

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. VII, núm. 2,
julio-diciembre 2019

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Representación, escritura y conciencia histórica

Artículos

Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México

Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo

Historia de la cultura material: los bienes de una familia del siglo XVII en Parral

Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960

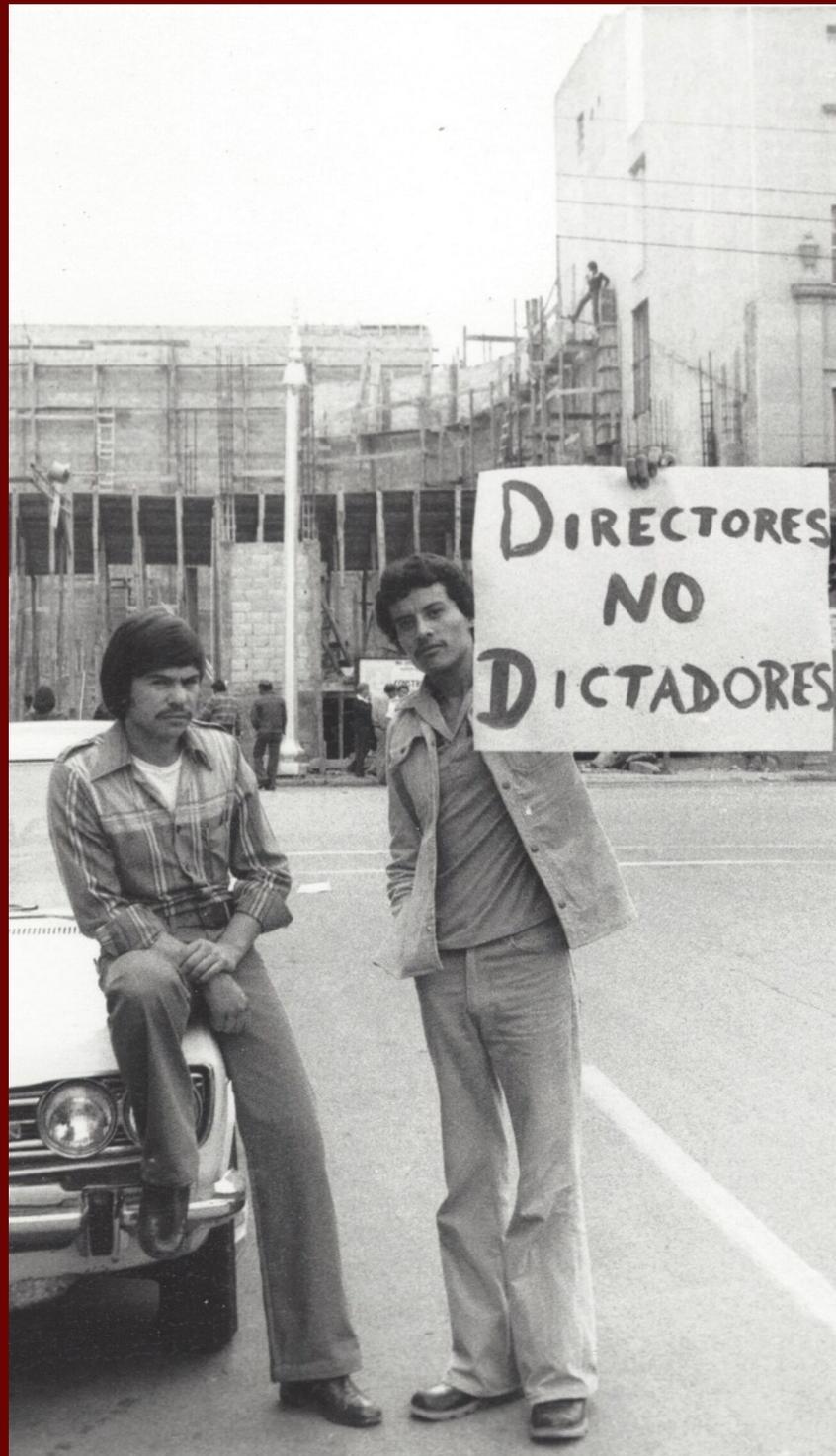
La justicia social en la oratoria de Fidel Castro: potencialidades para el docente universitario en historia

Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954

Reseñas

Reseña del libro: Una generación desconocida. Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970: Testimonios

Reseña de La Bola. Revista de divulgación de la Historia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen VII, n. 2, julio-diciembre de 2019) 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, <http://www.uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director: 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 (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: septiembre de 2019.

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

esta licencia. 

Indizada en



Créditos de la imagen de portada:

Título: Estudiantes durante la huelga de 1985 en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Fuente: Archivo personal de Guillermo Hernández Orozco.

Portales especializados



ACADEMIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

DIRECTORIO RECTORÍA

M.E. LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
Rector

M.A. LUIS EDUARDO IBÁÑEZ HERNÁNDEZ
Secretario Particular

M.A.V. RAÚL SÁNCHEZ TRILLO
Secretario General

LIC. DIANA VALDEZ LUNA
Abogada General

DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ
Auditora interna

DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA
Director

M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES
Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES
Secretaría Administrativa

M.A.N. ALEJANDRO CHÁVEZ RAMÍREZ
Secretaría de Extensión Y Difusión

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de investigación y Posgrado

M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Editores

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaria Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

IRLANDA OLAVE MORENO
ANA CECILIA VILLAREAL BALLESTEROS
LIZETTE DRUSILA FLORES DELGADO
Traducción al inglés

PATRICK ALLOUETTE MONTAGNIER
ANGÉLICA MURILLO GARZA
Traducción al francés

IZABELA TKOCZ
Traducción al polaco

CONSEJO EDITORIAL

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

ENÉ TREJO BARAJAS
Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo

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

CLEMENTINA BATTCKO
Dirección de Estudios Históricas, Instituto
Nacional de Antropología e Historia

CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

ALEJANDRO ROSANO SOCA
Grupo Geohistoria Durazno de Uruguay

LUIS MARÍA DELIO MACHADO
Universidad de la República, República
Oriental del Uruguay

ANTONIO BLANCO PÉREZ
Universidad de La Habana, Cuba

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

René Amaro Peñaflores (Unidad Académica de Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas). **José Eduardo Cruz Beltrán** (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). **Freddy Javier Espadas Sosa** (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Mérida, Yucatán). **Benjamín Flores Hernández** (Universidad Autónoma de Aguascalientes). **Guillermo Hernández Orozco** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **José Martín Hurtado Galves** (Escuela Normal Superior de Querétaro). **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Lucía Martínez Moctezuma** (Universidad Autónoma del Estado de Morelos). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua).

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón Representación, escritura y conciencia histórica.....	7
---	---

ARTÍCULOS

Mariela González López, Juan Daniel Machin Mastromatteo, Javier Tarango Ortiz Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México.....	19
--	----

Sergio Ortiz Briano Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural	47
---	----

Nidia Paola Juárez Méndez Historia de la cultura material: los bienes de una familia del siglo XVII en Parral	85
---	----

Arianna Vega Hernández, Jesús Adolfo Trujillo Holguín Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960	119
---	-----

Mayelín Magdely Ruiz Álvarez, Rosa María Rodríguez Carmona La justicia social en la oratoria de Fidel Castro: potencialidades para el docente universitario de historia	155
---	-----

Guillermo Hernández Orozco, Stefany Liddiard Cárdenas, Francisco Alberto Pérez Piñón Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954	187
--	-----

RESEÑAS

José Roberto Mendirichaga Dalzell Reseña del libro: Una generación desconocida. Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970: Testimonios	209
---	-----

Clementina Battcock Reseña de La Bola. Revista de divulgación de la Historia.....	215
--	-----

EDITORIAL

Representación, escritura y conciencia histórica

Con sublime honor, se presenta la editorial de la Revista Debates por la Historia, volumen 7, número 2, correspondiente al periodo julio-diciembre de 2019.

Entre las discusiones actuales que se están dando en el campo de la historia y su consecuente aplicación a la historia de la educación, se presenta un asomo a tres conceptos clave que, aunque datan de tiempo atrás, siguen generando polémicas entre estos agrietamientos de lo que hoy se denomina la historia frente a las ideas del posmodernismo; así como su escritura, o más ubicuamente renombrada: historiografía. No está por demás rememorar y situar que en Latinoamérica –y concretamente en Chihuahua, México- las teorizaciones en el campo de la historia han estado en ocasiones ausentes, por ello la presentación de este número es –a la vez- una invitación a quienes jactanciosamente nos consideramos que hacemos historia, para que en nuestros escritos incorporemos la reflexión y diálogo con los textos y autores que están moviendo nuestra disciplina en estos tiempos posmodernistas, donde han llegado oleadas frescas para el enriquecimiento teórico y metodológico de la historia. Ya no es posible pensar nuestra disciplina en solitario, sino en relación y articulación con otras áreas como la antropología, filosofía, pedagogía y sociología, en las cuales se percibe que los límites que las separan se deslizan y se vuelven imperceptibles, permitiendo la performatividad en la investigación de nuestro territorio.

Sin el deseo de hacer extensa la presentación de este número de la revista, se toca el concepto de la representación histórica, partiendo con una cita de Frank Ankersmit, profesor de estética, filosofía de la historia y teoría política de la Universidad de Groningen, Holanda; quien ha sido ubicado como posmodernista y seguidor de Hayden White. Ambos, hasta cierto punto, han negado las prácticas sociales del pasado, acercándose más a la vertiente del giro lingüístico en la historia. Las ideas de Ankersmit las usamos como herramienta para el análisis y la elaboración de juicios respecto al tema:

Desde mi punto de vista, la representación (histórica) es correctamente definida como un “hacer presente aquello que está ausente” –y esto es lo que la representación estética, histórica o política busca–. Por eso deberíamos tener más claro cuál es este “presente” al que queremos dar sentido, pues seguramente aquí no podría dársele a la palabra su significado “normal” (Ankersmit, 2006 p. 172).

La definición parece acertada dado que toda práctica histórica sólo puede ser representada, pero apelamos a que partan de la presencia y no de las ausencia, como se expresa en la cita anterior. También se desea precisar que el presente es este instante vivo existencial, lo que nos permite hacer esa distinción con el presente representado por las interpretaciones. Retomamos la idea posmodernista de que el pasado ya no existe físicamente y sólo tenemos huellas o vestigios con las cuales es posible la reconstrucción histórica, pero nunca traer ese pasado al presente al grado de confundirlo, como sugiere Ankersmit. Por ello, el constructo de representación es a la vez la presencia de la realidad misma que investigamos, a través de la correspondencia indirecta con las fuentes, que son de utilidad para otorgar sentido y orientación ya no a la realidad pasada, sino a esta realidad viva presente, considerando su representación.

No se argumenta que la historia sea ejemplar, ni maestra de la vida, ni que vayamos a cometer los mismos errores si no conocemos el pasado. Sin duda el pasado nos afecta en el presente y de allí la necesidad de considerarlo en el sentido de pertenencia humana y generacional. Recuperamos en este diálogo la cita de un joven historiador chileno, “la producción historiográfica es una reconstrucción intersubjetiva desde sujetos (historiadora/historiador) que escrutan un pasado delimitado, operación que guarda correspondencia indirecta con la realidad estudiada, y que por tanto, evidencia representaciones consensuadamente verdaderas” (Ovalle, 2018 p. 190). Con esta idea se adiciona el criterio de verdad tan debatido en estos tiempos memorables del posmodernismo, verdad que tiene que estar presente en los textos históricos, pues lo que se conoce como relato histórico debe reflejarla, de lo contrario sería simplemente ficción, que desde la novela histórica es lo que comúnmente encontraremos y que es allí a donde nos direcciona el posmodernismo en la historia: a minimizar las prácticas sociales del pasado por las expresiones lingüísticas, en discurso del presente.

No se consideró el concepto de representación de Roger Chartier, exponente de la cuarta generación de la escuela de los Annales, quien lo discurre como una teoría de la correspondencia indirecta de los acontecimientos (descrito anteriormente), mismos que conocemos a través de las narraciones culturales en el tiempo. Con este autor nos estamos adentrando en lo que se conoce como la nueva historia, la historia cultural, para lo cual solo nombramos su obra *El mundo como representación*, lo que nos lleva a conocer que la historia se ha alejado de su nacimiento como disciplina científica nacida en el siglo XIX, esa historia pegada a las traducciones y a los Annales, perfilándose al estudio de los vínculos simbólicos.

Retomar el concepto de Ankersmit tiene como fin acercarnos a lo que se dice del pasado desde el enfoque posmodernista, a estar en posición de realizar ajustes y empezar a revisar autores de esta postura teórica. En conclusión, el pasado es una reconstrucción y la disciplina de la historia con sus enfoques y metodologías nos ayuda a la representación de ese pasado investigado. La mirada hacia el pasado es siempre desde el presente, y es aquí en donde el resultado del acontecimiento investigado se convierte en escritura, el cual nos ilustra el autor Michell de Certeau, quien:

...publicaría *L'écriture de l'Histoire*, obra fundamental para el análisis de textos historiográficos y una revisión epistemológica de la historia en la que su autor reflexionó sobre los condicionantes que influyen particularmente sobre los historiadores y sus producciones historiográficas: a saber, el lugar social de producción, los procedimientos de análisis y la construcción de un texto (Elias, 2015, p. 67).

Lo investigado se convierte en escritura, misma que puede ser la tumba o la revivificación de los acontecimientos del pasado, sin embargo, no se desconoce que los lectores de esa escritura esperan haya un pacto de verdad en lo que leen, como resultado de la investigación basada en las referencias o fuentes historiográficas; pero tampoco se debe desconocer que la producción de discursos historiográficos responde al lugar en el cual se fabrican y a las subjetividades del investigador, las cuales tienen relación con su **10** situación posicional en la estructura económica, política y social que ocupa.

La llegada de la investigación al texto recorre caminos escabrosos, en esos rodeos intelectuales que se realizan con el fin de proporcionar la cognición del pasado que se hace presente por

medio de la escritura. No se debe descartar por investigadores y lectores, que la aspiración es conocer la ocurrencia de un pasado, pero la interpretación estará mediada por los vínculos simbólicos construidos desde el presente y que pueden sucumbir al “canto de las sirenas” y narrarnos sociedades antagónicas o igualitarias, asignadas por parte del historiador, a lo que nos enuncia como (escritura) historiografía. No se trata ya –metafóricamente- de resucitar muertos y regresarlos a su tumba para que descansen aliviados de sus males y dolores, en todo caso está presente su rememoración, hacerles justicia mediante el sentido humanitario, en busca de sociedades ideales y en este sentido aventuramos que la historia tiene que ser esa disciplina que no se conforme con el rescate del pasado en bien de las identidades, sino que tiene que ir más allá en sus idealizaciones, tiene que ser pragmática, útil para este presente, para la cotidianidad de las prácticas sociales, con el sentido siempre emancipatorio. La historia tiene que ser un referente para las sociedades actuales.

Finalmente, el concepto de conciencia en el cual “las nociones claves para la articulación de la conciencia histórica son, a mi juicio, tres: historicidad, condición histórica y sentido histórico. Todas deben ser puestas en relación con la hermenéutica y la teoría de la historia” (Ovalle, 2019, p. 50). Conectamos el diálogo anterior con la noción de conciencia histórica: la historicidad, entendiéndolo por ello que todo tiene historia, lo que nos circunda, sea material, inmaterial o humano. Todo tiene origen, desarrollo dialéctico y su configuración en el presente; nada parte de la nada, siempre hay un pasado que está en el presente, por lo tanto, la categoría se aboca al pasado, el cual aun desconociéndose o no, hace presencia en lo actual.

La condición histórica es el momento de la actualidad, de la existencia, el desarrollo en el cual la materia, ideas y los seres humanos configuran formas de vida deseables, propietarios de ideas y no supeditados a esquemas globales o generales que condicionan al ser, sino que es este quien construye sus condiciones y circunstancias en espacios concretos, espacios de interacciones. El sentido histórico está referido a las orientaciones, deseos, motivaciones para el futuro o más sencillamente expresado, representa el horizonte de expectativas, como lo concibe Koselleck, lo esperado, más allá de este presente que se está viviendo y que al estar en espera de su llegada ya forma parte de su presente, siendo por ello un futuro pensado que se hace parte del presente. Es por ello que la conciencia histórica la construyen los individuos, al darse cuenta de que todo presente tiene un pasado y que del presente se puede aspirar a un futuro, ambas temporalidades (pasado y futuro) están implicadas en el presente. Pero esta tríada de nociones que configuran la conciencia histórica, sólo adquiere significado desde un planteamiento hermenéutico, el cual para efectos de esta editorial se entiende como la forma en la cual se observa, imagina y se interpreta el mundo y la forma en la cual como seres humanos nos percibimos en él; finalmente, para arribar a lo que nos menciona el concepto de conciencia histórica, se tiene que ser reflexivo, crítico y propositivo.

12 Se mencionó al inicio del escrito que aquí se presenta sólo un asomo, con el fin de provocar la reflexividad de autores y textos que en la actualidad están poniendo en movimiento nuevas ideas en la disciplina de la historia, en cualquiera de sus ramas, como es el caso de la educación. Estas novedades la han sacado de la exclusividad del estudio del pasado y trasladaron al fecundo mundo actual, por lo que su objeto de estudio es el presente y el pasado, con el apoyo de otras disciplinas que le son de utilidad.

Con base en lo anterior, se describen los artículos que integran este número, esperando que el lector encuentre el pacto de verdad que el investigador de esta área le representa a través de las narraciones subsumidas en la escritura e insistiendo, lo trasladen a horizontes de expectativas futuras. Se estará entonces conforme por contribuir a la toma de conciencia histórica tan necesaria en este mundo antropogénico.

Artículos en este número

Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México nos presenta el análisis de los libros gratuitos del área de español del nivel primaria y sus distintas propuestas para la lectura y la escritura, haciendo una descripción de los métodos silábicos, fonéticos, globales, eclécticos y las marchas analíticas sintéticas, seguidas como procedimientos para su implementación. La visión que aquí se presenta parte de la perspectiva interpretativa apegada a lo pedagógico que, como centralidad, permite la asequibilidad del conocimiento de los educandos del primer grado que se inician en el mundo de lo simbólico.

El Surgimiento de la Federación de los Estudiantes y Campesinos Socialistas de México (FECSM) y el origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural nos muestra las distintas formas de activismo social asumidas por los estudiantes normalistas, así como el impulso que se dio a sus movimientos, agrupados en la organización de la FECSM y su protagonismo durante el siglo XX. No está por demás mencionar que la asociación tenía raíces y tendencias de izquierda y su finalidad era la aplicación de los postulados de la Revolución,

objetivados en la Constitución Política de 1917 y en la política posrevolucionaria del gobierno Cardenista.

La Historia de la cultura material: los bienes de una familia del siglo XVII en Parral, Chihuahua, nos muestra los pasajes de la vida cotidiana, sus usos y costumbres, la representación que se le daba a los testamentos para la herencia de los bienes materiales. Lo singular del artículo es que rescata la forma en que se heredaba la ropa de uso diario y esto nos muestra que no era sencillo tener vestimenta y mucho menos cuando eran familias de abolengo. El análisis se centra en una familia parralense y los inventarios de los bienes de uso diario a heredar. El escrito es un reflejo de la vida cotidiana y de la cultura de la época que se narra.

Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960, como su título lo sugiere, realiza la reconstrucción de un concepto que nos permite conocer sus atributos *sui generis* en relación a la influencia del movimiento cubano que desembocó en la revolución socialista, la cual vino a alimentar los movimientos de izquierda en México y concretamente en los estudiantiles de los años sesentas, como sucedió en Chihuahua. El artículo fue realizado con fuentes periodísticas y primarias correspondientes a la época.

La justicia social en la oratoria de Fidel Castro: potencialidades para el docente universitario de historia analiza la oratoria de Fidel Castro

14 Ruz, encontrando en ella valores que siguen predominando en el mundo y que incitan a su conservación y difusión entre las clases sociales marginadas del progreso social, económico y político. Sus discursos posicionan lo humano y el respeto como reivindicación de los derechos del hombre y de la mujer; así como las luchas a las

cuales fue sometido el pueblo cubano por la oligarquía de los Estados Unidos de Norteamérica.

La Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954 realiza la narración histórica del surgimiento de la actual Universidad, visibilizando el contexto de los años en la primera mitad de los años cincuenta del siglo XX, lo que nos permite conocer las dificultades y el contexto agreste para que la institución surgiera, algo de lo que ya en nuestra época pocos recuerdan. Se rescatan estadísticas poblacionales, económicas y culturales para el surgimiento –primero- del Instituto Literario de Chihuahua: los primeros planes de estudio, listados de personal académico y estudiantes. El texto rescata el sentido de esta institución en la actualidad, como formadora de generaciones que dan vida a la cotidianidad cultural chihuahuense de la que hoy gozamos.

Reseñas

Como es costumbre, se presenta en la revista la reseña de un libro y de una revista de historia en formato digital. El libro se titula *Una generación desconocida. Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970. Testimonios* y rescata el contexto en el cual surgió, que fue en el seno del Concilio Vaticano II, la Guerra de Vietnam, el grito *hippie* de “Amor y paz”, la Revolución Cubana, los niños de Biafra, los asesinatos de Robert Kennedy y Martin Luther King, y los movimientos estudiantiles de Japón, Estados Unidos, Francia y México. Se menciona la influencia que tuvo en la población juvenil de ese tiempo, se presentan testimonios varios, lo que le da un toque de realismo de primera mano a lo aquí narrado.

