cultural, que duró desde 1977 hasta 1984 (Espinosa y Mejía, 2022), aparece el director de dicha sección; aunque sabemos que Francisco Flores fue quien presentó y concretó el proyecto durante su etapa como director de la Escuela de Filosofía y Letras (J. Chávez Marín, comunicación personal, 27 de marzo, 2024). Quien fungía como representante de “Cosecha” fue la Escuela de Filosofía y Letras, cuya leyenda aparecía por encima del título del suplemento.

¹⁵ El concepto de “canon” lo entendemos a la manera como lo concibe Harris Wendel (1998): “las selecciones [que] sugieren normas y las normas sugieren algún tipo de autoridad” (p. 38).

¹⁶ Se entiende por “repertorio” “un conjunto de reglas y materiales que regulan tanto la construcción como el manejo de un determinado producto [en este caso, literatura], o en otro caso, su producción y su consumo (Even-Zohar, 1999b, p. 31).

¹⁷ Luis Nava Moreno impartió clases de Literatura Hispanoamericana, Lingüística General, Investigación Literaria, Seminario de Tesis, Taller de Redacción, Taller de Lectura de textos y Teoría de la novela (Gómez-Antillón, 1999). Director de la Escuela de Filosofía y Letras de la UACH de 1982 a 1985.

¹⁸ José Antonio García Pérez fue director de la Facultad de Filosofía y Letras de 2002 a 2006 (FFyL, 2023). Publicó en la colección Flor de Arena de la editorial de la UACH dos libros: *Haikú: Bonsai de poesía* (2002) y *Textiario* (2010) (Enciclopedia de la Literatura en México, 2024).

**Reseña del libro: Eiroa San Francisco, M. (2022).
Franco, de héroe a figura cómica de la cultura
contemporánea. Tirant Humanidades**

Book Review: Eiroa San Francisco, M. (2022).
Franco, from hero to comic figure of contemporary
culture. Tirant Humanities

José Antonio Abreu Colombri*

** Investigador visitante en Universidade Do Algarve (Portugal). Realizó los estudios de grado en los programas de Historia en la Universidad Complutense de Madrid y Periodismo en la Universidad Rey Juan Carlos. Posteriormente, completó los estudios de posgrado y doctorado en el programa de Estudios Norteamericanos. Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Alcalá. Es autor de varias publicaciones relacionadas con la historia de la comunicación, la evolución de las mentalidades, los mensajes periodísticos y los estudios culturales en el mundo contemporáneo. Recientemente, llevó a cabo una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIH-UNAM). Correo electrónico: abreucolombri@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-8698-6493>

219

Historial editorial

Recibido: 08-agosto-2024

Aceptado: 22-noviembre-2024

Publicado: 31-enero-2025



Sin caer en el “presentismo” y la idealización del mundo actual, la historiografía nunca debe desconectarse de la realidad social e ignorar las creencias populares relacionadas con los hechos históricos. Por estos motivos, proyectos editoriales como el realizado por la profesora Eiroa San Francisco deberían ser una necesidad cíclica para la comunidad de historiadores. Consiguientemente, para alcanzar una reconstrucción completa del pasado, resulta necesario fijar el establecimiento de marcos comparativos entre la producción académica, la divulgación periodística y el conocimiento popular de la historia reciente o “vívida”. Con motivo de la proliferación de las nuevas fronteras digitales, la acumulación de canales comunicativos, agentes mediáticos y contenidos informativos especializados en temas históricos ha propendido a generar todo tipo de modelos de socialización del conocimiento y de imaginarios colectivos vinculados al pensamiento histórico-político.

220 El lenguaje de este proyecto editorial es muy especializado, ya que utiliza elementos teóricos de la comunicación periodística y la historiografía contemporánea, de manera general, en todos los apartados temáticos. La autora, con un enfoque novedoso, lleva a cabo una secuencia evolutiva de la imagen del general Franco ante el conjunto de la ciudadanía española y la comunidad internacional, reflexionando sobre las coyunturas ideológicas con las que se ha llevado a cabo la construcción de la imagen del dictador español a lo largo de las décadas. Muchos son los aportes innovadores de la investigación (desde el punto de vista del desarrollo argumental y del origen de los procesos de mitificación socio-política durante y después del proceso dictatorial) donde se plantea un análisis de las manifestaciones de la cultura popular y el oficialismo propagandístico. A estas dos cuestiones analíticas, después de la desaparición de la legislación mediática de la dictadura, hay que incluir a las producciones periodísticas con un trasfondo temático sobre el franquismo, surgidas en el contexto de las libertades de imprenta y expresión.