Reseña de La Bola. Revista de divulgación de la Historia es el segundo texto y nos menciona las vicisitudes de iniciar un proyecto de esta envergadura con jóvenes seguidores de Clío, la musa de los historiadores y por qué no también, de Caliope, la musa de la poesía épica y la elocuencia, esto ante los embates de la historia con el enfoque del giro lingüístico o posmodernismo, que seguramente leeremos con avidez en esta novel revista.

No resta sino desde aquí, desear una triunfal entrada a la publicación y difusión de artículos científicos de nuestra amada línea de trabajo, la historia e historiografía de la educación.

Francisco Alberto Pérez Piñón

Director

Referencias

- Ankersmit, F. (2006). Representación, "presencia" y experiencia sublime. *Historia y Grafía*, (27). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589/58922905006>
- 16 Elias Zeitler, T. (2015). Cuarenta años de *La escritura de la Historia*. Reflexiones en torno a la operación historiográfica, de Michel de Certeau a Paul Ricoeur. *Historiografías*, 9, pp. 65-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5321968>
- Ovalle Pastén, D. (2018). Roger Chatier y Paul Ricoeur: representación y verdad como fundamentos del trabajo historiador. *Historia* 396, 8(2), pp. 189-220. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/38112574/ROGER CHARTIER Y PAUL RICOEUR REPRESENTACION Y VERDAD COMO FUNDAMENTOS DEL TRABAJO HISTORIADO](https://www.academia.edu/38112574/ROGER_CHARTIER_Y_PAUL_RICOEUR_REPRESENTACION_Y_VERDAD_COMO_FUNDAMENTOS_DEL_TRABAJO_HISTORIADO)

Ovalle Pastén, D. (2019). Pensar la conciencia histórica contemporánea. *Historicidad y teoría de la historia*. En P. Aravena (ed.). *Representación histórica y nueva experiencia del tiempo*, pp. 49-63. Valparaíso, Chile: Editorial América en Movimiento SPA. Recuperado de: [https://www.academia.edu/38818390/Pensar la conciencia histórica contemporánea. Historicidad y teoría de la historia](https://www.academia.edu/38818390/Pensar_la_conciencia_historica_contemporanea. Historicidad y teoria de la historia)

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usado gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México

Thinking Skills and Information Literacy in the Spanish Language Text Books: Chronology of study plans in Mexico

Mariela González López*

Juan Daniel Machin Mastromatteo**

Javier Tarango Ortiz***

**Doctoranda en Educación Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes están: "Evaluación diagnóstica de habilidades de pensamiento e informativas para niños de primer grado de educación primaria" en Educare, 23(2), (2019); "Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica" en E-Ciencias de la Información, 9(2), (2019) y "La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar" en ARETÉ, (2019). Sus temas de interés son en educación. Correo electrónico: p324989@uach.mx*

 <http://orcid.org/0000-0002-3178-8000>

***Profesor en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Doctor en Ciencias de la Información y Comunicación (Tallinn University, Estonia), Master en Bibliotecas Digitales y Aprendizaje (Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Noruega; Tallinn University; y Parma University, Italia) y Licenciado en Bibliotecología (Universidad Central de Venezuela). Cuenta con 17 años de experiencia laboral en archivos, bibliotecas, educación superior y desarrollo profesional. Ha publicado más de 30 artículos científicos arbitrados e indizados, tres libros, 12 capítulos de libro y ha presentado ponencias en 44 conferencias internacionales. Correo electrónico: jmachin@uach.mx*

 <http://orcid.org/0000-0003-4884-0474>

****Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 2); Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, Maestro en Ciencias de la Información por la Universidad de Guanajuato y Maestro en Desarrollo Organizacional por la Universidad de Monterrey. Se encuentra adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras, en los programas académicos de Maestría en Innovación Educativa y Doctorado en Educación, Artes y humanidades (ambos reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad PNP-CONACyT). Correo electrónico: jtaranago@uach.mx*

 <http://orcid.org/0000-0002-0416-3400>

Historial editorial

Recibido: 02-febrero-2019

Aceptado: 14-julio-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México

Resumen

Este artículo presenta un estudio histórico-lógico de los planes de estudio de educación primaria en México de 1973, 1993, 2011 y 2017, a través de los libros de texto de español del primer grado, utilizados para el desarrollo y adquisición de la lectura y escritura en los niños. El objetivo es dar a conocer los modelos de lectoescritura y las habilidades de pensamiento e informativas que incluyen estos materiales, para realizar el análisis de convergencias y divergencias en cuanto a la calidad educativa. Las conclusiones, desde la perspectiva interpretativa y pedagógica, destacan que los métodos de enseñanza de la lectoescritura de 1973 a 2017 han sido el silábico, palabras normales, el método global o de análisis estructural y ecléctico. Hasta el momento se siguen implementando los mismos métodos, aunque las habilidades cognitivas se enseñaban más a menudo en los planes de estudios de 1973 a 1993. Además, las habilidades informativas son evidentes cuando se tratan de la selección de información y el abordaje de géneros documentales como periódicos, revistas, enciclopedias y libros de texto; aunque no son suficientes actividades para su desarrollo. En los planes de estudio de 2011 y 2017 se promueve más el uso de herramientas digitales y el apoyo tecnológico.

20 **Palabras Clave:** Métodos de lectoescritura, libros de texto de español, planes de estudios de México, habilidades de pensamiento, habilidades informativas.

Thinking Skills and Information Literacy in the Spanish Language Text Books: Chronology of study plans in Mexico

Abstract

This article focuses on a logical-historical research of elementary education study plans of the years 1973, 1993, 2011 and 2017 through first grade textbooks for Spanish Literacy Development used for children's reading and writing education. The purpose of the present study is to describe the underlying Spanish Literacy Development methods and approaches of these textbooks to provide an in-depth analysis of similarities and difference in terms of quality of content. The findings of this study, from an interpretative-pedagogical perspective, provide evidence to support the theory that Spanish Literacy Development methods from 1973 to 2017 in Mexico, have been: the syllable method, the sight word method, the global method, the analytic structural method, and the eclectic method. These methods are still used nowadays although cognitive skills strategies were used more frequently in the elementary school curriculum from 1973 to 1993. The findings were also supportive of the theory that information seeking strategies for student's reading of newspapers, journals, encyclopedias and textbooks are infrequently used in Spanish Literacy Development syllabi, although in the study plans of 2011 and 2017, media literacy and digital competency are more frequently used.

Keywords: Literacy, Spanish literacy Development textbooks, Mexican study programs, cognitive skills, media literacy.

Pensée et information dans le manuel d'espagnol: chronologie des programmes au Mexique

Résumé:

Cet article présente une étude historico-logique des programmes d'enseignement primaire de 1973, 1993, 2011 et 2017, à travers les manuels d'espagnol de première année, utilisés pour le développement et l'acquisition de la lecture et de l'écriture par une partie des enfants. L'objectif est de faire connaître les modèles d'alphabetisation et les capacités de réflexion et d'information incluses dans ces ouvrages, afin de mener l'analyse des convergences et des divergences en termes de qualité de l'éducation. Les conclusions, du point de vue interprétatif et pédagogique, soulignent que les méthodes d'alphabetisation au Mexique de 1973 à 2017 ont été la syllabique, les mots normaux, la méthode globale ou l'analyse structurelle et éclectique. Jusqu'à présent, les mêmes méthodes sont toujours appliquées, même si les compétences cognitives ont été enseignées plus souvent dans les programmes de 1973 à 1993. De plus, les compétences informationnelles sont évidentes lorsqu'elles tentent de sélectionner des informations et de traiter des genres documentaires, tels que les journaux, les magazines, les encyclopédies et les manuels scolaires, mais pas assez d'activités pour son développement. Dans les programmes de 2011 et 2017, une plus grande utilisation des outils numériques et du support technologique est incluse.

22 **Mots-clés:** Capacité de raisonnement, Compétences informationnelles, Méthodes d'alphabetisation, Manuels d'espagnol, Programmes d'études mexicains.

Umiejętność myślenia i zdobywania informacji na podstawie podręcznika z języka hiszpańskiego: kalendarium programu nauczania w Meksyku

Streszczenie:

W tym artykule przedstawiono historyczno-logiczne studium programów nauczania w szkole podstawowej z 1973, 1993, 2011 i 2017, za pośrednictwem podręczników z języka hiszpańskiego, wykorzystywanych do umiejętności nabywania czytania i pisania przez dzieci. Celem jest uwzględnienie modeli alfabetyzacji i umiejętności myślenia, które zawierają wymienione podręczniki, do przeprowadzenia analizy zbieżności i rozbieżności w zakresie jakości edukacyjnej. Wnioski opracowane zostały z perspektywy interpretacyjnej i pedagogicznej, podkreślają, że metody nauczania alfabetyzacji w Meksyku od 1973 do 2017 wykorzystują ogólną metodę i analizę strukturalno-eklektyczna. Metody te są aktualnie używane, pomimo że pochodzą z lat 1973 do 1993. Ponadto, uzupełnione są dodatkowymi zajęciami takimi jak: czytanie dokumentów na przykład gazet czy czasopism. Od lat 2011 i 2017 programy nauczania obejmują szersze wykorzystanie narzędzi cyfrowych i wsparcie technologiczne.

Słowa kluczowe: metody czytania i pisania, podręczniki z języka hiszpańskiego dla szkoły podstawowej, plany nauczania w Meksyku, zdolności myślenia i analizy.

Introducción

Los libros de texto gratuitos para el alumno son una herramienta esencial para el aprendizaje porque promueven experiencias lectoras que llevarán al niño a desarrollarse en el mundo de la lectura y escritura, y serán la base para la construcción de saberes.

Este estudio implicó la revisión minuciosa de los planes de estudio de los años 1973, 1993, 2011 y 2017, especialmente sobre el contenido de los libros de español de primer grado editados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), que tiene el siguiente origen:

En febrero de 1959, el presidente Adolfo López Mateos aprobó la propuesta del secretario de educación Jaime Torres Bodet para que el Estado editara y distribuyera en forma gratuita libros de texto y cuadernos de ejercicios para todos los alumnos que cursaran educación elemental. Esta iniciativa surgía de la necesidad de cumplir con la gratuidad de la educación, estipulada por el artículo 3° Constitucional. La obligatoriedad de los libros de texto gratuitos dio lugar a una enconada polémica. La diversidad de argumentos mostró el amplio frente organizado en contra de esta medida tomada por el gobierno. En buena parte el debate reflejó la antigua rivalidad entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educativo (Greaves, 2001, p. 205).

24

A 69 años de la llegada de los libros de texto gratuitos, el sistema educativo nacional sigue enfrentando como principales problemáticas la falta de comprensión lectora y bajo nivel de razonamiento verbal y matemático (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Además, la preparación relacionada con los

métodos de lectoescritura sigue siendo un reto en estudiantes, formadores de maestros y docentes que imparten clases en primer grado de primaria. Estas dificultades –a nuestro juicio- pueden estar arraigadas en formas de enseñanza que no promueven competencias básicas, es decir, desarrollo de las habilidades del pensamiento (HP) y habilidades informativas (HI), indispensables para el razonamiento y el aprendizaje de la lectoescritura.

En México tradicionalmente se enseña la lectoescritura a los niños de entre cinco y seis años de edad, dada su madurez motora y física que los coloca en posibilidades para aprender a leer y escribir, aunque en las escuelas particulares comienzan con estas actividades en la etapa de preescolar. En ambos casos se busca el método que sea más adecuado y aceptado por el alumno, porque requiere del empleo de sus habilidades físicas, cognitivas, fisiológicas, emocionales y actitudinales. La escritura –además- requiere del control de los músculos y la motricidad del hombro, brazo y mano, junto con el desarrollo del proceso cognitivo y la concentración necesaria para realizar los trazos.

La lectura, por su parte, requiere del desarrollo de las HP: observar, comparar, clasificar, interpretar, percibir, describir y memorizar, que son sumamente importantes para el aprendizaje permanente y para pensar y resolver problemas (González-López, 2019); mientras que las HI se requieren tanto en lectura, como en escritura. Estas habilidades implican que el alumno aprenda a buscar, identificar, seleccionar y comunicar ideas, palabras y textos (González-López, Machin-Mastromatteo y Tarango, 2019). Para el desarrollo del lenguaje, el niño requiere de todas las habilidades anteriores.

25

La adquisición de la lectoescritura implica que el niño aprenda a escuchar y escribir, que entienda y aplique las reglas ortográficas, y que desarrolle procesos de atención y concentración. Se trata entonces de

un proceso complejo que requiere tiempo, acompañamiento y materiales de apoyo –como el libro de texto- que ayuden al alumno a dominar dicho proceso. En el primer ciclo se necesita del aprendizaje del trazo gráfico, del apoyo sobre el lápiz y del deslizamiento de la mano alzada, apoyándose en el dedo meñique para ir del trazo continuo al discontinuo, de arriba hacia abajo, de la toma palmar a lo digital, del cierre circular al angular; además de animar al educando a leer, por medio de actividades independientes y lectura grupal (Salazar, 2008). El dominio de la lectura y la escritura es la base del aprendizaje permanente:

La lectura es el motor para el desarrollo y condición para la equidad, factor de identidad e inclusión social, el acceso al conocimiento y la información es un derecho de todo ciudadano. El mundo contemporáneo demanda un dominio más sofisticado de la lectura, la escritura y la cultura escrita. Formarse como usuario pleno de la cultura escrita tiene como condición necesaria estar alfabetizado [...] el Estado mexicano hace manifiesta su voluntad política para considerar al libro y la lectura como elementos estratégicos desde el punto de vista económico, social, cultural y educativo, indispensables para el desarrollo del país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008, p. 6).

26 Una vez realizado el breve bosquejo de la importancia y condiciones de la lectoescritura, conviene resaltar que la relevancia de este trabajo radica en que se analiza una parte del problema educativo, concerniente a dichos procesos, rastreando su origen en la falta de métodos para su enseñanza en los libros de texto, en los planes y programas de estudio y en las actividades dentro del salón de clases. Otro aspecto a considerar es la cantidad de actividades de HP y HI incluidas en los libros de texto, por lo que se estableció como objetivo

determinar cuáles y cuántas se incluyen en estos materiales. Para ello se recurrió al análisis histórico lógico de siete etapas en los planes de estudio de 1973 a 2018.

La metodología aplicada fue: i) de nivel teórico-documental e histórico, ya que se establecieron relaciones pasado-presente; y ii) histórico-lógico, pues se refiere a que existen relaciones de causa-efecto (Centy, 2006; Calzadilla-González, Mendoza-Cevallos y Diaz-Pompa, 2018). A través del análisis, se estudiaron los libros de texto de los planes de estudios de 1973 a 2018, determinando si estos incluyen una cantidad razonable de HP y HI, para su desarrollo. En los siguientes apartados presentamos la revisión de los libros de texto del primer grado, de las siete etapas históricas estudiadas.

Primera etapa: libros de la generación 1972

Para el plan de estudios de 1973, se analizaron los libros de español de primer grado, los cuales incluyen actividades para el desarrollo de la lectoescritura mediante el método alfabético, silábico y fonético. Adoptan un método integral y mixto para el desarrollo del lenguaje, la comunicación con otros y para la adquisición de habilidades de escucha, lectura y escritura (SEP, 1972a, 1972b). De las HP, se observó que los libros tienen muchas actividades que promueven la observación, comparación, clasificación, interpretación, representación y descripción; por lo que se puede decir que son suficientes para que los alumnos aprendan a pensar. Además, en la década de 1970, el gobierno mexicano se esmeró por dar un nuevo impulso al desarrollo general del país, manteniendo un alto ritmo de crecimiento económico que propició bienestar entre la población (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 1970).

Seguidamente, se observaron en este libro algunas actividades de identificación de información que implican el desarrollo de las HI. Las teorías de aprendizaje que prevalecen son la conductista y la asociacionista, aunque la cantidad de actividades para el desarrollo de las HI es muy deficiente.

Las decisiones tomadas en el plan de estudios de 1973 influyeron en la reforma educativa desarrollada entre 1970 y 1976, que fue “el intento de reformular los procesos de subjetivación posteriores a la crisis de 1968 y de insertar los controles de la vida en los dispositivos estatales de seguridad” (González, 2018, p. 1). Mientras que en la década de 1970 comenzaban los planes de alfabetización a nivel mundial y se acuñaba el término de alfabetización informativa, en México el 41% de las personas mayores de seis años no sabían leer ni escribir, especialmente en localidades menores a 2,499 habitantes (INEGI, 1970).

Segunda etapa: libros de las generaciones 1982 y 1988

Los libros de texto de las generaciones 1982 y 1988 tienen el mismo contenido, aunque muestran una fotografía diferente en las portadas, tanto en el correspondiente a las actividades como en los recortables. Estos materiales pertenecieron al plan de estudios 1973 e incluían prácticas de lectura en Mi libro de primero, Parte 1 (SEP, 1980a) y Mi libro de primero, Parte 2 (SEP, 1980b). Sus complementos son: Mi libro de primero, Recortable 1 (SEP, 1980c) y Mi libro de primero, Recortable 2 (SEP, 1980d).

28

El enfoque que plasman los libros es el mismo de la generación anterior: el método silábico como proceso de las marchas analíticas-sintéticas-analíticas; lo que refleja parte de la evolución que hubo en la

enseñanza de la lectoescritura durante la segunda mitad del siglo XX, donde arribaron las propuestas globalizadoras que recogen lo más novedoso de los métodos existentes hasta entonces (Pérez, Hernández, y Trujillo, 2017 y 2018). Por su parte, Olivera (2000) señala que fueron años de revolución educativa y descentralización frustrada de la educación básica y normal en la administración del presidente Miguel de la Madrid Hurtado.

El método silábico se adjudica a los pedagogos Federico Gedike y Samiel Heinicke hacia finales del siglo XVIII y consiste en el desarrollo de la lectoescritura a partir de la enseñanza de las vocales, posteriormente las consonantes, la formación de sílabas y después palabras (Limón, 2016). El proceso enfatiza primeramente en conocer todo el abecedario, luego las vocales y sus sonidos, combinar las vocales con las consonantes, formar sílabas (diptongo, triptongo y complejas) y finalmente la combinación de sílabas, formando nuevas palabras y oraciones.

Las HP que se proponen en estos libros son para desarrollar la observación, comparación, representación, memorización y descripción. Además, se incluyen actividades en diferentes materias (artística, civismo y ciencias sociales), estructuradas a base de preguntas. Aparecen actividades para que los niños se reconozcan, adquieran vocabulario y para que puedan expresarse. La división del texto se realiza en cuatro unidades, correspondientes a cada tema. Las actividades donde se desarrollan las HP son suficientes para aprender a pensar en esos días.

Por otra parte, las actividades para desarrollar las HI son limitadas y las que incluye son para identificación de elementos en dibujos. En el libro *Recortable 1* (SEP, 1980c) se observó que las propuestas incluidas son ejercicios de maduración: motricidad fina y gruesa, caligrafía, ejercicios

para que el alumno tenga habilidad en la mano, entre otras relacionadas con el proceso de escritura. Los libros de la generación 1988 solo cambian en el título y la portada.

Tercera etapa: los libros de la generación 1993

En 1992 inició el proceso de modernización educativa, que comprende los conceptos de eficiencia y calidad educativa. Por lo tanto, el plan de estudios de 1993 tuvo una propuesta didáctica estructural y comunicativa, mediante las teorías de aprendizaje constructivista, psicolingüística y sociolingüística. La primera implica que el alumno aprende y construye, mientras que la teoría psicolingüística busca la comunicación con otros para la comprensión, usando principios del lenguaje como objeto de construcción social, diverso y dinámico, considerando al sujeto activo, así como la adquisición y uso del conocimiento. La teoría sociolingüística se asocia con la dialectología, que implica el para qué sirve y para qué se usa el conocimiento.

Los libros de este plan de estudios plasmaron ejercicios para el desarrollo de la lectoescritura basados en el método de palabras normales, que puede describirse como analítico porque comienza desde palabra, pasa por la sílaba y llega a la letra. También es sintético porque va de la letra a la sílaba y de esta a la palabra. En un documento del Ministerio de Educación de Guatemala (MEG, 2017), se precisan las siguientes características del método:

30

[...] muestra una palabra que luego será analizada en sílabas y letras para finalizar con la recomposición de la palabra, mostrada al inicio, por medio de la síntesis [...] el método es de la siguiente manera: i) iniciar con un cuento breve o un juego

para despertar el interés del estudiante; ii) presentar la palabra generadora que ya ha sido observada y escuchada en el cuento o durante el juego [...]; iii) analizar los elementos (cada grafema) que forman la palabra generadora por medio de la observación (el docente realiza la acción); [...] iv) posteriormente, el estudiante debe recomponer la palabra, es decir, identificar cada grafema y las sílabas que la componen para crear nuevas palabras con los sonidos [...]; v) a partir de la descomposición de la palabra en letras, se aprovecha para generar nuevas palabras al formar las sílabas que se pueden derivar de la letra en estudio; y vi) la lectura se desarrolla de forma simultánea a la escritura (pp. 26-27).

El libro integrado de primer grado (SEP, 1993a) posee contenidos estructurados en ocho temas: el autocuidado de los niños, la familia, lo que se puede hacer en la escuela, los derechos y deberes de los niños, la localidad, los seres vivos, el campo y la ciudad, el tiempo (pasado, presente y futuro) y las fechas conmemorativas de México. Incluye actividades para el desarrollo de las HP, donde el alumno debe observar, comparar, relacionar, describir, memorizar y crear; aunque no contempla ejercicios para la representación, interpretación e inferencias. Este libro puede considerarse suficiente para el desarrollo de las HP y para aprender a pensar.

En cuanto a las HI, solamente se incluyen contenidos sobre los medios de comunicación y difusión como la radio, el teléfono, la televisión y el periódico. El libro integrado de primer grado en modalidad de recortable (SEP, 1993b) sólo complementa las actividades de su antecesor con nuevos recursos como los memoramas; mientras que el libro de español lecturas (SEP, 1994) mostró un aumento considerable en actividades relacionadas con HI.

El plan de estudios de 1993 contempló los libros de actividades de español (SEP, 1997a), español lecturas (SEP, 1997b) y recortable (SEP, 1997c). El método plasmado en ellos fue el de palabras normales descrito con anterioridad, en tanto que en actividades se incorporó el enfoque silábico, que implicaba el uso de canciones, trabalenguas, poemas, cuentos, recortes y textos para el desarrollo de la lectoescritura. En el resto de los libros las actividades se encaminan hacia la adquisición de conocimientos, habilidades comunicativas y de lenguaje, tales como la escritura en letra *script* y en cursiva, la direccionalidad, el espacio entre palabras, identificación de mayúsculas en nombres propios y al inicio de párrafos, uso del punto final y punto y aparte, lectura en voz alta de textos de los alumnos y redacción.

En cuanto al desarrollo de HP, las actividades se relacionan con lectura de nombres, interpretación de ilustraciones, comparación de frases y objetos, y uso de palabras para descubrir la representación convencional de las letras. Se identifican HP para observar, comparar, recordar, crear, representar, describir y cuestionar; las cuales se consideran suficientes para el desarrollo de los alumnos y para aprender a pensar.

En cuanto a las HI se incluyen actividades de identificación y ubicación de palabras, uso del diccionario, localización de información y manejo de géneros documentales, por lo que podemos decir que las HI aumentaron, aunque no son suficientes para el desarrollo pleno de la competencia.

Cuarta etapa: los libros de la generación 2008

En la reforma de 2009 (SEP, 2009a) se incorporaron las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y las bibliotecas escolares y de aula, donde los niños conocen diferentes géneros documentales. En conjunto, son elementos que pueden ejercer una mayor influencia sobre la formación de lectores y en el desarrollo de las HI.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) –de 2009- mantiene el enfoque de las propuestas de 1993 y 2000. Señala su identificación con las teorías de aprendizaje conductista (conducta) y asociacionista (semejanzas, contigüidad y causa-efecto) conjuntadas en una propuesta didáctica sociocultural, aplicada en la enseñanza de la lingüística estructural (SEP, 2009a). En el libro de español de primer grado (SEP, 2009b) se incorporan cinco bloques con dos proyectos que deben realizarse en un mes y medio, aproximadamente. En el último bloque del ciclo escolar aparece solo un proyecto y la autoevaluación.

Cada propuesta incluye título, ámbito al que pertenece, objetivo (el alumno escucha y habla) y materiales (escribe, lee y piensa, juega con las palabras, sabías qué, ahora busco, y reflexión y práctica). El libro de español recortable (SEP, 2009c) contiene recursos para construir historias, juegos de la lotería, dominó y memoramas. El método de lectoescritura utilizado es el global, que requiere del lenguaje oral, observación y motricidad. La convencionalidad de la escritura se enriquece gradualmente, a través de las siguientes etapas: i) preparatoria o de visualización; ii) formal de adquisición de los elementos de la lectura y escritura; y iii) de afirmación o consolidación del aprendizaje. El método global de análisis estructural se conjunta con el alfabético, silábico y fonético.

En el lenguaje oral se incluyen actividades para desarrollar la pronunciación y fluidez en la expresión, predicción de secuencias en el contenido de textos, comprensión y transmisión de órdenes e

instrucciones, desarrollo de habilidades para expresar ideas y comentarios propios, conversación, lecturas y actividades con programas de radio y televisión, narración individual de experiencias o sucesos usando la habilidad de la descripción, entrevistas, discusión, comprensión de instrucciones y mímica, participación en juegos que requieran dar y comprender indicaciones, entre otras (SEP, 2009a).

Las HP que se observaron en el libro de español (SEP, 2009b) fueron: ordenar, observar, interpretar, recordar, comparar, emitir juicios, clasificar, crear cuentos y analizar información. Hubo aumento en cuanto a número, pero disminuyeron las actividades, por lo cual no se consideran suficientes para el desarrollo de la competencia. Respecto a las HI, se denotan en cada proyecto porque requieren que el alumno busque información y responda a cuestionamientos como: ¿sabes dónde puedes encontrar libros? u otras preguntas para usar el diccionario, ser un detective de libros, elegir un tema de investigación, dividir la información para compartirla a sus compañeros, comunicar noticias, llevar libros a casa para su lectura, revisar diferentes géneros documentales, identificar servicios en el periódico, entre otros temas. También se emplea la grabadora para elaborar un audiocuento, con lo cual podemos decir que aumentó la cantidad de actividades para el desarrollo de las HI, pero sin ser necesariamente suficientes.

Quinta etapa: libros de la generación de 2011

34

El plan de estudios 2011 se apoyó en las teorías de aprendizaje del conductismo (conducta), constructivismo (construcción del conocimiento) y cognoscitivismo (aprende, procesa, da sentido y significado a lo que aprende) (SEP, 2011). La propuesta didáctica es mediante prácticas sociales de lenguaje, donde el estudiante produce

textos y participa en eventos comunicativos. El libro de español de primer grado (SEP, 2013) está estructurado de la misma forma que su homólogo para la generación de 2008, e incluye los mismos apartados para el desarrollo de los proyectos. Sin embargo, está organizado en cinco bloques, con tres proyectos hasta el cuarto bloque y dos para el último. De manera similar, el libro de español lecturas (SEP, 2012) complementa el desarrollo de la lectoescritura a través del método ecléctico, cuyo proceso es el siguiente:

[...] se inicia con la introducción de los sonidos de las letras (método fonético) para que el estudiante identifique cada grafema por su fonema. Aunado, practican la creación de nuevas palabras (método de palabras normales) y la escritura por medio de dictados y la copia de letras, palabras y oraciones que desarrollan la comprensión de la forma de las letras. Con dichas actividades, logran relacionar lo oral y con lo impreso (Freeman y Serra, s/f, citado por MEG, 2017, p. 30).

Las HP que buscan desarrollar con las actividades del primer libro (SEP, 2013) son: observación, representación, comparación, clasificación, ordenación, descripción, percepción y memoria. Las HP que se plasman –relacionadas con el proceso de lectoescritura– son leer y distinguir de manera autónoma entre una variedad de géneros literarios (poesía, cuento y canciones), con diferentes objetivos: aprender, informarse o divertirse. Además, el alumno debe demostrar que comprende la lectura; las características generales de textos literarios, informativos y narrativos; las diferencias entre textos de fantasía y realidad; las preguntas para guiar la búsqueda de información y los procedimientos para comunicarla a otros. Dado que se ha mostrado un decremento de actividades de HP, se considera que estas no son suficientes.

En los aspectos mencionados, podemos ver varios rasgos que corresponden a las HI, como son uso de fuentes de información para que los alumnos identifiquen palabras, analicen y disfruten de los textos. El proceso de lectura plantea preguntas para guiar la búsqueda de información y para que el alumno investigue, seleccione y organice la información de diversos temas para comunicarla a otros. También se busca que el alumno identifique las características de un libro y el tema (distinguir en qué se fijan los bibliotecarios para ordenar los materiales, saber qué libros hay en la biblioteca del aula y cómo puede organizarlos, predecir el tema que va a tratar un libro observando su cubierta).

Las HI que se reflejaron en las actividades concernientes al proceso de lectoescritura son: identificación de la información, los créditos iconográficos para centrar el lenguaje visual, bibliografía, escribir notas informativas, uso de géneros documentales como el periódico o el cuento, el fichero temático, recuperar información, seleccionar libros para la lectura, preguntas específicas (¿qué información hay? ¿para qué sirve?); además de consultas a bibliotecas digitales y organización de materiales en la de aula. Por lo tanto, dichas actividades han mostrado un incremento sustancial en el manejo de la competencia.

Sexta etapa: libros de la generación de 2014

- 36** Las teorías de aprendizaje empleadas en esta etapa fueron las mismas que en la generación de 2011: conductismo, constructivismo y cognoscitivismo. La propuesta didáctica se vincula a actividades sociales de lenguaje que corresponden al plan de estudios 2011 y que estuvieron vigentes hasta julio de 2018. Los materiales son: libro de español para el alumno (SEP, 2014c), libro de español para el maestro

(SEP, 2014d), libro de lecturas (SEP, 2014a) y libro de material de apoyo para la alfabetización (SEP, 2014b). El texto de español del alumno está organizado en cinco bimestres con 20 lecciones cada uno.

El método de lectoescritura plasmado en el libro de español es el ecléctico, pero con mayor enfoque hacia la reflexión, socialización y razonamiento del alumno. Retoma actividades individuales, en equipo y grupales, empleando la técnica del juego. Las HP que se observan en las actividades para el proceso de la lectoescritura son: observar, ordenar palabras y tarjetas de palabras, comparar nombres o cosas, memorizar, representar un cuento por medio de un dibujo, clasificar, describir la acción de un personaje, emitir juicios, analizar el clima, crear poemas y analizar un cuento con base en preguntas. Por lo tanto, sí incluyen actividades para las HP, pero no son suficientes para su desarrollo.

Las HI que se reflejaron en las actividades para el proceso de la lectoescritura del libro de español son: localizar información, uso del diccionario para búsqueda de palabras y definiciones, recuperación de información y comunicación de datos proveniente de cuentos y artículos informativos.

Séptima etapa: libros de la generación del nuevo modelo educativo (2018-2019)

El plan de estudios 2017, correspondiente al Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria, comenzó a implementar en agosto de 2018. Señala en su fundamentación que la sociedad y el Estado enfrentan la necesidad de construir un país más libre, que forme parte de un mundo interconectado, complejo y desafiante (SEP, 2017).

Enfatiza la necesidad de fomentar el hábito de lectura y la redacción de textos desde el primer grado de primaria, a través de una propuesta didáctica que contempla trabajo en equipo, inclusión, equidad y desarrollo socioemocional. Emplea las teorías de aprendizaje cognoscitivista y socioemocional.

El libro de español de primer grado (SEP, 2018a) está organizado en tres bloques y todos los materiales de esta generación siguen empleando el método ecléctico, además del enfoque para la enseñanza de la lectoescritura con razonamiento analítico. Promueven el desarrollo de la memoria mediante la lectura, enfatizando el trabajo en equipo, la reflexión sobre el propio aprendizaje por medio de la coevaluación, la evaluación continua y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El libro de español lecturas (SEP, 2018b) ofrece material complementario para cubrir los mismos propósitos.

Las HP se reflejan en las secuencias para desarrollar la lectoescritura, como son: observar, recordar, memorizar trabalenguas, comparar, ordenar, describir animales, recordar lo aprendido y analizar por medio de preguntas. Las actividades son variadas, pero no son suficientes para el desarrollo de las HP. Las HI que se identifican para la lectoescritura son: localizar información por medio de preguntas, recuperar, representar, identificar títulos, investigar sobre animales en géneros documentales (revista, enciclopedias o videos), uso del diccionario, identificación de características de un libro, buscar información sobre un tema, seleccionar y comunicar lo aprendido.

Conclusiones

A lo largo de los años, el gobierno de México ha implementado varias reformas, acuerdos y planes de estudio tendientes a mejorar la calidad educativa en el país y de acuerdo a tal necesidad, se han realizado también modificaciones en los libros de texto. Los cambios han sido para incorporar herramientas que ayuden a la realización plena del individuo, generando con ello valor agregado a la sociedad y al propio Estado.

Este trabajo pone de manifiesto los diferentes enfoques para la enseñanza de la lectoescritura que han permeado en cada época, así como las teorías que los sustentan y sus contribuciones a las HP y HI que se reflejan en los planes de estudio y concretamente en los libros de texto. Se explicó la importancia de la lectoescritura en el primer grado de primaria, además de las contribuciones de las HP y HI para el desarrollo del proceso complejo en la lectoescritura.

En conclusión, el desarrollo del lenguaje oral y escrito corresponde a las actividades principales de la lectoescritura que están presentes en cada uno de los libros analizados. Debido a su enfoque lingüístico-competencial, los estudiantes participan eficientemente en diferentes momentos de comunicación oral, además de conocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

De acuerdo al análisis desarrollado, puede considerarse que los objetivos principales del primer grado de primaria son que los niños lean y redacten comprensivamente diversos tipos de texto y que aprendan a pensar, para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento. Igualmente, el estudiante reflexiona la escritura, específicamente sobre aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos.

En cuanto a los modelos de lectoescritura que se han practicado en la educación primaria, tenemos que los libros de texto de español utilizados en el plan de estudios de 1973 se rigieron bajo el método silábico, en el plan de 1993 se utilizó el de palabras normales, en 2008 se cambió al método global y desde el plan de estudios de 2011 se emplea el método ecléctico. Los elementos mostrados ponen de manifiesto cierta evolución en los métodos de lectoescritura.

En general, para el proceso de enseñanza de la lectoescritura, todos los libros incluyeron varias actividades de HP y HI, además de las habilidades de lenguaje oral, de expresión y escritura. Sin embargo, la cantidad de ejercicios de HP en los libros derivados de los planes de estudios 2011 y 2017 no son suficientes para su desarrollo. Las HP son esenciales en el proceso de lectoescritura, por lo tanto, se demanda la implantación de nuevas estrategias y procesos de concientización a docentes, acerca de su enseñanza.

Las HP han sido elementos comunes en los planes de estudios de 1973 a 1993. Estas son importantes porque dan paso al aprendizaje de las letras, palabras y oraciones, donde el estudiante debe observar cada una de las grafías para realizar comparaciones entre unas y otras, lo cual lleva a representarlas por medio de símbolos para escribir textos y emplear la memoria para recordar la estructura silábica de las palabras y la clasificación para la organización de sílabas a palabras y oraciones. Sin embargo, no en todos los libros se ve reflejado algún método de enseñanza para que el maestro se ocupe de las HP.

40

De 1973 a 1993, los libros tenían pocas actividades para desarrollar las HI, como identificar palabras u oraciones. Sin embargo, a partir de 2008 fueron más evidentes, incrementándose en cada contenido, proyecto o bloque en que se divide el libro de español. Se han mejorado actividades como identificación de información en textos,

comunicación, uso del diccionario y recomendaciones para la búsqueda de información en sitios web.

Las actividades de HI siguen siendo insuficientes, aunque constituyen una parte relevante durante el proceso de lectoescritura. La identificación de información en textos se debe incorporar a los libros. Los maestros deben realizar preguntas: ¿si les interesa más del tema, en donde lo buscarían? ¿Quién es el autor de la lectura? ¿Cuál es el año de esa lectura?

Los planes de estudio de 2011 y 2017 incluyeron un mayor número de actividades de HI para la lectoescritura y estrategias para la adquisición de conocimiento, haciendo uso de esquemas mentales sobre animales y con el juego de la lotería. Por parte de los maestros, el uso de las herramientas digitales facilita la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Las actividades relacionadas con las HI que más se usaron para el proceso de la lectoescritura fueron: lectura icónica (iconografía para centrar el lenguaje visual), ubicación de palabras y uso de diccionarios, localización de información, diferenciación de géneros documentales, estrategias de búsqueda de información, identificación de elementos de calidad en la información, definición de temas de investigación, generación de contenidos, uso de las TIC, uso de bibliotecas tradicionales y digitales, y organización del conocimiento. Las temáticas vinculadas a las HI, aunque no son suficientes, muestran precisión de contenidos y una presencia concreta en las estrategias educativas actuales.

41

A raíz de esta investigación, podemos proponer recomendaciones en relación a las políticas educativas en México, específicamente en cuanto a agregar la enseñanza de los diferentes métodos de lectoescritura en

los planes de estudio de las escuelas normales y en las instituciones de educación superior de carácter privado que se dedican a la formación docente. Más allá de esto, se propone que los formadores de docentes obtengan conocimientos suficientes de los diferentes métodos de lectoescritura, especialmente sobre las tendencias modernas en cuanto a los procesos de alfabetización informativa, vinculada a los cambios radicales que experimenta la sociedad ante el exceso de fuentes de consulta y su respectiva conveniencia en su uso.

Para los libros de texto podemos recomendar que consideren de cinco a 10 actividades (en cada bimestre o trimestre) para aprender a pensar durante el proceso de la lectoescritura: mapas mentales, HP (actividades para aprender a observar, comparar, clasificar, inferir, representar, describir, interpretar y analizar), HI (actividades para buscar información, seleccionar, analizar, evaluar, comunicar la información, identificar autor, año de publicación, tabla de contenido, títulos), uso de crucigramas, loterías, memoramas, trabalenguas, rompecabezas de cien piezas, adivinanzas (lectura y elaboración), sopas de letras (solucionen y elaboración) y videos con contenidos relevantes.

Referencias

Calzadilla-González, O.; Mendoza-Cevallos, A.; y Diaz-Pompa, F. (2018). Análisis histórico-lógico de la formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 157-166.

Centty, D. (2006). *Manual metodológico para el investigador científico*. Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo

- rendimiento escolar. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 145-167. Recuperado de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/16284
- González-López, M.; Machin-Mastromatteo, J.D.; y Tarango Ortiz, J. (2019). Alfabetización Informacional: Enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *E-Ciencias de la Información*, 9(2), 3-19. DOI: 10.15517/eci.v9i2.35774
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. DOI: 10.14516/ete.214.
- Greaves Laine, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 205-221. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/vo6/no12/pdf/rmievo6n12scBo2noies.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (1970). *IX Censo general de población de 1970*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/default.html>
- Limón, R. (2016). *Sistema de desempeño de la lectoescritura*. Hermosillo, Sonora: Instituto del Desierto de Santa Ana. DOI: 10.13140/RG.2.2.34427.31525
- MEG [Ministerio de Educación de Guatemala]. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Experiencias docentes, un estudio cualitativo*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/ACTIVIDADES_EXITOSAS.PDF
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico] (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Olivera, M. (2000). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_6.htm

Pérez Piñón, F.A., Hernández Orozco, G.; y Trujillo Holguín, J.A. (2018). Narrativas: Cómo aprendimos a leer y escribir. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 47-54. Recuperado de: <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/293>

Pérez Piñón, F.A.; Hernández Orozco, G.; y Trujillo Holguín, J.A. (2017). *Los métodos que hicieron divertido aprender a leer y escribir en Chihuahua*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México.

Salazar, R. (2008). *Hacia mejores prácticas de lecto-escritura en el aula de primero y segundo grado de educación primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (1972a). *Español: Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1972b). *Español: Primer grado, recortable*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1980a). *Mi libro de primero: Parte I*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1980b). *Mi libro de primero: Parte 2*. México: Secretaría de Educación Pública.

44 SEP. (1980c). *Mi libro de primero: Recortable, parte I*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1980d). *Mi libro de primero: Recortable, parte 2*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1993a). *Libro integrado: Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (1993b). *Libro integrado: Primer grado, recortable*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1994). *Español: Primer grado, lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1997a). *Español: Primer grado, actividades*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1997b). *Español: Primer grado, recortable*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1997c). *Español: Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2008). *México Lee. Programa de fomento para el libro y la lectura*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/1219.pdf>
- SEP. (2009a). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009: Reforma Integral de la Educación Básica. Puntos de continuidad y/o cambio*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://docentestlaxcala.files.wordpress.com/2011/08/comparativo-sep-1993-2009-puntos-de-continuidad.pdf>
- SEP. (2009b). *Español: Primer grado, recortable*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2009c). *Español: Primer grado, lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2012). *Español lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013). *Español: Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014a). *Español: Libro de lectura, primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2014b). *Material de apoyo en la alfabetización inicial, tiras recortables y cartel con el alfabeto, primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014c). *Español: Libro para el alumno, primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014d). *Español: Libro para el maestro, primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes claves para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2018a). *Lengua materna. Español. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018b). *Lengua materna. Español lecturas. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural

Emergence of the FECSM and origin of the “revolutionary spirit” in rural schools

Sergio Ortiz Briano*

**Es Doctor en Historia por la UAZ. Entre sus publicaciones se encuentran *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano* (2012); *Paula García González. Maestra del cardenismo* (2015); y *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969* (2019). Perteneció a la SOMEHIDE desde 2010 y al COMIE desde 2018. Tiene reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, desde 2013. Actualmente se desempeña como profesor investigador en la Escuela normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes. Correo electrónico sortiz-50@hotmail.com*

 <http://orcid.org/0000-0003-0632-3823>

Historial editorial

Recibido: 23-mayo-2019

Aceptado: 27-agosto-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural

Resumen

Este trabajo pone especial atención a las circunstancias que incidieron en la conformación y activismo político de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) que agrupa a las escuelas normales rurales. Es una de las organizaciones estudiantiles con mayor protagonismo a lo largo del siglo XX y se originó como parte del proyecto educativo y social posrevolucionario, impulsado especialmente por Lázaro Cárdenas del Río. Además de mencionar algunos aspectos relacionados con las condiciones y dinámica que han caracterizado a estas escuelas, también se da cuenta de la influencia de las Misiones Culturales y las circunstancias que estuvieron alrededor del surgimiento y consolidación de esta organización estudiantil y su definición ideológica de izquierda. Sus características permitieron la construcción de una autonomía y capacidad de interlocución con el gobierno, en ocasiones mucho más eficaz que la de los propios directores de los planteles. Finalmente, se rescatan aspectos del discurso empleado por los estudiantes, para dar cuenta del posicionamiento político alcanzado desde los años treinta, en una revisión que va de 1933 a 1939.