Franco, de héroe a figura cómica de la cultura contemporánea (Eiroa, 2022), constituye una plataforma de exploración teórico-metodológica en relación a la documentación histórica, el balance sobre las bibliografías historiográficas y el establecimiento de referentes comparativos a través de los documentos hemerográficos. Es una obra que analiza ampliamente la imagen pública del dictador Francisco Franco, antes y después de 1975. La investigación tiene un amplio recorrido por la iconografía y la propaganda del franquismo y, esencialmente, focaliza sus esfuerzos sobre el culto a la personalidad, construida en torno al liderazgo político y cultural ejercido por el general Franco. La autora toma como punto de partida el diseño de los mensajes de poder y fija los desarrollos argumentativos a través de las derivaciones icónicas del personaje y la asimilación de los mensajes políticos por parte de la sociedad, durante las diferentes fases de la dictadura, la transición y el periodo democrático actual. Las fuentes de la investigación dimanar de obras artísticas y literarias, ensayos políticos y filosóficos, tradiciones militantes, producciones cinematográficas, registros hemerográficos, acervos historiográficos y contenidos de Internet (textuales y visuales).

El libro se compone de cuatro capítulos, la introducción y un prólogo (redactado por el profesor Viñas Martín). La introducción, además de exponer pormenorizadamente la temática de todos los apartados de la obra, señala la complejidad que supone la tarea de analizar la figura de Franco y la multitud de imágenes políticas creadas en torno a sus métodos de actuación (durante la Guerra Civil, la construcción administrativa de la “Nueva España” y todos los ciclos políticos de la dictadura). Del mismo modo, el apartado introductorio habla de la falta de consenso entre los historiadores para clasificar las diferentes caras del “Caudillo”, alumbradas por la propaganda de posguerra y la transformación de los lemas preexistentes de ensalzamiento a un modelo ejecutivo plenipotenciario, desde la solemnidad del 18 de julio y la banalidad infográfica de Internet. Los índices de imágenes y tablas contienen aportes informativos muy interesantes, que pueden resultar un recurso de investigación muy útil para cualquier persona

interesada en estos controvertidos aspectos vinculados al conservadurismo de la España del siglo XX.

En el primer capítulo, “Franco en el franquismo: la mutación del icono en la dictadura”, la profesora Eiroa San Francisco hace un repaso minucioso a todos los procesos de enaltecimiento y mitificación del dictador Franco, como salvador de la patria, general invicto, benefactor del pueblo, vigilante de la justicia, garante de los intereses de la nación, etcétera. En este sentido, se señala el proceso de construcción de la imagen pública del jefe del Estado y de ensamblaje de los conceptos de poder institucional y las fuentes doctrinales dimanadas del Movimiento Nacional. Por otra parte, el culto a la personalidad, la representación artística del poder, el envejecimiento de Franco y la visión cómica de la dictadura son elementos clave en estas páginas.

Durante los últimos años del franquismo, la maquinaria propagandística proyectó de forma simultánea varias imágenes sobre el sistema y la jefatura del Estado. Todas esas imágenes poseían elementos simbióticos en relación al liderazgo providencial, el destino nacional y el instinto para la buena gestión. En el segundo capítulo se sostiene que casi todos estos elementos perduraron después del colapso de la dictadura, ya que una gran parte de la estructura mediática y los profesionales de la información periodística perpetuaron las viejas narrativas militaristas y pro-fascistas y sus ejemplificaciones socio-políticas. También se hace un repaso a los principales balances historiográficos sobre teoría política, doctrina propagandística y control de medios de comunicación. En diferentes apartados, se señalan los elementos básicos de la representación de Franco en la ficción literaria y cinematográfica y, específicamente, se interpretan los resultados sobre algunos importantes estudios de opinión realizados después del restablecimiento de las libertades de expresión e impresión. “Franco en democracia (1975-2000): la convivencia del discurso hagiográfico con el democrático” es el título de este segundo capítulo.