Palabras Clave: estudiantes normalistas, formación de profesores, reformas educativas, educación socialista, ideología y educación.

Emergence of the FECSM and origin of the "revolutionary spirit" in rural schools

Abstract

In this article we trace the circumstances that led to the emergence of student political activism and the foundation of the Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). The FECSM organization, that assembles students from teacher-education rural schools (*escuelas normales rurales*), arose as part of the post-revolutionary educational and social project specifically promoted by Lázaro Cárdenas del Río, and became a major student organization all through the twentieth century in Mexico. Additionally, we present characteristic aspects of the conditions and the dynamics under which the teacher education rural schools were founded, the influence that Cultural Missions had on the organization's emergence and prominence, and the group's ideological definition as Left-wing. Then we argue that the FECSM organization enabled student movements to have an independent voice and to establish constructive dialogue with the Mexican government, sometimes in a more efficient manner than that of the directors of these schools. Finally, we present vignettes of student activism discourse that account for the political positioning achieved by their organization since the 1930s, in a revision that goes from 1933 to 1939.

Keywords: Students, teacher education rural school, educational reforms, socialist education, ideology.

Emergence de la FECSM et origine de "l'esprit révolutionnaire" dans le normalisme rural

Résumé:

Ce travail porte une attention particulière aux circonstances qui ont influencé la formation et l'activisme politique de la Fédération des étudiants paysans socialistes du Mexique (FECSM), qui regroupe les écoles rurales normales. C'est l'une des organisations étudiantes les plus en vue du XXe siècle. Elle a été créée dans le cadre du projet éducatif et social post-révolutionnaire, promu par Lázaro Cárdenas del Río. En plus de mentionner certains aspects caractéristiques des conditions et de la dynamique qui ont caractérisé ces écoles, il a également pris conscience de l'influence des Missions Culturelles et des circonstances entourant l'émergence et la consolidation de cette organisation étudiante et de sa définition idéologique de la gauche. Ses caractéristiques permettaient la construction d'une autonomie et d'une capacité de dialogue avec le gouvernement, parfois beaucoup plus efficaces que celles des directeurs de campus eux-mêmes. Enfin, certains aspects du discours utilisé par les étudiants sont sauvés afin de rendre compte du positionnement politique réalisé depuis les années trente dans une revue allant de 1933 à 1939.

Mots-clés: Éducation socialiste, Étudiants normaux, formation des enseignants, Idéologie et éducation, Réformes éducatives

Powstanie i historia FECSM “rewolucyjnego ducha” w oświacie przeznaczonych dla dzieci i młodzieży ze wsi

Streszczenie:

Przedstawiona praca zwraca szczególną uwagę na powstanie i rozwój meksykańskiej organizacji pod nazwą Socjalistyczna Federacja Studentów z Wiejskich Szkół w Meksyku (FECSM), która zrzesza absolwentów ze szkół pedagogicznych przeznaczonych do pracy w wiejskiej oświacie. Zrzeszenie było utworzone na polecenie meksykańskiego prezydenta Lázaro Cárdenas del Rio w latach 30 – tych ubiegłego stulecia i z czasem przekształciło się w jedną z najsilniejszych organizacji nauczycielskich. Wydaje się uzasadnione zaznaczyć, że rozwój i dynamizm oświaty wiejskiej wynika z idei Misji Kulturalnych jak też z lewicowej ideologii. Organizacja i siła zrzeszenia pozwoliła z czasem podjąć dialog nauczycielstwa z rządem, efektywniejszy niż kontakt między dyrektorami szkół i przedstawicielami Ministerstwa Oświaty. Jednocześnie analizuje się język używany przez studentów, aby zdać sobie sprawę z pozycji ideologicznej wiejskiego nauczycielstwa w latach 1933 – 1939.

Słowa kluczowe: studenci pedagogii, kształcenie nauczycieli, reformy oświaty, szkoła socjalistyczna, ideologia i edukacja.

Introducción

Durante los últimos años el tema de la formación de maestros en México ha motivado discusiones que cuestionan la pertinencia de las escuelas normales –de las rurales en particular- como sistema de formación para la docencia. En algunos casos el debate está relacionado con la postura crítica y el activismo político de los estudiantes de estas instituciones. A lo largo de su existencia, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) tiene protagonismo que la destaca como la única organización estudiantil surgida en el México posrevolucionario que mantiene una postura de lucha por la defensa del esquema de formación de maestros rurales. El objetivo de este trabajo es acercarnos a su fundación y consolidación, con el fin de contribuir a la interpretación de la formación ideológica de los estudiantes normalistas rurales.

Al reconocer a la FECSM como parte inherente de la vida cotidiana de las normales y como un organismo que llega a determinar el comportamiento de los que comparten el internado, tanto en lo académico como en la vida política estudiantil, resulta importante identificar y describir la influencia que recibieron los jóvenes para conformar un organismo capaz de integrarlos en una sola Federación. En este sentido, además de describir el surgimiento de las Escuelas Regionales Campesinas, durante los años treinta del siglo pasado, también se destacan algunas inquietudes y formas de intervención de trabajadores y maestros de estas instituciones en su lucha por mejorar sus condiciones laborales.

52

Con la finalidad de contextualizar el Congreso Constituyente de la FECSM, desarrollado en julio de 1935 en la Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato, y reconociendo que las Misiones Culturales tuvieron presencia importante en algunas regiones del país

en esa época, se describen algunos elementos de su dinámica de trabajo, particularmente de los Institutos de Orientación Socialista y Mejoramiento Profesional de Maestros en Servicio, desarrollados en los municipios de Silao y Celaya, Guanajuato, durante los meses de abril a julio de ese año. Finalmente se destacan algunas actitudes y discursos empleados por los estudiantes campesinos desde los primeros años de existencia de la FECSM cuando, además de involucrarse en ese tipo de prácticas, se autodefinieron como de una auténtica “convicción revolucionaria”.

Junto con la revisión de literatura referente al tema, la realización del presente trabajo se nutrió de la consulta de fuentes primarias en los archivos históricos de algunas normales rurales y los correspondientes a diferentes entidades del país; incluido -por supuesto- el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

I. Reformas educativas y descrédito social. Una constante en el normalismo rural

La impronta de izquierda del normalismo rural -y particularmente de la FECSM- provoca enfrentamientos muy serios con los gobiernos estatales y el federal, involucra al magisterio y a sus organizaciones sindicales, da material para la nota en los medios de comunicación, divide a la opinión pública y, de modo particular, influye en la discusión y definición de líneas de política educativa para reformar la educación normal en México.

53

En muchas ocasiones el gobierno federal ha sido incapaz de dar respuesta satisfactoria a las problemáticas de las escuelas normales rurales del país y, en algunos casos, empeña su palabra ofreciendo

recursos extraordinarios como medida apresurada para atemperar los conflictos.¹

Históricamente ha sido así. Cuando hay problemas con los estudiantes normalistas se pone en la mesa el tema de la pertinencia de este sistema de formación de maestros rurales y cobra fuerza la amenaza del cierre definitivo de algunos planteles. Para ello, las autoridades se apoyan en un discurso que desacredita y usan a los medios de información para construir un clima de criminalización de los estudiantes movilizados social y políticamente. El resultado, si bien no ha sido la desaparición total de las escuelas normales rurales, sirve de marco para el cierre de algunas de ellas y para justificar los cambios en sus planes de estudio.

Durante los primeros años de la década de los cuarenta del siglo pasado, junto con la disminución de la carga ideológica que había caracterizado la educación socialista planteada desde 1934, se dio paso a la unificación de planes de estudio para las escuelas normales urbanas y rurales; también se buscó eliminar todo elemento de confrontación política con el argumento de “subrayar lo espiritual más que lo material en el contenido de la enseñanza” (Excélsior, 18, 24 y 28 de octubre de 1941, citado en Medina, 1978, p. 359). En este contexto y arguyendo la existencia de conductas que atentaban contra el orden y la moralidad al interior de las normales rurales, se eliminó el carácter coeducativo con el que se había pretendido la formación de hombres y mujeres bajo las mismas oportunidades.

- 54** Con esto, si al término del gobierno de Lázaro Cárdenas el número de escuelas de este tipo llegó a 35, durante la primera parte del sexenio de Manuel Ávila Camacho 26 pasaron al Departamento de Estudios Pedagógicos y se transformaron en normales rurales, mientras que las nueve restantes se convirtieron en Escuelas Prácticas de Agricultura y continuaron bajo la dirección del Departamento de Enseñanza

Agrícola (SEP, 1946). Finalmente, de 1941 a 1946 de estas 26, se disminuyó el número a 18. Paradójicamente, contrario al aumento en el presupuesto para apoyar a las normales rurales durante el sexenio, la clausura de las ocho escuelas se debió a que “funcionaban en locales de pésimas condiciones y situadas en regiones insalubres” (Sánchez, 1941, p. 142).

Más adelante, a finales de la década de los años sesenta, tras considerar necesaria la formación de maestros de enseñanza primaria con una cultura general que respondiera a las necesidades educativas de los alumnos, el Consejo Nacional Técnico de la Educación creyó conveniente:

[...] la separación de la enseñanza secundaria, del ciclo profesional de la enseñanza Normal –hasta hoy juntos en algunos planteles-, atendiendo a su carácter y objetivos distintos, a la necesidad de unificar la enseñanza secundaria y a la de afirmar el carácter profesional de las escuelas Normales (Distribución de alumnos, 1969, p. 7).

Se utilizó un discurso que hacía referencia a razones de orden administrativo y mencionaba la existencia de:

[...] graves problemas de la promiscuidad de niños de 12 y 13 años de edad con jóvenes de 18, 20 y más años. Conviviendo como internos, presentaba constantemente, siempre en perjuicio y con grave daño físico y moral para los de menor edad (Documento Mecanografiado, 1969, p. 7).

Finalmente, se justificó la separación de los estudios secundarios del profesional y el cierre –envuelto una vez más en un discurso de

“transformación”- de 14 de las 29 normales rurales que había para ese entonces.

2. Entre la invisibilidad y el silencio. Normalismo rural en la historiografía

A pesar de que históricamente estas escuelas se mantienen en demanda constante por la mejora de las condiciones de los internados y de la preparación académica de sus estudiantes, no ha sido sino en momentos de conflicto cuando las miradas se vuelven hacia ellas y se visibilizan. Es en momentos como estos cuando investigadores e interesados en el tema han realizado mayores esfuerzos, con la finalidad de contribuir en la comprensión del fenómeno del normalismo rural y del papel de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, pues esta agrupación es uno de los escasos grupos sociales que lucha por el derecho a la educación pública y la justicia social; además de que se atreve a cuestionar al propio gobierno ante la falta de transparencia en la administración de justicia y la aplicación de recursos.

Algunas investigaciones relevantes sobre las escuelas normales rurales son *Tamatán fue grandiosa tu escuela*, de Zúñiga (1996) y *Tamatán, un lugar con historia*, de Alemán (2005) a través de los cuales sus autores ponderan el surgimiento y legado educativo de la Central Agrícola de Tamatán, Tamaulipas. En estos trabajos queda de lado el aspecto político y su contextualización en el marco del normalismo rural a esfera nacional. En *Escuela Normal Rural. Salaises. Formadora de Maestros de Aguayo* (2002) se presenta el caso del plantel chihuahuense y se enfoca en la descripción del carácter integral de la formación que se brindaba en este tipo de instituciones. Aunque hace referencia a la

conformación de la FECSM, el texto no aporta elementos que permitan descubrir cómo fue que este organismo estudiantil llegó a convertirse en el emblema del normalismo rural mexicano.

Ramírez (2008), por su parte, en *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas...*, logra destacar algunas circunstancias que se dieron alrededor del surgimiento de las normales rurales. Sin embargo, debido a que el tema de investigación es otro, el tratamiento que hace de la FECSM es breve y local, dejando de lado aspectos como su dinámica de crecimiento y el fortalecimiento de su presencia en momentos coyunturales de la vida política del país.

Finalmente, son los trabajos de Alicia Civera (2008 y 2013) los que brindan aportes importantísimos para comprender los procesos centrales en la historia de las normales rurales, cuyas manifestaciones tienen como elemento central la relación entre el origen de los estudiantes y los riesgos de cierre de algunas escuelas; pues históricamente han significado la única alternativa de movilidad social para los hijos de campesinos y –en general– de familias de escasos recursos económicos.

En el trabajo *Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946*, Civera (2008) realiza un aporte relevante al debate en torno a la falta de congruencia entre el discurso de los estudiantes en pro de la democracia, los derechos de todos, el sentido de responsabilidad y el acompañamiento de prácticas distintas. En este documento la autora analiza la diversidad de interpretaciones del “ser democrático” y cuestiona el carácter autoritario del sistema de autogobierno escondido tras el discurso popular, revolucionario y democrático de la comunidad escolar.

En *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*, Civera (2013) se apoya en conceptos como configuración, invención y apropiación para dar cuenta de los procesos que –desde su perspectiva- integran la cultura escolar que propicia un tipo de formación en los estudiantes, “como la gestación del autogobierno, la autonomía de las escuelas, su legitimación en el espacio regional y su reputación como escuelas populares en las que se forman líderes políticos” (p. 18). La autora destaca que junto al impulso al cooperativismo dentro de las escuelas y al trabajo a favor de las comunidades cercanas, la participación de los estudiantes y maestros en el gobierno escolar fue fomentada por tres tipos de agentes educativos: directores y maestros que mantenían la línea liberal y democrática; participantes de las misiones culturales, y normalistas y agrónomos simpatizantes o activistas del Partido Comunista Mexicano.

Por otro lado, algunas investigaciones que ayudan a contextualizar el aspecto educativo de la época, de manera particular el de las escuelas normales rurales, concebidas como instituciones encargadas de la formación de profesores con una ideología acorde con el sistema político² bajo el cual se gestaron (Surco, 1937), son: *Educación socialista en Jalisco* de Pablo Yankelevich (2000) texto a través del cual estudia la aplicación de la reforma educativa de 1934 y sus consecuencias sociales y políticas; *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta* de Alicia Civera (1997), quien hace un estudio sobre la educación socialista en el Estado de México vista desde la Regional Campesina de Tenerife; y *La política comparada del magisterio en Puebla y Sonora en la época cardenista* de Mary Kay Vaughan (1987), trabajo a través del cual analiza el papel de la escuela socialista en el proceso de reformas y la movilización de diversos sectores de la sociedad.

58

También se encuentran los estudios desarrollados en el seminario coordinado por Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (1997), donde

diferentes autoras analizan las estructuras y dinámicas políticas, así como su relación con la escuela y los preceptos educativos en diferentes regiones: Vaughan (1997) y Rockwell (1997) para el caso de Tlaxcala y Lourdes Cueva Tazzer (2001) para Sinaloa. Esta última revisa la estructura de poder local y su relación con el gobierno federal; además de diferentes concepciones en torno a la educación socialista que predominaron en el magisterio sinaloense y en los funcionarios del sistema educativo de la época. Dos trabajos más –incluidos en Quintanilla y Vaughan (1997) y de suma importancia para comprender la época- son: 1) *Educación socialista y reparto agrario en la Laguna de Candelaria Valdés* (1997), donde se describe el proceso a partir del cual se gestó la coalición de intereses de campesinos, peones y jornaleros, y se da cuenta de las repercusiones de la implantación de la educación socialista, así como del protagonismo de los maestros y de la consideración de la escuela rural como centro vital de las comunidades; y 2) *Del calzón de manta al overol: La Misión Cultural de Tenería, Estado de México, en 1934* de Alicia Civera (1997), en el que muestra como la respuesta de las comunidades a la presencia de las Misiones Culturales dependió de la forma en que este proyecto se insertó en los procesos políticos, económicos y culturales de las comunidades y del apoyo que brindaron al trabajo que venían realizando los maestros rurales.

Finalmente, para el caso de Aguascalientes se encuentra el estudio realizado por Salvador Camacho Sandoval (1991) en el que se reconstruye la participación que tuvieron los diversos actores (sociedad, profesores y autoridades) como respuesta al proyecto de educación socialista en el estado.

3. Escuelas Regionales Campesinas y surgimiento de la FECSM

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, por José Vasconcelos, además de dar legitimidad al gobierno de Álvaro Obregón, puso de manifiesto su preocupación por reanudar la política de centralización de la educación en el país. A partir de esa década se dio un importante incremento de escuelas rurales en el país³ (Arce, 1981) y fue cuando la figura del maestro empezó a convertirse en un elemento fundamental de la política educativa, pues se convirtió en una profesión de Estado.

Junto con la aspiración vasconcelista de conseguir una formación profesional especializada para “la igualdad de los hombres ante el espíritu” (Aguirre y Cantón, 2002, p. 42), se consolidó el sistema de formación de maestros y dado que la demanda era mayúscula, se implementaron medidas de reclutamiento de profesores rurales que en su mayoría apenas habían cursado la primaria elemental de cuatro años (Arnaut, 1998). El propio Vasconcelos planteó como alternativa la existencia de maestros ambulantes, pero con el apoyo de las Misiones Culturales.

De manera alterna, tras considerar que se había logrado encauzar el sistema de educación rural, a partir de 1925 se inició la creación de otro tipo de escuelas que, al proveer de un grado inmediato superior a la educación primaria, también funcionarían como “instituciones de fomento agrícola y como agencias de crédito rural” (SEP, 1941, p. 113). Estas fueron las llamadas Escuelas Centrales Agrícolas, que inicialmente dependieron de la Secretaría de Agricultura y Fomento y eran exclusivas para “los hijos de los ejidatarios y de los pequeños agricultores de la región que hubieran concluido a lo menos la educación rural elemental” (SEP, 1941, p. 113).

Sin embargo, a pesar de que contaban con recursos económicos abundantes, estas escuelas empezaron a vivir una serie de fracasos debido a la falta de dirección adecuada, lo que orilló a la SEP a recogerlas para transformarlas “amalgamándolas poco a poco, con las escuelas normales rurales que tenía creadas, a fin de hacer surgir una nueva institución de organización y finalidades más complejas” (SEP, 1941, p. 114), es decir, las Escuelas Regionales Campesinas,⁴ cuya finalidad –de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública- quedaba desglosada:

[...] en dos planos; en el primero, los estudiantes se capacitan como agricultores expertos y prácticos; y en el segundo, se preparan para maestros rurales calificados o para agentes de organización rural en algunos de sus aspectos o para la experta explotación de algún cultivo especial o de alguna industria especial también (SEP, 1941, p. 116).

Estas instituciones eran escuelas mixtas que funcionaban como internados para atender el aspecto coeducativo del proyecto socialista y, tanto el trabajo con las diferentes asignaturas como las prácticas, se ajustaban “al régimen cooperativista, efectuándose, además, experimentos concienzudos de producción colectivizada” (SEP, 1941, p. 116). Como ejemplo, se puede mencionar la nota de un diario celayense en la que se describen algunos aspectos de las actividades desarrolladas en la Regional Campesina de Roque, Guanajuato, durante los primeros meses de 1935. Se destaca la intervención del director en la integración de la Cooperativa Agrícola “para la explotación de las fértiles tierras con que se cuenta” (El Informador, 1935, p. 2). También menciona que los alumnos formaron la Cooperativa de “Agricultura, para toda clase de cultivos, y la de Consumo, o sea una Tienda de Abarrotes” (p. 3), por lo que:

[...] el espíritu cooperativista es el que predomina en la educación que se imparte en esta escuela, pues es el que realmente responde a las exigencias de la educación moderna y dará, andando el tiempo, magníficos resultados; pues es el más perfecto sistema de explotación económica” (p. 3).

Por otro lado, a pesar de que no todos los maestros de las escuelas regionales campesinas estuvieron de acuerdo con el fomento a la lucha de clases, sí consideraban al cooperativismo como una “herramienta imprescindible para luchar en contra del individualismo y el egoísmo, y para matizar, si no remediar, las condiciones de pobreza de los campesinos y los obreros” (Civera, 2010, p. 3).

Por sus características, en estas escuelas se desempeñaban trabajadores con formación diversa: maestros normalistas, médicos, enfermeros, cocineras, agrónomos, etc. En el caso de los profesores, en su mayoría pertenecían o comulgaban con la ideología del Partido Comunista (Valdés, 2005 y Civera, 2013), por lo que lograron establecer importantes relaciones con los obreros y campesinos de algunas regiones del país - en oposición a las disposiciones oficialistas- ganándose con esto el calificativo de “peligrosos agitadores comunistas” por parte de las autoridades de los estados (Valdés, 2005, p. 215).

62 En ese contexto, la actitud mostrada por los miembros de la comunidad estudiantil, en su necesidad por mejorar las condiciones de vida de sus internados, estuvo relacionada no sólo con las carencias en que vivían como resultado del apoyo limitado del gobierno, sino también con la influencia que significaron los reclamos que manifestaba el magisterio.⁵

Aunque el proceso inició a partir de 1933, fue dos años más tarde cuando los estudiantes de las Regionales Campesinas concretaron la integración de una organización que concentraría a todas estas

instituciones en una sola federación, respondiendo así al interés del Estado de aglutinar a la sociedad por ocupaciones (El Informador, 1935).⁶ En este proceso destaca la iniciativa de la Sociedad de Alumnos “Revolución” de la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamaulipas, que en 1933 se encargó de convocar a todas las escuelas de este tipo en el país a participar en un congreso que se desarrollaría en diciembre de 1934 en la similar de Santa Lucía (hoy J. Guadalupe Aguilera, Durango) para establecer las bases que regirían la creación de dicho organismo (FECSM-COPIN, 2005-2006 y Civera 2013).

Sin embargo, debido a que la asistencia fue mínima (FECSM-COPIN, 2005-2006) y por la actitud de la SEP⁷ que “no autorizaba el permiso para su realización” (Civera, 2013, p. 216), los acuerdos tomados sólo sirvieron de base para diseñar la convocatoria del congreso realizado a partir del 3 de julio de 1935,⁸ en la Regional Campesina de Roque, Guanajuato. Allí fue donde finalmente se fundó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (Surco, 1937), teniendo como primeros dirigentes a José Dolores Ponce Rodríguez, Juan Sánchez García y José Natividad Rosales (Pérez, 2008 y Alemán, 2005). Además de la participación de 13 escuelas, a este congreso “asistieron, con carácter de observadores, las delegaciones de la Escuela Nacional de Maestros y la Confederación de Estudiantes Socialistas de México” (Civera, 2013, p. 216). Para responder a los señalamientos de los estudiantes de la Regional Campesina de Tlatlauqui,⁹ no dudaron en hacer pública su interpretación sobre el carácter socialista de la educación, al declararse “en franca actitud de combate contra el capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política” (Civera, 2013, p. 217).

Al haber concretado la conformación de esta federación estudiantil, los normalistas rurales además de organizarse a través de cooperativas de producción como la agrícola, de lechería, panadería y la de

alimentación; también definieron áreas de atención con las que esperaban responder a las exigencias de la época, a través de diferentes secretarías en las que todos los estudiantes tenían derecho a ser electos, ya fuera en la representación nacional o desde las sociedades de alumnos al interior de cada escuela. Los diferentes cargos eran Secretario General, del Interior, del Exterior, Tesorero, de Prensa y Propaganda, de Acción Agraria y de Acción Deportiva. Debe decirse, sin embargo, que apenas transcurridos unos años, algunas secretarías cambiaron de nombre o se incorporaron otras como la de Acuerdos y Correspondencia, de Organización y Estadística, de Conflictos, de Asuntos Indígenas, de Acción Femenil, de Finanzas; además de algunos departamentos auxiliares como el de Prensa y Propaganda, el Departamento Pedagógico, de Relación con Ex-Alumnos y un Representante de la FECSM en la Ciudad de México¹⁰ (Departamento de enseñanza, 23 de enero de 1939). En la directiva también participaban comisiones como:

[...] orden y justicia, que es la que vigila el orden y hace justicia, como su nombre lo indica; una comisión de trabajo que vela porque los trabajos se cumplan; comisión de acción cívica y social que es la que se encarga de hacer festivales; comisión impulsora de cooperativas; comisión de prensa y propaganda; comisión forestal que es la que se encarga de proteger y plantar árboles; comisión de higiene y salubridad, esta comisión se encarga de ver que la Escuela esté limpia y los alumnos aseados; comisión de pequeñas industrias que se encarga de fomentar todas aquellas industrias que estén al alcance de nuestras Escuelas para mejor aprovechamiento de los educandos tanto económico como práctico; comisión de Economía doméstica; de lectura y biblioteca que se encarga de pedir libros útiles; comisión pro deportes que tiene a su cuidado organizar eventos (ERCRG, 1935, p. 6, 14 y 16).

La organización de los estudiantes fue posible tanto por la influencia de “sus maestros, sobre todo de los más radicales” (Civera, 2013, p. 215), como por el apoyo de las autoridades, quienes además de reconocer políticamente las asociaciones, favorecieron su conformación.¹¹ También se encargaron de proporcionar los medios para facilitar la movilidad de su dirigencia y la recaudación de recursos económicos a través de los propios directores de las escuelas (Ortiz, 2012).

4. Misiones Culturales y formación ideológica de la FECSM

Si bien la actividad de las Misiones Culturales no afectó de manera directa en el proceso de conformación de la FECSM, lo cierto es que su existencia forma parte de un contexto ampliamente provocador, dada la cercanía con las orientaciones y fines de la educación socialista. Coincidieron múltiples estrategias alentadas por el gobierno, con las que se pretendió abiertamente la emancipación del pueblo mexicano a partir de una preparación integral, práctica e ideológica que garantizara la defensa de sus intereses. Igualmente hubo capacitación práctica y cultural del pueblo para que conociera y disfrutara racionalmente la vida civilizada contemporánea.

Con la reforma al Artículo 3º Constitucional de 1934, se estableció la educación socialista y, tras considerar el incremento de profesores como alternativa para atender una mayor cantidad de personas, hubo un impacto educativo importante, tanto en el nivel de primaria como en el campo de la formación de maestros. Así, en los primeros años de esta década había 23 escuelas normales rurales y al término del gobierno cardenista existían 33, con una población total de 4,086 alumnos (SEP, 1941).

Los profesores –para entonces aglutinados en los llamados Bloques Socialistas de Maestros Revolucionarios- aprovecharon cualquier oportunidad para realizar reuniones de estudio y análisis de temáticas relacionadas con el socialismo.¹² Con esta iniciativa, los Institutos de Mejoramiento de los Maestros en Servicio, organizados por las Misiones Culturales, se convirtieron en centros de Orientación Socialista y Mejoramiento Magisterial.

Las Misiones Culturales tenían la tarea de “mejorar a los maestros en servicio y promover el mejoramiento de las comunidades rurales” (Departamento de enseñanza, 1933, p.1). A lo largo de 1935 tuvieron una actividad intensa en diferentes regiones del país y Guanajuato no fue la excepción. Desde los primeros meses del año comenzó la organización del Primer Instituto de Mejoramiento Profesional, el cual se realizaría del 8 de abril al 6 de mayo en Silao, Guanajuato. Al concluir sus actividades, los maestros misioneros continuaron con su labor social en la comunidad de Los Sauces y en la zona de influencia de Silao, aunque de forma más intensa del 13 al 22 de junio, por ser los últimos días de estancia en la zona (Departamento de Enseñanza, 21 de junio 1935). Más tarde, -debido a que no fue posible la realización de un Segundo Instituto en la región serrana de Xichú- iniciaron los preparativos para el Segundo Instituto de Mejoramiento de los Maestros en Celaya, que comprendería del 26 de junio al 31 de julio de 1935.¹³

66

La invitación de las autoridades -para participar en los eventos mencionados anteriormente- dejaba en claro que la tendencia de formación no encerraba exclusivamente el aspecto académico, sino también el político. Con esta finalidad, el Bloque de Maestros Socialistas de la Primera Zona Escolar Federal del Estado de Guanajuato -asistentes al Instituto de Silao- se dieron a la tarea de organizar los “Sábados Socialistas” desde donde hicieron una especial

invitación a “las clases laborantes del lugar” (Departamento de Enseñanza, 8 de abril de 1935).

En el trabajo académico se impartieron asignaturas correspondientes al plan de estudios de las Escuelas Regionales Campesinas para la formación de maestros rurales, pero con la preocupación de los misioneros por dar a conocer, desde su propia interpretación, el imaginario pretendido por el cardenismo. Por ejemplo, el maestro de Artes Plásticas esperaba:

[...] enseñarles a hacer carteles sin perder el contenido revolucionario [...] explicarles detenidamente qué función deben tener las Artes Plásticas en la lucha de clases [...] orientar y enseñar a los maestros cómo aprovechar la juguetería reflejando en ella sus explotadores (Departamento de Enseñanza, 20 de julio de 1935).

En el caso de la Agente de Organización Rural, expresaba la posibilidad de

[...] organizar a las maestras en una agrupación que actúe en contra de la explotación de la mujer campesina, así como para que organicen cooperativas, Comités Pro-Hogar, Pro-Recreación que hagan menos dura la vida de la mujer del campo (Departamento de Enseñanza, 20 de julio de 1935).

Con la formación que recibieron los maestros-alumnos asistentes al Instituto y en virtud de que ese espacio de mejoramiento coincidió, tanto geográfica como temporalmente, con el Congreso de Estudiantes Campesinos en la Regional de Roque; los maestros, estudiantes y misioneros acudieron al lugar donde se desarrollaba el encuentro con el fin de “tender relaciones de solidaridad entre los maestros-alumnos

y los futuros maestros y campesinos” (Departamento de enseñanza, 5 de agosto de 1935).

5. Estudiantes de convicción revolucionaria

A partir de la conformación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y luego de la designación de las diferentes secretarías, los jóvenes pusieron en evidencia su preocupación por las necesidades de cada institución y mostraron su aspiración de tener reconocimiento político frente al gobierno. A través de un pliego de peticiones, realizado por los estudiantes de la Regional Campesina de Roque, Guanajuato, brindaron un “saludo fraternal” al Presidente de la República y expresaron peticiones relacionadas con el mejoramiento de condiciones en su internado. Solicitaban -entre otras cosas- que buscara:

[...] la manera más adecuada para que nuestra Escuela asista al desfile que se efectuará el 1º de Mayo en la Ciudad de México [y], que se defina de una vez por todas el papel de las Escuelas Regionales Campesinas y el lugar que ocupamos en la lucha social los elementos que salgan de las mismas (Departamento de enseñanza, 19 de abril de 1937).

68

Con esa diversidad de ámbitos de preocupación y atención, previstos en cada una de las comisiones del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM,¹⁴ se pretendía la creación de mecanismos que contribuyeran en la formación de un imaginario capaz de:

[...] responder, a la atinada política progresista del General Cárdenas [de] llevar adelante los postulados de la Revolución,

luchando contra el imperialismo que nos oprime y destruyendo las posiciones del latifundismo. [Y si es que] los obreros, los campesinos, las masas populares de México prosperan en agrupamiento de sus fuerzas [...], la juventud Mexicana y los estudiantes, en particular [...], pasamos lista de presentes y nos proponemos luchar contra la reacción en nuestro país consolidando nuestra Federación y cooperando a la unificación de todo el estudiantado y de la juventud en general (Surco, 1937, p. 1).

Pues bien, en esta vorágine de acontecimientos, muy pronto los alumnos pertenecientes a la FECSM asumieron una postura contestataria frente al gobierno, misma que fue expresada no sólo epistolariamente, sino también saliendo a las calles para exigir la solución a sus peticiones, generalmente relacionadas con la mejora de condiciones en sus internados, con el incremento en el número y monto de las becas o en defensa de las demandas de otras organizaciones sociales.

Junto con las medidas implementadas para regular su participación dentro de la comunidad escolar o en la conformación y consolidación del llamado autogobierno en las escuelas -normado a través de los Códigos Disciplinarios- los estudiantes campesinos usaron un discurso caracterizado por conceptos propios de la ideología cardenista. Por ejemplo, en 1937 los estudiantes de la Regional Campesina del estado de Hidalgo, a través de un documento firmado con el lema “Educar en la Revolución Socialista”, exigían a la Presidencia de la República:

[...] atenta y vigorosamente [...] que al terminar nuestros estudios la Secretaría de Educación Pública nos extienda TÍTULO DE MAESTROS RURALES, en lugar de los Diplomas [...] que la Federación garantice trabajo inmediato a los alumnos que

terminen sus estudios con sueldos equiparados a los de la Federación [...] que el gobierno de la Federación dote a la Escuela de Edificio, Talleres y Mobiliario adecuado [...] que la Federación sostenga económicamente 2 Delegados para que asistan al próximo Congreso de Enseñanza Normal [...] que se conceda en todas y cada una de sus partes el Pliego de Peticiones presentado por el Sindicato Único Hidalguense de Trabajadores de la Enseñanza, con especialidad la Completa Federalización de la Enseñanza en el Estado de Hidalgo; dando un plazo para la resolución favorable a este Pliego, hasta el día 31 treinta y uno de agosto del presente año, fecha en que estallará la HUELGA de maestros en el Estado, de la cual nos hacemos solidarios (Departamento de enseñanza, 4 de agosto de 1937).

En esa dinámica, a través de su discurso, los estudiantes también se autodefinieron como de una auténtica “convicción revolucionaria”, como se advierte con la Sociedad de Alumnos Tierra, Honor y Patria, de Roque, Guanajuato, cuando se dirigieron al Presidente de la República en 1937, para solicitarle que:

Como demostración de nuestra convicción revolucionaria [le suplicamos que nos conceda] que 5 niños huérfanos españoles sean admitidos en cada una de las Escuelas Regionales Campesinas del País para que hagan sus estudios y más tarde continúen con la carrera de maestros rurales (Departamento de enseñanza, 1 de abril de 1937).

70

También en 1938, cuando la mayoría de las Regionales Campesinas vivían en condiciones deplorables por el retraso en el pago de raciones y la falta de vestuario, equipo de dormitorio y maquinaria; los estudiantes dieron cuenta de su actitud contestataria y su postura crítica frente al gobierno al manifestarse en defensa de lo que estas

instituciones representaban para ellos: “como vías para seguir estudiando, para incorporarse al mercado laboral y para mejorar sus condiciones de vida y ascender de estatus socioeconómico” (Civera, 2013, p. 25).

En el mes de octubre -a través de la FECSM- los estudiantes presentaron una solicitud donde expresaban sus dudas en cuanto al compromiso del gobierno del general Cárdenas para con la clase desheredada -de la que obviamente formaban parte- y exigían al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural lo siguiente:

Definitivamente [queremos que] nos diga si en el presente año no habrá resoluciones favorables, pues en oficios anteriores nos ha dicho que ya se procede a solucionar esa situación, pero hasta la fecha nada de real se ha visto [por lo que] esperamos que se nos conteste lo más pronto posible porque la situación es apremiante y necesitamos saber a qué atenernos (Departamento de enseñanza, 4 de octubre de 1938).

Conclusiones

Como se puede advertir, casi de manera inmediata a la creación de la FECSM, los estudiantes de estas escuelas empezaron a emplear un discurso que correspondía con el proyecto de formación ideológica del cardenismo.¹⁵ Como se ha señalado, con ayuda de las autoridades del propio Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, la dirigencia nacional de la FECSM muy pronto logró la construcción de mecanismos de cohesión y comunicación con todas las escuelas de este tipo; además de encontrar formas que ayudaron a satisfacer las

necesidades académicas y asistenciales de sus internados durante muchas décadas.¹⁶

En este sentido, al tratarse de escuelas que surgieron en un contexto político atravesado por los debates de la escuela socialista, el tipo de prácticas adoptadas en su vida cotidiana, además de responder a los planes de estudios, estuvieron relacionadas con la dinámica propia de la época. La “figura del mundo” descrita por Villoro (Olivé, 1996) como el conjunto de recursos teóricos y conceptuales empleados para interpretar el mundo y actuar dentro de él, permitió que los estudiantes la interiorizaran hasta utilizar mecanismos clientelares y corporativistas propios de los gobiernos del México posrevolucionario. Una práctica de resistencias a veces y de oposición en otros casos, fue determinada por el tipo de relación con las autoridades.

Un elemento importante en la construcción del imaginario característico de los normalistas rurales -que ayuda a comprender la preservación y consolidación de sus prácticas en esa particular forma de interpretar el mundo- fue la previsión que tuvieron al integrar al Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM y de las Sociedades de Alumnos, pues fueron los espacios donde se promovió el estudio de temas ligados a la ideología socialista. En particular, el Comité de Orientación Política e Ideológica, con el que se pretendió la formación de individuos capaces de reconocer su papel dentro de las luchas sociales, orientando y dando a conocer alternativas para según la propia dirigencia y la defensa de los derechos de la clase explotada (Fundación de la FECSM, 2009).

72

A pesar de las transformaciones que esta federación estudiantil sufrió con el paso del tiempo, en cuanto a los procesos de formación ideológica, lo cierto es que desde sus primeros años de existencia las escuelas ya eran reconocidas precisamente por la creación de líderes

estudiantiles y maestros rurales que, de acuerdo con lo señalado por el propio Gobernador del estado de Michoacán en el marco del Tercer Congreso de la FECSM en 1937, tendrían su misión en:

[...] cada uno de los propósitos más generosos de la Revolución Mexicana, que es la de llevar a los campos a elementos preparados y en la conciencia de su noble misión, para que actúen allí como transformadores del medio rural de México [...] (Surco, 1937, pp. 2 y 4).

Pero también, en una época más reciente se puede encontrar que esa pretensión expresada por la dirigencia estudiantil y autoridades de finales de la década de los años treinta, de llevar adelante los postulados de la Revolución y luchar contra la reacción en nuestro país, logró trascender hasta la última parte del siglo XX, pues el discurso de muchos exalumnos puede dar cuenta de la construcción de la ideología que se expresa desde la manifestación de la vida individual y social de los normalistas rurales. Una ideología que, aunque en ocasiones no haya llegado a generalizarse, fue definida por ellos como “el espíritu revolucionario del que nos hemos nutrido en estas escuelas [y que] debe ser la llama que dirija nuestras vidas como profesores y como ciudadanos rebeldes del mundo”.¹⁷

Referencias

Agrupaciones [Agrupaciones, Sindicatos de Maestros y Alumnos]. (1935, mayo 11). [Carpeta 1.18.97]. Archivo Histórico del Estado de Guanajuato. Guanajuato, México.

Aguayo Álvarez, J.L. (2002). *Escuela Normal Rural. Saltaices. Formadora de maestros*. Chihuahua, México: Ediciones del Azar.

- Aguirre Beltrán, M.; y Cantón Arjona, V. (2002). *Revista El Maestro 1921-1923: raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa.
- Al Campesinaje [Al Campesinaje de la República]. (1935, julio 11). En *El Informador. Periódico independiente de la vida regional*. Celaya, Guanajuato.
- Alemán Mansilla, R. (2005). *Tamatán, un lugar con historia*. Manuscrito inédito.
- Arce Gurza, F. (1981). En busca de una Educación Revolucionaria: 1924-1934. En J.Z. Vázquez, D. Thank de Estrada, A. Staples y F. Arce Gurza (coords.). *Ensayos sobre historia de la educación en México*, pp. 171-223. México: El Colegio de México.
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Camacho Sandoval, S. (1991). *Controversia educativa entre la Ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: CONACULTA.
- Civera Cerecedo, A. (1997). Del calzón de manta al overol: la Misión Cultural de Tenoría, Estado de México, en 1934. En S. Quintanilla y M.K. Vaughan (coords.). *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*, pp. 251-278. México: Fondo de Cultura Económica.
- Civera Cerecedo, A. (1997). *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. México: El Colegio Mexiquense / Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- 74 Civera Cerecedo, A. (2008). *Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946* [Documentos de Investigación]. México: El Colegio Mexiquense.
- Civera Cerecedo, A. (2010, noviembre). *El cooperativismo en las escuelas regionales campesinas*. Ponencia presentada en el XII Encuentro

Internacional de Historia de la Educación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Morelia, Michoacán.

Civera Cerecedo, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*. México: Fondo Editorial del Estado de México / El Colegio Mexiquense, A. C. / Gobierno del Estado de México.

Comité de Huelga [Comité de Huelga de la Regional Campesina de La Huerta, Michoacán]. (1935, septiembre 13). [Caja 168, expediente 31]. Archivo General Histórico y Museo de la Ciudad de Morelia. Michoacán, México.

Comunicado [Comunicando que se formó el “Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes”]. (1935, enero 14). [Fondo Educación]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Cueva Tazzer, L. (2001). *La Educación Socialista en Sinaloa (1934-1940)*. México: Universidad de Occidente.

Departamento de enseñanza [Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural]. (1939, enero 23). [DEANR, Guanajuato, Caja 8, Expediente X/130.1(IV)/, FECSM]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1933, septiembre 14). *Organización y Funcionamiento de las Misiones Culturales, Documento elaborado por el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural y aprobado por Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública* [Fondo DEANR, Guanajuato, Caja 2, Referencia 185, Expediente 2]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1935, abril 8). [Fondo DEANR, Caja 9, de Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)-I A]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1935, agosto 5). *Informe del Segundo Instituto celebrado en Celaya, Guanajuato* [Fondo DEANR, Caja 9,

Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)-I A]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1935, agosto 8). *Telegrama No. 6863*. [Caja 4, expediente X/121.4(x-5)(724.4)/-2 y Caja 9, Expediente X/203.7(x-2-8)IA, Prof. Rolando Uribe, Jefe de la Misión Cultural de la Zona 8, Informe, Fondo Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR), Guanajuato, Caja 4, Expediente X/121.4(x-5)(724.4)/-2]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1935, julio 20). [Fondo DEANR, Caja 9, de Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)-I A]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1935, junio 21). *Telegrama 1651* [Fondo DEANR, Caja 9, de Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)-I A]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1935, junio 22). *Telegrama 1653*. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1935, junio 24). *Planes de Trabajo, 19 de junio* [Caja 9, de Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)-I A]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1935, junio 24). *Telegrama 1673*. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

76

Departamento de enseñanza. (1936, noviembre 7). [Fondo DEANR, Ayotzinapa, Gro., Caja 7, Expediente X/210(X-5-B)(727.1)]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1936, noviembre 7). [Fondo DEANR, Caja 7, Ayotzinapa, Gro., Expediente X/210(X-5-B) (727.1)]. Archivo

Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1937, abril 1). *Se suplica nos conceda 5 niños huérfanos para cada Escuela Regional Campesina del país* [Fondo DEANR, Caja 6, Expedientes X/100(X-5-B) (724.4)]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1937, abril 19). *Gobierno Escolar, Suplicamos acceda a las Peticiones* [Fondo DEANR, Caja 4, Expediente X/100(X-5-B) (724.4)/1]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1937, agosto 4). *Pliego de Peticiones para maestros y alumnos de la FECSM, del Estado de Hidalgo, 1937-1938* [Fondo DEANR, Caja 9, del Estado de Hidalgo, 1937-1938, Expediente 2]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de enseñanza. (1938, octubre 4). *Pedimos se atienda a las Regionales Campesinas de Jalpa de Méndez, Tabasco; Vanguardia, Oax., y Huetamo, Michoacán* [Fondo DEANR, Caja 6, Expedientes X/100(X-5-B) (724.4)]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

Departamento de Enseñanza. (1939, octubre 7). [Caja 2, Guanajuato, Expediente X/210(X-5-B) (724.4)/, 1939]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación]. (2015a). Respuesta a solicitud presentada al Instituto Nacional de Transparencia y Acceso a la Información con Folio 0001100423015. México.

DGESPE. (2015b). Respuesta al Recurso de Revisión Expediente RDA 5249/15 de fecha 12 de octubre de 2015. México.

Dirigido al Secretario [Dirigido al Secretario General de la Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, No hemos podido conseguir pasaje para los Delegados al Segundo Congreso a realizarse en

Tenería, Oaxtepec, Morelos. (1936, junio 25). [Caja 12, FECSM]. Archivo General de la Escuela Normal Rural San Marcos. Zacatecas, México.

Discurso [Discurso pronunciado por un estudiante asistente al Tercer Congreso de Estudiantes Campesinos de la FECSM]. (1937, noviembre 20). En *Surco Quincenal de Información y Doctrina* [n. 12, 508-005-C-MORELIA, UMHPU]. Archivo General Histórico y Museo de la Ciudad de Morelia. Michoacán, México.

Distribución de alumnos. (1969, agosto). *Más y mejor educación para los campesinos de México. Las escuelas Técnicas Agropecuarias y las Normales Rurales, SEP, Dirección General de Enseñanza Normal, México* [Caja 34, 1968-1970]. Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez. Aguascalientes, México.

Documento Mecanografiado. (1969, agosto 18). *Discurso del Prof. Ramón G. Bonfil pronunciado en la inauguración de la reunión de Directores, Subdirectores y Profesores de Planta de las escuelas Normales del País* [Caja 34, 1968-1970, SEP, DGEN]. Archivo General de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez. Aguascalientes, México.

El Informador [*El Informador. Periódico independiente de la vida regional*]. (1935, julio 20). Celaya, Guanajuato.

ERCRG [Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato]. (1935). En *Vanguardia Campesina, Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato*. Año I, n. 1. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.

FECSM-COPIN. (2005-2006). *Las normales rurales a través de la historia*. Guerrero, México: Escuela Normal Rural de Ayotzinapa.

78

Fundación de la FECSM. (2009). [Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas]. Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez. Cañada Honda, Aguascalientes, México.

Hernández Navarro, L. (2010, junio 8). *Cañada Honda: la convicción del normalismo rural*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2010/06/08/opinion/021a1pol>

- Medina, L. (1978). *Historia de la Revolución Mexicana. 1940-1952. Del cardenismo al avilacamachismo*. México: El Colegio de México.
- Olivé, L. (1996). "Diversidad cultural, conflictos y racionalidad". En *Estudios sociológicos*. México: El Colegio de México.
- Orta Martínez, J. (2015, septiembre 14). *Director General. Secretaría de Educación Pública, Oficialía Mayor. Dirección General de Presupuestos y Recursos Financieros. México, D. F.* [Documento inédito]. México.
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza.
- Ortiz, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. Aguascalientes, México: Escuela Normal Rural de Cañada Honda.
- Pérez Cruz, J. E. (2008). Las luchas estudiantiles de México. En *Cuadernos de Educación Sindical # 90*. Disponible en <http://www.stunam.org.mx/8prensa/cuadernillos/cuaderno90-1.html>.
- Quintanilla, S.; y Vaughan, M.K. (coords.). (1997). *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Rosales, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. México, D. F.
- Rockwell, E. (1997). "Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936", en S. Quintanilla y M.K. Vaughan, (coords.). *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*, pp. 196-228. México: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez Pontón, L. (1941). En *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1940 – agosto de 1941*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sarmiento, M. (1935, marzo 15). *Miguel Sarmiento, Director de la Regional Campesina de Roque, Gto., Proyecto de Reglamento Interior para esta Escuela Regional Campesina, Capítulo I* [Fondo DEANR, Caja 9, Guanajuato, Expediente X/203.7(X-2-8)/-1A, Sección Correspondencia, hoja 1]. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.
- SEP. (1941). *La Educación Pública en México. 1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940*. Tomo I. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1946). *La obra educativa en el Sexenio 1940-1946. Memoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Surco [Surco. Quincenal de Información y Doctrina]. (1937, noviembre 20). [n. 12]. Hemeroteca Pública Universitaria de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Michoacán, México.
- Valdés, C. (1997). “Educación socialista y reparto agrario en la Laguna”. En S. Quintanilla y M.K. Vaughan (coords.). *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*, pp. 229-250. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, J.S. (2005). “Experiencias en las Escuelas Regionales Campesinas”. En *Profr. José Santos Valdés, Centenario de su natalicio 1905-2005, Obras Completas*, pp. 103-112. Tomo I. Zacatecas, México: Educadores Democráticos de San Marcos AC.
- 80 Vaughan, M. K. (1987). “La política comparada del magisterio en Puebla y Sonora en la época cardenista”, *Memoria, X Simposio de Historia de Sonora. Crítica. Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, pp. 90-101.
- Vaughan, M. K. (1997). “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940”. En S. Quintanilla y

- M.K. Vaughan, (coords.). *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista*, pp. 76-108. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (1997). “El concepto de ideología”. En *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio Nacional.
- Yankelevich, P. (2000). *Educación socialista en Jalisco*. Jalisco, México: El Colegio de Jalisco.
- Zúñiga Castillo, E. (1996). *Tamatán fue grandiosa tu escuela*. México: Bubok.

Notas

¹ En el contexto de los acontecimientos del 26 y 27 de septiembre de 2014 en Ayotzinapa, Guerrero, se dio el anuncio que se asignarían 400 millones de pesos para la “redignificación de las Normales Rurales” y al final no sucedió. La promesa no se concretó. Sin embargo, frente a la opinión pública, los funcionarios no dejaron de mencionar, a lo largo del sexenio federal 2012-2018, el otorgamiento de este monto para el que, según ellos, fueron consideradas las 15 escuelas normales rurales del país. Pero veamos: de los 400 millones de pesos anunciados se otorgarían 50 de manera directa para la Escuela Normal “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, pero no se entregó un solo peso y el monto total se redujo a 149 millones 813 mil 563 pesos que sólo beneficiaron a seis escuelas. Debido a la “adecuación presupuestaria folio No. 2015-11-710-7449, mediante la cual la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) aplicó un segundo ajuste por medidas de control presupuestario”. Finalmente se decidió que el recurso disponible para estas escuelas se asignaría de la siguiente manera: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Hecelchakán, Campeche, \$23,975,208.00; Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” de Atequiza, Jalisco, \$37,220,254.00; Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” de El Quinto, Sonora, \$28,669,655.00; Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Zacatecas, \$23,186,862.00; Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes, \$28,156,000.00; y, Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”, de Teteles, Puebla, \$8,635,583.60 (Orta, 2015, DGSPE, 2015a y DGSPE, 2015b).

² Uno de los rasgos de la ideología de las escuelas normales que recoge el diario *Surco* quedó expresado en el discurso pronunciado por un estudiante asistente al Tercer Congreso de Estudiantes Campesinos de la FECSM, donde señala que “la política progresista del General Cárdenas [hará posible] llevar adelante los postulados de la Revolución, [con la idea de] que los obreros, campesinos y las masas populares prosperan en agrupamiento de sus fuerzas [...]” (Surco, 1937, p. 4).

³ De acuerdo con Britton (citado en Arce, 1981), mientras que para el año 1922 existían 309 escuelas rurales, 17,925 estudiantes y 400 profesores, aproximadamente; para el año de 1932 esta cifra aumentó a 6,796 escuelas rurales, 593,183 estudiantes y 8,442 maestros.

⁴ Civera (1997) da cuenta de cómo el gobierno revolucionario intentó transformar la vida del México rural a través del vínculo entre la escuela y la reforma agraria. La autora realiza un análisis detallado del proceso de transformación de las Centrales Agrícolas y su “fusión” con las Normales Rurales y las Misiones Culturales que dieron origen a las Escuelas Regionales Campesinas.

⁵ Un ejemplo de la influencia de los profesores en los normalistas rurales es que en 1935 el Comité de Huelga de la Regional Campesina de La Huerta y el Frente Único Magisterial Michoacano anunciaban la realización de un Mitin en Morelia, en lo que sería en realidad el anuncio de una Huelga Pro-Salario mínimo de CUATRO PESOS para los maestros (Comité de Huelga, 1935).

⁶ En este diario, que se editaba en Celaya, Guanajuato, el jefe del Departamento Agrario extendió un mensaje dirigido “Al Campesinaje de la República” en el que invitaba a los ejidatarios del país “a continuar su labor de cooperación y de solidaridad para el cumplimiento de todos y cada uno de los puntos de dicho programa y, fundamentalmente del que se relaciona con el llamamiento del C. Presidente de la República para su unificación, México, D.F. (Al campesinaje, 1935).

⁷ Es muy probable que la negativa estuviera relacionada con las críticas que el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la SEP había hecho a la aplicación del Código Disciplinario diseñado y propuesto por José Santos Valdés en esa escuela. Este personaje reconocía que su aplicación había desencadenado discusiones, burlas y ataques a la escuela democrática por parte de los enamorados de la autoridad y de la conservación de privilegios (Valdés, 2005).

⁸ En un telegrama dirigido por Miguel Sarmiento, director de la Regional Campesina de Roque, al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural expresaba lo siguiente: “núm. 104. Suplícole ordenar envío de ropa de camas y camas en calidad préstamo, esta escuela motivo poder atender estudiantes delegados congreso verificase día 3 entrante” (Departamento de enseñanza, 8 de agosto de 1935).

⁹ Con motivo de la iniciativa de los alumnos de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, de confederar a todas estas escuelas, los estudiantes de Tlatlauqui plantearon una iniciativa que sugería imponer una posición definida y de combate así como la aceptación de que al existir una lucha de las dos clases perennemente antagónicas: explotadores y explotados, era necesario reconocerse del lado de los últimos (Ortiz, 2019).

¹⁰ Para 1936 también aparece el Comité de Orientación Socialista, que más adelante recibe el nombre de Club de Orientación Sindical y Política o Comité de Orientación Política e Ideológica.

¹¹ En el Proyecto de Reglamento de la Regional Campesina de Roque, Guanajuato, se consideraba como un derecho del alumnado: “organizarse para formar todo género de cooperativas, sociedades mutualistas, científicas, literarias, de investigación, deportivas o de cualquier otro género o fin, además del derecho a exigir con energía [...] todos los derechos que les conceden el presente Reglamento” (Sarmiento, 1935, p. 1).

¹² Con la formación de los Bloques Socialistas de Maestros se pretendía la liberación de las clases explotadas y para conseguirlo se estableció la formación ideológica de sus integrantes a través de los Centros de Orientación Socialista (Comunicando, 1935 y Agrupaciones, 1935).

¹³ En realidad, fue el 19 de junio de 1935 cuando se aprobó el Segundo Instituto en Celaya, Guanajuato, según las instrucciones expresadas al Director Federal de Educación en el estado, por Luis Villarreal, jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (Departamento de enseñanza, 1935, 19, 22 y 24 de junio).

¹⁴ Algunas Sociedades de Alumnos estuvieron organizadas por comités desde su adhesión a la FECSM. Por ejemplo, la de Ayotzinapa, Guerrero, tenía el de Derechos de la Mujer, de Justicia y Buen Gobierno, de Higiene y Salubridad, de Economía Doméstica, de Orientación Socialista, entre otros. Debieron pasar algunos años para que este último comité fuera considerado como parte de la organización en el resto de la federación estudiantil (Dirigido al Secretario, 1936;

Departamento de Enseñanza, 7 de noviembre de 1936 y Departamento de Enseñanza, 7 de octubre de 1939).

¹⁵ El esfuerzo editorial fue uno de los más grandes en torno a la formación ideológica del cardenismo. La novedad de los libros, diseñados como parte de este proyecto, consistía en la carga de conceptos socialistas y en la postulación de directrices socioeconómicas y políticas que “pretendían convertir al obrero y al campesino en agente de su propia historia” (Vaughan, 1997, p. 95).

¹⁶ En Ortiz (2012) se da cuenta del proceso que vivieron los estudiantes campesinos en la conquista por el reconocimiento político, su autonomía y de cómo, al apropiarse de ésta, la emplearon como mecanismo para exigir la satisfacción de sus necesidades relacionadas con el incremento en el monto y número de becas, así como la mejora de las condiciones de vida de los internados y el aspecto académico. Ello deja a la vista que la satisfacción de necesidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de estas escuelas, más que depender de la capacidad de gestión de los directivos, se ha determinado por la intervención organizada de los normalistas rurales.

¹⁷ Amelia Castillo, egresada de Cañada Honda en la generación 1978-1982, en un mensaje dirigido a las estudiantes en 1994, en el marco de un movimiento estudiantil (Hernández, 2010).

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Historia de la cultura material: los bienes de una familia del siglo XVII en Parral

Material culture history: the assets of a XVII century family in Parral

Nidia Paola Juárez Méndez*

** Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), adscrita a la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Es licenciada y maestra en historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se ha desempeñado como docente en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. Es autora del libro: Chamizal. Reflexiones sobre nacionalismo y frontera en torno al acuerdo territorial (1962-1967) y ha participado como conferencista y ponente en diversos foros. Su interés académico está centrado en la historia regional y cultural. Correo electrónico: npjuares@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-7172-6448>

Historial editorial

Recibido: 17-junio-2019

Aceptado: 18-agosto-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Historia de la cultura material: los bienes de una familia del siglo XVII en Parral

Resumen

En el texto se reflexiona acerca de la importancia del estudio de la cultura material, para obtener información sobre la vida cotidiana. Se revisan el testamento e inventarios de bienes de una familia parralense del siglo XVII. El propósito es analizar los objetos de uso diario y su simbolismo como indicadores de estatus; así mismo, evidenciar cómo estos nos muestran los elementos que son importantes para una cultura, de qué manera vive su gente y cómo las personas se desenvuelven en un contexto histórico, social y geográfico determinado.

Palabras Clave: Cultura material, siglo XVII, historia de la vida cotidiana.

Material culture history: the assets of a XVII century family in Parral

Abstract

The text reflects on the importance of the study of material culture to obtain information about everyday life. For this, the testament and assets of a seventeenth-century family from Parral Chihuahua are reviewed. The purpose is to analyze ordinary objects and their symbolism as indicators of status, as well as to portrait how these objects show us the elements that are important for a culture, in what ways people lived and how people developed in a historical, social, and geographical determined context.

Keywords: culture, XVII century, everyday life history.

Histoire de la culture matérielle: les atouts d'une famille du XVIIe siècle à Parral

Résumé:

Le texte reflète l'importance de l'étude de la culture matérielle pour obtenir des informations sur la vie quotidienne. Le testament et les inventaires des biens d'une famille de Parralense du XVIIe siècle sont passés en revue; Le but est d'analyser les objets d'usage quotidien et leur symbolisme en tant qu'indicateurs d'état, et également de montrer comment ils nous montrent les éléments qui sont importants pour une culture, comment les gens vivent et comment ils fonctionnent dans un contexte historique et social et géographique déterminé.

Mots-clés: Culture matérielle, XVIIe siècle, histoire de la vie quotidienne.

Historia kultury materialnej: majątek XVII-wiecznej rodziny w Parral.

Streszczenie:

Tekst odzwierciedla znaczenie studiowania kultury materialnej jako źródła informacji na temat życia codziennego, przeglądu zapisu testamentalnego i inwentaryzacji dóbr rodziny z XVII wieku; celem pracy jest analizowanie rzeczy codziennego użytku i ich symboliki jako wskaźniki statusu, wydaje się też istotne przedstawić, jak żyli i funkcjonowali ludzie w historycznym, społecznym i geograficznym kontekście.

Słowa kluczowe: Kultura materialna, XVII wiek, historia życia codziennego.

Sobre la cultura material

El estudio de la cultura material es relativamente reciente en la historiografía. Tuvo como punto de partida el método de trabajo de la arqueología y tiene que ver con aquello que se inclina a mirar la realidad cotidiana, espacios y objetos comunes, pero que no representan solo elementos tangibles, sino el conjunto de ideas que son la base de su creación. A partir de su análisis se puede obtener información respecto a la forma de vida, sistema de creencias, formas de organización, redes comerciales y actividades de las personas del pasado, puesto que sus posesiones son manifestaciones de todo lo anterior (Casado, 2009).

A partir de la publicación de *La invención de lo cotidiano* de Michael de Certeau en 1980, se desató un inusitado interés por todo aquello que estuviera relacionado con las “prácticas de lo cotidiano” o las “artes de hacer”, aunque en su tiempo fue duramente criticado por no pertenecer a la gran corriente dominante en la época y por ser considerado representante de una vertiente presuntamente poco seria de la historia: banal y prescindible, no obstante con el tiempo, diversos historiadores dieron la razón a la necesidad de entender desde un acercamiento distinto al pasado (De Certeau, 1997).

Uno de los pioneros en este ámbito fue el historiador británico Asa Briggs, quien desde los años sesenta incursionó en el estudio de la época victoriana innovando en métodos y temas distintos a los de sus colegas, que por entonces se enfocaban en la historia económica, y anunciando desde entonces su trabajo *Victorian things*, cuando la historia de la cultura material era casi desconocida y que sin embargo, se publicó hasta 1988 debido a las múltiples actividades de su autor. Esta obra no era solo un trabajo sobre antigüedades, sino

una historia social basada en el estudio de objetos y textos (García y Burke, 2005) que influenció muchos trabajos similares no solo en Europa, sino en el resto del mundo.

La historia cultural se ha interesado también por la materialidad, principalmente en objetos que son soporte de textos e imágenes. Historiadores como Peter Burke, Carlo Ginzburg, Robert Darntorn, Natalie Zemos Davis, entre otros, han analizado el vestigio como un material interpretable que no es obvio, porque la cultura contemporánea no tiene porque coincidir con las referencias y evidencias de nuestros antepasados. También han estudiado las huellas materiales en que está implícito un pensamiento expresado o el rastro de un acto emprendido, comprendiendo el contexto en que hay que insertar dichos objetos (Serna y Pons, 2013).

En México recientemente también se ha abordado el tema desde lo cotidiano, la indumentaria, los espacios, el consumo, el arte, entre otras formas de cultura material, en gran medida gracias a la labor de Pilar Gonzalbo Aizpuru, quien ha impartido cursos y seminarios, y escrito y coordinado múltiples trabajos al respecto; por ejemplo, la remarcable colección de cinco tomos editada en conjunto por el Fondo de Cultura Económica y el Colegio de México en 2005, *Historia de la vida cotidiana en México*, que cuenta con destacables contribuciones de autores de distintas regiones del país, quienes cada vez se interesan más por este tipo de estudios.

En nuestra región el campo es prácticamente nuevo, salvo aportaciones de Salvador Treviño (2005) en torno a la vida urbana en el Real de San Felipe de Cuéllar de Chihuahua que toca tópicos como el atuendo, el lujo y los espacios. La cultura material se ha escapado del interés de los estudiosos chihuahuenses, a pesar que las fuentes

documentales donde puede encontrarse información para el estudio de la vida cotidiana y –en particular para la historia de lo material– son abundantes y poco utilizadas en la historiografía regional. En el Archivo Histórico Municipal de Parral, uno de los más ricos acervos del periodo virreinal en el norte de México, por ejemplo, existe una enorme variedad. En este texto se analizarán los inventarios de bienes de una familia en Parral en la segunda mitad del siglo XVII: el testamento de Catalina de Astorga y el expediente donde aparecen las propiedades de Sebastián de Aeta y Lete –su yerno– quien murió intestado, documentos que se encuentran en el Fondo Colonial en la sección de Justicia del mencionado archivo (en adelante AHMP). El propósito es relacionar los objetos, explicar su función y analizar el modo en que proporcionaron prestigio social, además de vincularlos con su uso en espacios específicos dentro de la casa, conocer lo cotidiano, la vida material de una familia que dejó abundante información sobre sus bienes.

Una familia distinguida

La forma de vida, costumbres y posesiones de las personas de quienes trata este estudio, aunque pertenecientes a un estrato privilegiado, es representativa de muchos otros novohispanos y novovizcaínos, pues a pesar de que la vida en el septentrión era particular debido a la minería y a la precariedad de las comunicaciones, el modo de vivir y los patrones de consumo tenían pocas diferencias con respecto al resto del territorio (Gonzalbo, 2005), no por ello se deberá entender que de esa forma vivía el grueso de la población, particularmente en una sociedad de antiguo régimen donde las cualidades se demostraban de formas muy diversas; sería muy valioso poder

registrar la vida de personas que no pertenecieran a las élites, pero resulta complicado dada la dificultad de encontrar registros, así que debe entenderse que la relatada era una “familia distinguida”.

Catalina de Astorga nació en Topia Durango, hija de Francisco de Astorga y Beatriz de Valdivia, españoles. Se casó en Parral con Joseph López de Castro el 22 de enero de 1648, capitán, mestizo y originario de la ciudad de México, con quien tuvo a su única hija, Josepha López de Astorga, en 1652. Enviudó dos años después, según los libros sacramentales de la parroquia de San José del Parral y no hay registros de un nuevo matrimonio hasta su muerte en 1673.

Como se mencionaba anteriormente, se infiere que esta mujer pertenecía a un sector privilegiado en la sociedad del Real de Minas, pues según Chantal Cramaussel (2010), los vecinos de Parral que tenían algo que legar a sus herederos, no representaban más del 5% del total en el siglo XVII. Lo suntuoso de algunas de sus propiedades así lo confirman. Doña Catalina era poseedora de cuatro esclavos, cuyo valor en conjunto ascendía a casi mil pesos:

Una negra llamada Antonia de la Cruz de edad sesenta años poco más o menos, un negrito llamado Miguel de Astorga que será de catorce a poco más años, una mulata llamada María de San Joseph, enferma de los pechos que será de edad de quarenta [sic] y cinco años y una mulatilla hija suya llamada Francisca Paula que será de doce años (AHMP, 1673, caja II, exp.144).

89

Por otra parte, Sebastián de Aeta y Lete era español, originario de San Sebastián, Reino de Castilla, hijo de Miguel de Aeta y Lete y de María de San Martín y Vertiz. Se casó en Parral en 1670 con Josepha López de Astorga, hija de Catalina de Astorga, quien lo dejó viudo en enero

de 1685 cuando murió probablemente de complicaciones de parto, al nacer su hijo menor Carlos Manuel. Hay registros también de otros hijos: María, Manuel y Joan, quienes fueron bautizados en 1672, 1674 y 1679, respectivamente (Libros de Bautizo, s/f), pero que probablemente no sobrevivieron a su infancia, pues no se vuelve a hacer mención de ellos en ningún documento de Aeta y Lete. Quien vivió fue su hija María Josepha, nacida en 1677 y quien se casó tiempo después con Juan Matías de Anchondo, un minero de la región que fue uno de los fundadores de Chihuahua (Treviño, 2000). Aparentemente Sebastián de Aeta y Lete era jurista o notario y resulta irónico que, teniendo esta ocupación, haya muerto intestado. Sin embargo, esto puede ser debido a lo inesperado de su muerte, pues en su registro de defunción se asienta que falleció “de repente” el 3 de junio de 1686.

Don Sebastián, al igual que su suegra, gozaba de un estrato social elevado dentro de la sociedad parralense. Su estatus de inmigrante peninsular, su oficio, así como sus pertenencias y la posesión de esclavos lo evidencian, dos de estos habían sido propiedad de doña Catalina trece años antes y se encuentran en el inventario de sus bienes:

Un negro esclavo llamado Miguel, que oy [sic] será de edad de treinta años, una mulata blanca llamada Francisca que oy [sic] tendrá de edad de veinte a poco más años [...] un negrito llamado Antonio que será de seis años y lisiado del brazo (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56).

90

En el testamento de Catalina de Astorga se dejan sus bienes a su hija Josepha López de Astorga y se indica que se pague del monto del alquiler recibido por unas casas en la calle de Mercaderes, cincuenta

pesos cada año a dos hermanas de su difunto esposo, que eran monjas en el convento de San Joseph de Gracia en la Ciudad de México, y comienza declarando:

Primeramente encomiendo mi alma a Dios nuestro señor que me redimió con su preciosa sangre y el cuerpo a la tierra de que fue formado. Mando que si Dios nuestro señor fuera servido de llevarme desta [sic] presente vida mi cuerpo sea sepultado en la iglesia parrochial [sic] de este Real en la parte y lugar donde mis albaceas les pareciere queste [sic] a la disposición del entierro y la limosna de todo ello y el manto con que me amortajaren se pague de mis bienes y también mando que el día de mi entierro, [...] se diga por mi ánima una missa [sic] cantada ofrendada a pan y vino [...] (AHMP, 1673, caja II, exp.I44).

Espacios y enseres domésticos

Lo primero que se menciona en el testamento de doña Catalina es su vivienda “que se compone de sala aposento, tienda, trastienda, zaguán y cocina, patio y corral” además de “otra casa con tres aposentos con callejón en medio” (AHMP, 1673, caja II, exp.I44). En el siglo XVII, cuando apenas se tenían unas décadas del dominio español en el territorio, la construcción de casas habitación se hacían a la manera castellana y andaluza, de apariencia fortificada y arquitectura sólida de piedra y cal, con un patio central rodeado por corredores con pórtico (Ribera, 2003). Era común también que la edificación fuera hecha de adobes recubiertos con argamasa y en las puertas y ventanas hubiera marcos de cantera, al menos en las viviendas de personas con más recursos; los techos eran sostenidos

por vigas acanaladas y moldeadas, cubiertas con morillos y tablas (Treviño, 2005). Con el tiempo, la influencia del barroco impuso su huella en la fisionomía urbana y la apariencia de las viviendas cambió, al perder poco a poco el aspecto de fortaleza y abrirse al espacio público con grandes ventanas y zaguanes, como el de la señora Astorga.

Una característica distintiva de la casa novohispana era el patio, donde se desarrollaba tanto lo público como lo privado y que articulaba todas las actividades domésticas, desde las de habitación hasta las productivas, en este se mezclaban la precaria privacidad de entonces y el intenso ajeteo callejero. En efecto, la vida tenía poco de privada, pues transcurría a la vista de muchos: en las casas de personas con mayores recursos porque acogían parentela, paisanos, sirvientes e inclusive clientes, pues regularmente los comercios y talleres ocupaban el mismo espacio para habitar. En las casas de los más pobres ocurría lo mismo, debido a lo pequeño de los alojamientos compartidos por grandes familias y por la coincidencia en el mismo espacio de las actividades laborales (Lozano, 2015).

Al interior de la casa de Catalina de Astorga, así como en la de su yerno Sebastián de Aeta y Lete, se encontraban objetos ubicados en espacios específicos y que provenían de distintas regiones del virreinato, así como una gran variedad de bienes suntuosos asiáticos, principalmente chinos, sobre todo en las propiedades de Sebastián. Hay que tomar en cuenta que en 1571, se fundó la ciudad de Manila y en 1573 se estableció la navegación regular con las Filipinas, (Curiel, 2005) por lo que muchos de estos productos llegaban a la Nueva España y se trasladaban a las provincias a través del Camino Real. El galeón de Manila tuvo una notable influencia sobre la cultura y el arte novohispanos y un profundo impacto sobre el gusto de su

población, que no solo importaba telas, porcelanas, muebles, biombos, marfiles o piezas de laca desde Asia, sino que propició la aparición de manufacturas locales debido a la alta demanda de estos productos. Asimismo, se evidencia entre sus bienes la influencia árabe, que manifiesta la importancia de esta en la cultura y forma de vida hispana, como se observa en algunas prácticas, estilos arquitectónicos y valores estéticos. El intenso intercambio comercial de la época proveía de mercancías de diferentes culturas y lugares distantes, a aquellos estratos de la sociedad virreinal que podían costearlo.

En la sala se concentraba la mayor ostentación, pues era el lugar para recibir visitas y toda familia acomodada debía tenerla. En esta misma habitación existía un lugar destinado al estrado (ver imágenes 1 y 3), que era un espacio de carácter femenino donde la señora de la casa recibía a personas de su misma condición social o donde se reunían para bordar o tocar música (aunque en el caso de los expedientes revisados, no se encontraron instrumentos musicales). El estrado contaba con una plataforma o tarima de madera para elevar la dignidad de quienes lo usaban y para distinguir las calidades de las personas (Curiel, 2005). Se cubrían las tarimas con alfombras de importación, cuyos precios variaban según las calidades y tamaños. En casa de la señora Astorga había una “alfombra grande y vieja que tasaron en diez pesos por estar muy rota” así como “tres tapetes ya usados y viejos que se tasaron a cuatro pesos” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144). Sobre estas alfombras o tapetes se colocaban asientos: taburetes y voluminosos cojines para las mujeres a la manera morisca, como era usual en el siglo XVII, y sillas para los hombres. Doña Catalina poseía: “ocho coxines [sic] los quatro [sic] de brocatol azul y amarillo nuevos y los otros quatro [sic] de terciopelo carmesí ya viejos” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144). Don Sebastián poseía: “seis

sillas de espaldar y un taburete” y “cuatro cojines de raso azul” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). Gustavo Curiel (2005) afirma que, en estos espacios, las mujeres no utilizaron sillas antes del siglo XVIII, sino que solo usaban cojines o taburetes y que el proceso de transición implicó un cambio en el estatus femenino hasta situarse a la misma altura que los hombres.



Imagen I. Recreación de un estrado en el museo Casa de Cervantes.

Otro elemento presente en los estrados era el dosel, una cortina de tela que enmarcaba la escenografía, como el “pavellón de raso biejo [sic]” valuado en diez pesos de la vivienda de Aeta y Lete. Las tapicerías y los textiles habían sido muy codiciados en el siglo XVI cuando los gremios de sargueros¹ tuvieron su auge, pero en los siglos XVII y XVIII, las sargas eran consideradas anticuadas y estas tapicerías, poco a poco fueron sustituyéndose por óleos en la decoración (Curiel, 2005).

Aunado a este lujo estaban los biombos (ver imagen 2), que se convirtieron en el siglo XVII en una de las piezas más relevantes del mobiliario doméstico, también eran conocidos como rodaestrados. Permitían dividir los espacios interiores y proporcionaban cierta privacidad, también protegían de corrientes frías, algunos eran elaborados en laca china, otros de ricas telas o bien, de madera pintados al óleo con motivos religiosos, paisajes, mitología o temas históricos. En casa de Sebastián de Aeta y Lete se contaba con “un biombo ya biejo [sic]” y un “rodastrado [sic] de Cataluña” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56).



Imagen 2. Biombo siglo XVII, Museo Regional Cuauhnáhuac, Palacio de Cortés.

Otro distintivo social colocado en la sala y otras habitaciones fue el espejo, que era el artículo lujoso de moda en el siglo XVII entre las familias más pudientes, tanto en Europa como en América, y que regularmente solía ser de pequeñas dimensiones debido a la dificultad técnica para elaborar láminas azogadas de gran tamaño (Curiel, 2005). El de don Sebastián era “de media bara [sic] con marco negro”² (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). Los espejos de un tamaño considerable podían llegar a costar tanto o más que la pintura de un autor reconocido, por ello eran cuidadosamente enmarcados y exhibidos al considerarlos una atracción y un símbolo de status.



96 Imagen 3. Recreación de Estrado, Museo Franz Mayer.

En la sala había además cofres, muebles diversos y todo aquello que denotara pompa, particularmente aquellos enseres relacionados con la escritura, sobre todo en una época en que la mayoría de la población no sabía leer ni escribir y en la que apenas unos cuantos

sabían garabatear una firma. Estas posesiones eran un distintivo social muy exclusivo, aun cuando muchos de sus dueños tampoco supieran leer o escribir, como declaró la misma Catalina de Astorga al dictar su testamento donde se asienta que “no firmó por no saber hacerlo” y que no obstante, contaba con un “scriptorio [sic] grande enbutido [sic] en marfil ya usado” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144) que valuaron en cuarenta pesos. Entonces la posesión de muebles y objetos para escribir (ver imagen 4) fue un asunto más ligado al prestigio social que a la escritura *per se* (Curiel, 2005).

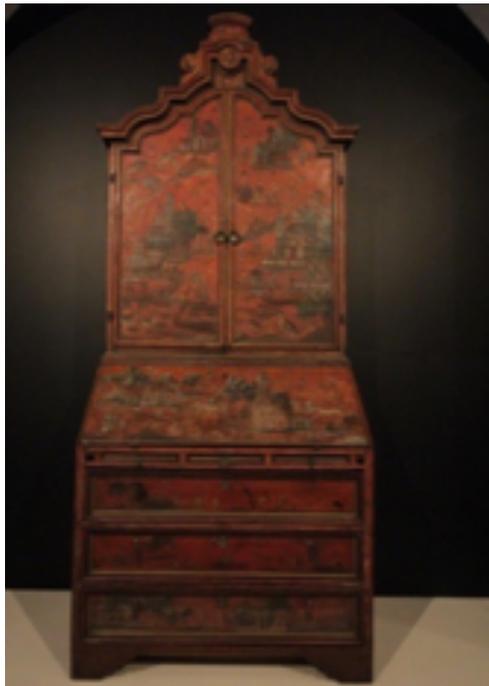


Imagen 4. Escritorio michoacano del siglo XVII, Museo Regional Cuauhnáhuac Palacio de Cortés.

Don Sebastián por su parte tenía: “un escritorio [sic] de Campeche curtido de baqueta, un escritorio de nogal embutido de quero [sic] con su pie y una escribanía de madera pequeña embutida con un tintero y una salvadera de plata” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). La salvadera era un recipiente pequeño, similar a un salero que era utilizado para contener la arena secante en el proceso de escritura, pues a diferencia de su suegra, don Sebastián sí sabía leer y escribir y poseía, además, la interesante cantidad de “cincuenta y ocho libros chicos y grandes” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). Resulta una verdadera pena que no haya un registro más detallado de los títulos o contenido de estos textos, pues ayudarían a conocer los modelos culturales a los que se tenía acceso en ese espacio geográfico y en ese periodo.

Para alumbrarse en la oscuridad había candeleros donde se colocaban las velas, algunas hechas de cebo animal o de cera de abeja, pero también en el septentrión novohispano se contaba con la candelilla. En el inventario de doña Catalina aparecen tres libras de este arbusto, conocido también como la planta de la cera, endémica de Parral y su región, nombrada así por sus tallos altos y rectos, recubiertos de cera que presentan la apariencia de pequeñas velas, que en ocasiones se quemaban directamente para iluminar.

En las casas de los ricos era común que el matrimonio tuviera recámaras separadas, pero también era habitual compartirla con infantes y otros miembros de la familia. El único espacio de privacidad era la cama, que frecuentemente estaba rodeada de cortinas para mayor reserva. Sebastián de Aeta y Lete poseía dos, “una de bronce ya bieja [sic]” y “una cama de Michoacán pintada”, así como “dos colchones maltratados.” Las camas contaban con ajuares para ataviarlas: “Un rodapié de cama con su fleco, una colcha blanca de algodón y raso acolchada, otra colcha de seda de China con fleco

[...]” Por su parte, la señora Astorga contaba con “Una cama de granadillo guarnecida de bronce, dos colchones cameros de coterje y siberón, una sobrecama de dicho género, dos sábanas de ruán ya usadas y una colcha de lana del Nuevo México ya vieja” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144). El ruán era un textil de algodón, común en los siglos XVII y XVIII, que tomó su nombre de la población francesa Ruán, donde se elaboraba inicialmente.



Imagen 5. Baúles, Museo Franz Mayer.

Había otros muebles en los aposentos: mesas, sillas y tocadores, pero es relevante mencionar que, en el siglo XVII, aún no había muebles como armarios o cómodas con cajones para guardar la ropa u objetos de uso personal, ya que estos no se propagaron hasta después del siglo XVIII durante la Ilustración, con sus ímpetus de orden y catalogación (Curiel, 2005). Entonces se utilizaban para tales necesidades grandes cajas, baúles y cofres (ver imagen 5). La señora Astorga tenía en su haber “Cuatro cajas de madera blanca sin llaves y

tres con llave”, Aeta y Lete: “Una caja grande con su cerradura y dos cajas cerradas con algunos bienes [...] primeramente cuatro láminas de pluma de Michoacán maltratada, una bolsa bonete, una cajita de nogal con su chapa, una cajita de Michoacán, sendos quadritos [sic] de estampas de papel con marcos de madera y una cajita blanca con un niño” (AHMP, 1673, caja 6, exp. 56).

Todas las familias tenían imágenes sagradas visibles por toda la casa o “hechuras”, figuras de distintos tamaños de santos, vírgenes o crucifijos. Algunas casas eran verdaderas galerías de arte sacro. Aunque en el norte no fue muy propagado el gremio de los artesanos, la mayoría de las pinturas provenían del sur del virreinato, al igual que muchos de los retablos y pinturas de las iglesias, pero ello no impidió que existiera una respetable variedad de cuadros y figuras en la casa de doña Catalina Astorga, que era propietaria, como se registra en su inventario, de:

[...] ocho cuadros de medio cuerpo a medio hacer y algo gastados, cuatro quadritos [sic] viejos, un santo xpto [sic], otra echura [sic] mediana, una echura de Nuestra Señora y otra de San Nicolás, quatro [sic] laminitas de bronce [sic] de diferentes echuras [sic] de santos, una echura [sic] de Nuestra Señora de la Concepción con su peaña dorada y corona de plata bien tratada (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).

100

Es posible que existiera en su casa, como en la de muchas familias importantes, un oratorio donde la familia dedicaba un espacio a la vida espiritual o incluso pudo haberse improvisado un altar en el dormitorio o la sala, un lugar para dedicar plegarias, rezar novenas, rosarios, el ángelus y participar de las festividades religiosas que marcaba el calendario.

La religión estaba presente en la vida de los novohispanos de muchas formas, era parte de la cotidianidad, la expresión misma de su identidad. En el esplendor de la época barroca se expresaba la devoción teniendo una gran variedad de efigies de santos, crucifijos, así como vírgenes que incluso tenían sus propias joyas. Don Sebastián también poseía:

[...] doce quadros [sic] de diferentes santos de alabanza ya viejos, seis quadritos de media bara, una echura [sic] de un santo xpto [sic] de bulto del Michoacán pequeña, una ymajen [sic] de Nuestra Señora del Rosario de bulto, con una corona de plata dorada de media bara [sic], con zarcillos de oro, un ylo [sic] de perlas y un infante de oro y unas pulseras” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56).

Se ha presentado hasta aquí una breve muestra del interior de la vivienda de una familia del septentrión novohispano de cierto rango, pero aunado a esta descripción es importante destacar que los espacios no son solo el escenario donde se desarrolla la historia, sino una parte activa de esta. Hay lugares para el ocio, para el descanso, para la convivencia, para la devoción, entre muchos otros. Los espacios sociales son creados o modificados por individuos y comunidades, con una inseparable carga de creencias y costumbres, de tal manera que a través de ellos se pueden identificar los valores que predominan, así como las aspiraciones, rutinas y relaciones de quienes los habitan (Gonzalbo, 2014). De igual forma, los objetos materiales no son solo producto de una práctica humana, sino también de un conjunto de ideas que ha constituido la base de su creación y que nos dicen mucho de la sociedad que los ostentó.

Los apreciados metales

La economía dependía de los metales preciosos. La plata era la base de la riqueza del virreinato y el imperio. El Real de Minas de San José del Parral era rico en este material, y por supuesto, esto se vio reflejado en las viviendas de sus habitantes. La platería era probablemente el principal motivo de presunción en todas las habitaciones de las casas y en ocasiones, había muebles destinados exclusivamente a exhibirla (ver imagen 6).

En casa de doña Catalina “se inventariaron sesenta y dos marcos de plata labrada ya rayada o maltratada que tasaron a seis pesos y medio en reales por cada marco y que montan quatrocientos [sic] y tres en reales” y en la de su yerno: “[...] un platón, nueve platillos, un salero, dos bernegales [que es una vasija grande o tinaja pequeña, que recibe el agua destilada por un filtro, etimológicamente “bernegal” proviene del árabe *berniya*, que es un vaso por lo regular de barro o cristal] dos candeleros, quatro [sic] tembladerías, una bandeja, una jarrilla, quatro [sic] tazas, cinco cucharas, un cucharón, otro salero, dos pares de tijeras de despabilar, una cruz, tres platillos quebrados y quatro [sic] fondos de platos [...]” con un valor en conjunto de quatrocientos dieciocho pesos. El entusiasmo por la plata y la minería traía consigo la apertura de caminos y la proliferación del comercio, que permitieron el acceso a mayor variedad de productos.



Imagen 6. Escribanía de plata, siglo XVII.

Además de la plata, era también muy apreciado el cobre, sobre todo en implementos utilizados en la cocina como el “brazero [sic] de cobre mediano” y los “tres cazos de cobre de Michoacán” de don Sebastián, o los “tres cazos de cobre a medio hacer” de doña Catalina cuya cocina contaba también, con otros utensilios de metales comunes como “un almirez quebrado [utilizado para moler y triturar granos o especias], tres docenas de cuchillos de bragueta, unas tijeras y una cuchilla largas, una tinaja y una tinajera, una romana que hace por lo mayor nueve [sic] a quince libras” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).

Aeta y Lete tenía por su parte: “doze [sic] cocos quebrados guarnecidos que pesaron tres marcos [los cocos eran una especie de taza], dos platos y un coquito de China, dos romanas con sus pilones, una pequeña y la otra grande, un azadón viejo, una tinajera.” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). Resulta curioso que no se haga mención en el inventario de otro tipo de objetos necesarios en la cocina, que sin duda debió haber. Es necesario mencionar que, en las moradas más

humildes, no siempre había una habitación para preparar los alimentos, sino que este acto se realizaba a la intemperie (ver imagen 7).



Imagen 7. Típica cocina de época virreinal, Museo del Virreinato.

La indumentaria

La casa, el mobiliario y demás enseres domésticos no eran lo único que servía para demostrar el estatus. El vestido constituía también no solo la necesidad que debía satisfacerse, sino la forma de hacer patente la posición que se tenía en la sociedad (ver imágenes 8, 9, 10 y 11). La ropa, asegura Sonia Lipsett (2005), además de servir como cubierta del cuerpo, era en cierto sentido una extensión simbólica del cuerpo, pues ejemplificaba muchos aspectos individuales de las

personas. Se consideraba no solamente un reflejo del alma, la contraparte espiritual del cuerpo, sino indicador de rango y clase.

Thomas de Gage, monje dominico inglés que estuvo en Nueva España en el siglo XVII, describía lo que observó respecto a la vestimenta de los novohispanos:

Los hombres y las mujeres gustan extraordinariamente en vestir y sus ropas son por lo común de seda no sirviéndose de paño, ni de camalote, ni de telas semejantes. Las piedras preciosas están ahí tan en uso y tienen en ello tanta vanidad que nada hay más de sobra, que ver cordones y hebillas de diamantes en los sombreros de los señores, y cintillos de perlas en los de los menestrales y gentes de oficio (Armella, Castello y Borja, 1988, p. 51).

Doña Catalina de Astorga tenía “doce quisquimiles naranjados a peso cada uno porque están apolillados y cinco dichos azules y uno blanco.” El quisquimil o el quexquémitl de origen nahua, era una prenda que originalmente utilizaban las indias, pero que era tan colorido y llamativo que lo adoptaron también las españolas y criollas. Fray Antonio de Escarey en su texto *Voces del dolor* impreso en Sevilla en 1691, lo criticaba por ser “[...] no menos provocativo que vistoso, por la variedad de colores y tintes de pluma de que se componía, aforrado de raso o damasco y guarnecido con hilo de oro, lentejuelas o perlas” (Armella, Castello y Borja, 1988, p.50).

La señora Astorga poseía, además:

Un faldellín de paño fino guarnecido [sic] apolillado, dos capisayos de paño forrados en baqueta apolillados [...] Unas medias de lana de Nuevo México, once jubones de terlinga de

China, un pecho llano y cinco pechos guapos [sic], dos paños de manos labrados de ruán.” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).

Hay que destacar el hecho de que el comercio por el Camino Real era asiduo con Santa Fe, una de las poblaciones más pujantes y económicamente activas en la provincia de Nuevo México.



Imagen 8. Jubón de seda y terciopelo, siglo XVII.



Imagen 9. Jubón de seda labrada.

Es probable que doña Catalina haya comercializado telas o que hiciera su propia ropa, pues entre sus pertenencias destacan varias varas o libras de textiles e implementos para elaborar prendas que nos permiten ver la variedad de texturas, colores y adornos del vestuario:

Ciento cuarenta varas de sayal, [el sayal es tela de lana utilizada antiguamente para confeccionar hábitos religiosos, gabanes, sayos y mantas para caballos y mulas], dos libras de seda morada y negra, tres libras de añil [el añil o índigo es la denominación de variedades muy oscuras del color azul], tres libras de ylera [sic], treinta varas de ruán deformado, cinco varas y media de ruán de China, dos varas y media de paño común pardo (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).

Se registraron también otros objetos utilizados para el ornamento y hechura de ropa: “cinco libras de listón de colores de Castilla, botones de plata falssa [sic], quatro [sic] docenas de zarcillos comunes, cuatro libras de abalorio”, el abalorio es una bolita de vidrio perforada que sirve para hacer collares y adornos, tradicionalmente se usaba para elaborar rosarios y eran muy comunes durante ese siglo.

Además de lo anterior, se encontraron en el inventario de bienes: “quatro docenas de agujas zapateras, dos docenas de agujas de arria, un peso de balanzas pequeño de ocho libras nuevo, un quintal de plomo [medida de masa antigua que en Castilla equivalía a 46 kilos], seis quintales deformes, una bara [sic] de medir, unas tijeras y una cuchilla largas” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).



Imagen 10. Calzón, siglo XVII.

Heredar los calzones, como los “cinco pares de calzones blancos de manta y dos pares de calzones blancos labrados de manta” incluidos en el testamento de la señora Astorga, además de la ropa apolillada o la tela deforme, podría parecernos jocoso hoy en día, sin embargo hay que tomar en cuenta que en las sociedades de antiguo régimen, la ropa podía durar por generaciones y nada era desechable. Aquí la importancia que se traspasen bienes que están rotos o viejos, maltratados, rayados, quebrados, gastados, o a medio hacer y que se les atribuya valor.

Parecen exagerados algunos testimonios que retratan una sociedad ostentosa y opulenta, que –en efecto- eran características de los más altos estamentos de la sociedad novohispana, pero que no puede atribuirse de manera generalizada a la mayoría de las personas que vivieron en esta época. Algunos relatos tendían a ensalzar la riqueza del Nuevo Mundo, por ejemplo, el relato de Thomas de Gage que describe el traje de las criollas y mestizas:

Llevan de ordinario una saya de seda finísima, [...], con un moño de cinta de color subido y sus flecos de oro con caídas que les bajan por detrás [...] sus camisolas son como justillos, tienen faldetas, pero no mangas, y se las atan con lazos de oro y plata. Las mangas son de rico lienzo de Holanda o de la China muy anchas abiertas por la extremidad, con bordados, de sedas de colores y largas hasta el suelo [...] cúbrense el pecho con una pañoleta muy fina, que se prenden en lo alto del cuello a manera de rebocillo [...] sus zapatos son muy altos y con muchas suelas guarnecidas por fuera de un borde de plata, claveteado con tachuelitas del mismo metal [...] (Armella, Castello y Borja, 1988, p.51).



Imagen II. Jubón masculino de paño.

Sebastián de Aeta y Lete contaba en su ajuar masculino con: “un vestido de pelo de camello nuevo, capa, un par de calzones y anguarina con fleco, una anguarina de felpa nueva, un capote negro de paño de olanda [sic] ya viejo, otro capote grande de pelo de camello viejo y un par de medias de seda”; además de “onze [sic] botones de filigrana y tres onzas y media de plata falsa ylada [sic]” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56). Se conoce como anguarina a un tipo de casaca holgada con mangas y sin cuello ni talle, larga hasta los muslos, que tradicionalmente se utilizaba sobre el resto de la ropa ajustada al cuerpo. El capisayo era una especie de túnica que cubría el cuerpo hasta la rodilla, ambas prendas por lo regular eran usadas por campesinos o artesanos.

La ropa no se lavaba con regularidad debido al tipo y textura de las telas o a su detallada decoración y aparentemente despedían mal olor, por lo que era común utilizar almizcle líquido para disfrazarlo (Armella, Castello y Borja, 1988, p.55).

A pesar de lo austero de su guardarropa, don Sebastián contaba con armas: “un arcabuz de quleta [sic] con su funda frasco, bolsas y adarga [escudo de cuero con forma ovalada] y una espada sin daga” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56) que eran un distintivo de jerarquía social, probablemente una herencia familiar, pues para entonces los escudos estaban en desuso. Recordemos que portar armas no solo era símbolo de su distinción, sino un medio de protección en un contexto en el que los vecinos estaban obligados a resguardar las villas de los peligros que pudieran acecharlas.

110

Aunado a esto, el señor ostentaba nada más y nada menos que “una silla de manos vieja,” un transporte de lujo que debía ser cargado por esclavos o sirvientes para que los dueños no caminaran y que se

tapizaban con elegantes telas (ver imagen 12). La silla de don Sebastián con todo, no era de las más caras, pues no contaba con vidrieras, (doña Catalina sí tenía “dos docenas de vidrios grandes y pequeños”) sino que tenía en vez de estas “dos encerados de ruán de China” que se usaban a manera de ventanas y permitían traspasar la luz. Cuando no se usaba la silla de manos, los más ricos usaban coche o caballo, pero en sus bienes no se registra ninguno de estos últimos, aunque sí “una silla xineta [sic] con estribera de medio lazo y coraza de Michoacán, freno y espuelas sin huellas” además de “un almofrej, y manta de jergas viejo” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56) para utilizarse en viajes.



Imagen 12. Silla de manos, siglo XVII

Como parte de su indumentaria y como forma de demostrar la calidad, los hombres también utilizaban alhajas. En pinturas de la época pueden observarse a potentados y señores lucir cadenas de oro, broches prendidos sobre la ropa o la insignia de la cofradía a la que

pertenecían, entre otras joyas. Aeta y Lete tenía: “una lazadita de oro y guarnecida de perlas, una cruz de oro a dos azes [sic] de piedras ordinarias, cinco sortijas de oro de piedras ordinarias, unos anillos de oro quebrados, una grus [...] de plata dorada y un relicario guarnecido de abalorio” (AHMP, 1686, caja 6, exp. 56), además de otras joyas, probablemente pertenecientes a su difunta mujer: “unas pulseras y una gargantilla de perlas de rostrillo entero, un par de zarcillos[aretes] de oro de ancorillas y guarnecidos de perlas netas y dos pares de zarcillos de oro con almendras quebradas” puesto que aparecen también en el testamento de la señora Astorga (AHMP, 1673, caja II, exp. 144).

Doña Catalina por supuesto, también tenía en su haber algunas joyas que eran consideradas un legado dado su valor y la minuciosidad invertida en elaborarlas. En el imaginario peninsular, las mujeres novohispanas siempre lucían joyería, aunque su condición o estamento no correspondiera con esa ostentación, como se ha evidenciado en algunos cuadros de castas, donde mujeres de distintos estamentos las portaban (ver imagen 13). Estas creencias eran en parte alimentadas por narraciones como las de Fray Antonio de Ajofrín, que en su diario de viaje a la Nueva España relata:

Aún las mujeres pobres de muy corta comodidad, tienen las hebillas de plata y muchos relicarios guarnecidos del propio material [...] es su galantería traer la garganta con seis u ocho hilos de perlas, muchos relicarios, anillos de oro y plata [...] y es maravilla verlas en los templos y en los paseos, de modo que muchas veces no se puede conocer cuál es la mujer de un conde ni cuál la de un sastre (Armella, Castello y Borja, 1988, p.51).



Imagen 13. Uso de joyería representada en retratos virreinales, Collage de Historias y relatos.

En el testamento de Doña Catalina se registraron: “Unas pulseras y gargantillas de perlas, unos zarcillos de oro maltratado y perlas, siete anillos de oro de diferentes piedras, un rascador de oro guarnecido de perlas labrado con una palmilla de oro, una cruz pequeña de plata sobre dorado embutida en cristal, cuatro anillos de bronce y una piedra bezal guarnecida de oro” (AHMP, 1673, caja II, exp. 144). Las piedras bezales eran los cálculos biliares de los venados, según Gustavo Curiel a estas se les atribuía múltiples facultades; si se encontraban engarzadas en tazas, platos o bandejas, pues se pensaba que detectaban posibles venenos y contrarrestaban sus efectos y se creía además, que si se colgaban en el cuerpo, como en joyas, servían para acabar con el “mal de ojo” (2005, p. 89). Como puede observarse, las joyas constituían una parte muy importante en el patrimonio familiar.

Conclusiones

El propósito de este texto ha sido relacionar los objetos, explicar su función y analizar el modo en que proporcionaron prestigio social, además de vincularlos con su uso en espacios específicos dentro de la casa, conocer lo cotidiano, la vida material de una familia con recursos que dejó abundante información sobre sus bienes. En este sentido, es necesario incorporar a la producción historiográfica regional estudios sobre la vida cotidiana y la cultura material que ayuden a comprender las prácticas de lo ordinario. Hay fuentes para investigar estos aspectos de nuestro pasado y son susceptibles de ser aprovechadas.

A pesar de la noción generalizada del aislamiento de comunidades del septentrión, poblaciones mineras como Parral tenían un comercio considerable y vinculación con el resto del virreinato. Existía un intenso y continuo movimiento de mercancías, a veces traídas de tierras tan lejanas como las de oriente, gracias al comercio con Manila, pero también la creación de redes de caminos que propiciaban el acceso a ciertos productos, como el Camino Real, que permitía además la circulación de manufacturas elaboradas en diversos sitios de la Nueva España.

En una sociedad estamental de antiguo régimen era de primordial importancia mostrar la calidad, que se evidenciaba en la indumentaria y en los bienes suntuarios, por lo que el mobiliario, los utensilios y demás enseres no solo se elegían por su practicidad, sino por el prestigio que pudieran ofrecer a sus poseedores.

En cuanto a los bienes descritos en el texto, a pesar de tratarse de posesiones de una familia bien posicionada, están lejos de ser la opulencia barroca descrita por algunas narraciones que se antojan

exageradas. Hay que considerar que en esta época no se permitía el descarte de objetos, sino que se heredaba de generación en generación. Las posesiones eran una tradición familiar y un patrimonio, así estuvieran “viejos, rotos, quebrados, rayados” pues todo era reutilizable y considerado un legado generacional.

Referencias

AHMP [Archivo Histórico Municipal de Parral]. (1686). *Intestado de Sebastián de Lete*. [Fondo Colonial, sección justicia, serie intestados, caja 6, expediente 56]. Archivo Histórico Municipal, Parral, Chihuahua.

AHMP. (1673). *Testamento, inventarios y demás diligencias hechas por fin y muerte de Catalina de Astorga, vecina que fue del Real*. [Fondo Colonial, sección justicia, Caja II, expediente 144]. Archivo Histórico Municipal, Parral, Chihuahua.

Armella, V.; Castello, T.; y Borja, I. (1988). *La historia de México a través de la indumentaria*. México: Inbursa.

Casado, I. (2009). Cultura material y renovación metodológica de la historia. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccs/06/icg14.htm

Cramaussel, C. (2010). Las mujeres y el papel de la familia en la colonización de la frontera norte de la Nueva España. En J. Vargas Valdés (coord.), *Chihuahua, horizontes de su historia y su cultura. Tomo II*, (pp. 27-35). México: Grupo Editorial Milenio.

Curiel, G. (2005). Ajuares domésticos. Los rituales de lo cotidiano. En A. Rubial Garcia (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*

II. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.

De Certeau, M.; Giard, L.; y Mayol, P. (1997). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.

García, M.; y Burke, P. (2005). *La nueva Historia. Nueve entrevistas*. Valencia: Universidad de Valencia.

Gonzalbo, P. (2005) *Historia de la vida cotidiana en México II*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.

Gonzalbo, P. (2014) *Espacios en la historia: invención y transformación de los espacios sociales*. México: El Colegio de México.

Libros de Bautizo [Libros de Bautizo, matrimonio y defunciones de la parroquia de San José del Parral]. Recuperado de www.familysearch.org

Lipsett, S. (2005). Los insultos en la Nueva España en el siglo XVIII. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo III* (pp. 473-495). México: El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.

Lozano, T. (2014). El patio de vecindad como espacio público para la convivencia. Ciudad de México, siglo XVIII. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Espacios en la historia: invención y transformación de los espacios sociales* (pp. 333-361). El Colegio de México.

116

Ribera, E. (2003). Casas, habitación y espacio urbano en México. De la colonia al liberalismo decimonónico. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII(146). Recuperado de: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(015\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(015).htm)

Serna, J. y Pons, A. (2013). *La historia cultural, autores, obras, lugares*. Madrid: Akal.

Treviño, S. (2000). *Del Chihuahua Colonial*. Ciudad Juárez, Chihuahua: UACJ.

Treviño, S. (2005). La vida urbana en el Real de San Francisco de Cuéllar de Chihuahua. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México III*, (pp. 99-123). México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.

Notas

¹ Los sargueros eran pintores de tejidos que se utilizaban para decorar paredes

² Una vara equivale a 0.835 metros

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960

Ideological influence. The reconstruction of a concept: The Cuban Revolution and student movements in Chihuahua during the 1960s

Arianna Vega Hernández*
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

* Profesora de la Universidad de Sancti Spíritus (Cuba). Estudiante de la Maestría Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (Cuba). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico: arianna.vega91@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3455-7398>

** Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación y cuenta con especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes están: *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (coord.) (2018). Tiene reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx

 <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 23-mayo-2019

Aceptado: 14-agosto-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: La Revolución Cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960

Resumen

El estudio de la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles en Chihuahua es incipiente y por ello se debe indagar con dichos ejes de manera separada. Esto permitirá construir nuevos conceptos desde los diferentes aspectos de análisis. De esa forma, el presente estudio es, bajo análisis historiográfico, el resultado de la búsqueda de artículos y otros textos que realicen investigaciones similares en la actualidad, para evaluar y asumir puntos de vistas análogos y limitaciones en el estudio que aporten a la novedad e importancia de la temática. A su vez, se pretende reevaluar conceptos y reconstruirlos para asumir un constructo adecuado de influencia ideológica en este contexto, relacionándolo con los primeros hallazgos en fuentes primarias y periodísticas de la época que muestran una relación entre la recién triunfante Revolución Cubana y los movimientos de izquierda en Chihuahua. Como resultados fundamentales se obtuvieron nuevas conceptualizaciones que permiten demostrar la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles de Chihuahua de la década de 1960, se realizan esclarecimientos de términos importantes para el estudio como comunismo, socialismo y marxismo, y se establecen las relaciones entre ambas naciones.

120 **Palabras Clave:** Influencia ideológica, Revolución Cubana, movimientos estudiantiles

Ideological influence. The reconstruction of a concept: The Cuban Revolution and student movements in Chihuahua during the 1960s

Abstract

The study of the ideological influence of the Cuban Revolution in the student movements in Chihuahua is incipient and that is why it is necessary to investigate these axes separately. This will allow constructing new concepts from the different aspects of analysis. Thus, the present article is, under historiographical analysis, the result of the search for current articles and other texts that undertake similar studies to evaluate and assume similar points of view and limitations in the study in order to contribute to the novelty and importance of the topic. At the same time, it intends to reevaluate concepts and reconstruct them in order to assume an adequate construct of ideological influence in this context, relating it to the first findings in primary and journalistic sources of the time that show a relationship between the recently triumphant Cuban Revolution and the left movements in Chihuahua. The most significant results were new conceptualizations that allow to demonstrate the ideological influence of the Cuban Revolution in the student movements of Chihuahua in the 1960s and the clarifying of important terms for research such as communism, socialism and Marxism. Finally, it was established a relevant relation for research purposes between both nations.

Keywords: Influence, Cuban Revolution, Student movements

Influence idéologique. La reconstruction d'un concept: la révolution cubaine et les mouvements d'étudiants à Chihuahua dans les années 1960

Résumé

L'étude de l'influence idéologique de la révolution cubaine sur les mouvements d'étudiants de Chihuahua est sur le point de commencer et doit donc être examinée séparément avec ces axes. Cela permettra de construire de nouveaux concepts à partir des différents aspects de l'analyse. Ainsi, la présente étude est, sous l'analyse historiographique, le résultat de la recherche d'articles et de textes qui effectuent actuellement des recherches similaires afin d'évaluer et de supposer des points de vue et des limitations similaires qui contribuent à la nouveauté et à l'importance de l'étude du thème. À son tour, il est prévu de réévaluer les concepts et de les reconstruire afin d'assumer une construction adéquate d'influence idéologique dans ce contexte, en le reliant aux premiers résultats des sources primaires et journalistiques de l'époque montrant une relation entre la révolution triomphante cubaine et les mouvements de gauche en place. Chihuahua En tant que résultats fondamentaux, de nouvelles conceptualisations ont été obtenues qui permettent de démontrer l'influence idéologique de la révolution cubaine dans les mouvements étudiants de Chihuahua dans les années 1960. Des clarifications sont apportées à des termes importants à étudier, tels que le communisme, le socialisme et le marxisme et des relations établies. Entre les deux pays concernés par cette recherche.

122 **Mots-clés:** Influence idéologique, Mouvements d'étudiants Révolution Cubaine.

Wpływ ideologiczny. Rekonstrukcja koncepcji: rewolucja kubańska i ruchy studenckie w Chihuahua w latach sześćdziesiątych XX wieku

Streszczenie

Badanie wpływu ideologii rewolucji kubańskiej na ruchy studenckie w Chihuahua wydaje się uzasadnione biorąc pod uwagę lewackie organizacje, które w latach sześćdziesiątych istniały w Meksyku. Tego typu badania pozwalają analizować problem z zupełnie nowej perspektywy. Do tego celu się wykorzystano różne materiały dostępne w źródłach pisanych, które pozwoliły na reorientację badań i potwierdzenie wpływu rewolucji na Kubie na lewackie grupy młodzieżowe w Chihuahua w latach 60-tych. Rezultatem przeprowadzonych badań jest udowodnienie jak wymieniona ideologia wpłynęła na lewacką partyzantkę w Chihuahua i wyjaśnić różnice między komunizmem, socjalizmem i marksyzmem.

Słowa kluczowe:

ideologia, rewolucja na Kubie, ruchy studenckie

Introducción

Ampliar en el conocimiento de la historia de la educación es un reto actual. Ideal sería tener una visión holística de la misma, sin embargo, sin ver los aspectos específicos de cada región y hecho histórico, advirtiendo allí la microhistoria, sería imposible. La historia de la educación se fundamenta en conocer a sus protagonistas, ya sean docentes o estudiantes y en los procesos que estuvieron vinculados. Específicamente, los movimientos estudiantiles se han caracterizado por su posición revolucionaria, concretamente conocer más sobre la influencia ideológica de procesos representativos en estos, visto desde la historia regional en Chihuahua, aporta considerablemente a llenar vacíos de este conocimiento.

El presente artículo arroja los resultados iniciales de la búsqueda y análisis bibliográfico para el proyecto de tesis de maestría titulado: La influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles normalistas de Chihuahua en la década de 1960, el cual pretende vincular el triunfo revolucionario del primero de enero de 1959 con el movimiento estudiantil normalista de Chihuahua. Desde una mirada particular, demostrar dicha influencia a escala nacional.

A finales de la década del 50 se desarrolla el conflicto armado que llevó al cambio gubernamental en Cuba y con