La humanización del franquismo y sus líderes —llevada a cabo por los medios de comunicación durante el periodo democrático— motiva unas reflexiones muy interesantes de la profesora Eiroa San Francisco sobre la justificación de la violencia y la imposición de un modelo social y productivo realizadas por los sectores conservadores de la sociedad española. El tercer capítulo lleva por título: “Franco a comienzos del siglo XXI”. En la década de 1980, a pesar de que la dictadura fue condenada por la mayoría de historiadores e investigadores de las ciencias sociales, a finales de la década de 1990, volvió a surgir una fuerte corriente de pensamiento neo-franquista (en la investigación y la divulgación). La presencia ubicua del Franco en todos los espacios públicos e institucionales planteó una gran superposición de contradicciones para los gobiernos democráticos, ya que la conmemoración de la violencia y la represión franquista estuvo muy activa hasta la década de los primeros años 2000. No obstante, todas estas dinámicas convivieron con otras realidades ideológicas contrarias al legado político del franquismo, mediante la expresión de burlas y chanzas sobre las imágenes de poder y la simbología del franquismo

El último capítulo es posiblemente el aporte más novedoso y valioso de toda la publicación, por los contenidos desarrollados, la construcción de un marco teórico inédito y la inclusión de fuentes absolutamente novedosas (“Franco en tiempos y espacios de Internet”). En el pasado no era posible hacer este tipo de análisis, al no existir tantos registros sobre las manifestaciones de la cultura popular, las burlas espontáneas y las ocurrencias coloquiales. Los espacios digitales han servido para revivir los discursos de odio y para aportar resortes para enaltecimiento de la dictadura, pero, al mismo tiempo, también han resultado ser muy útiles para crear mecanismos de transmisión de valores democráticos y para consolidar los mensajes del movimiento asociativo memorialista. Por otra parte, estos epígrafes del cuarto capítulo señalan la proliferación masiva de elementos cómicos, satíricos y humorísticos sobre la imagen del dictador, que diluyen culturalmente la vieja iconografía de poder. A pesar de ello, es necesario

afirmar que todavía perdura una idea de positividad sobre las acciones *manu militari* llevadas a cabo por Franco, para amplios sectores de la España conservadora actual.

En las conclusiones generales, también en diferentes apartados temáticos del proyecto editorial, la autora deja claro como el discurso oficial de la dictadura fue bastante exitoso a la hora de encauzar la opinión pública española, especialmente en todo lo relacionado con el culto al líder y la identidad nacional. Esa estratégica propagandística fue doble, porque proyectaba una imagen de Francisco Franco dura durante la primera fase de la dictadura (general invicto y pacificador nacional) y una imagen blanda a partir de la década de 1960 (depositario de los intereses del pueblo y anciano benefactor). En este sentido, también se pone de manifiesto que el relato franquista acabó trascendiendo a lo largo de los años, porque demostró una gran capacidad de adaptación temporal y regeneración idiosincrática después del periodo de la restauración borbónica y el ordenamiento democrático (1975-1978). Esencialmente, la investigación está conectada con los principales temas de trabajo académico de la catedrática Matilde Eiroa San Francisco (Universidad Carlos III de Madrid); su labor de investigación comenzó en la década de 1980 (Universidad de Málaga) y ha estado vinculada a varios centros universitarios de prestigio; destaca su papel en la coordinación de la Catedra de Memoria Histórica del siglo XX, bajo la dirección del catedrático Julio Aróstegui Sánchez, en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. También destacan sus estancias de investigación de los departamentos de estudios históricos de *Univerzita Karlova*, *University of Nottingham* y *Harvard University*.

224

Referencias

Eiroa San Francisco, M. (2022). *Franco, de héroe a figura cómica de la cultura contemporánea*. Tirant Humanidades.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA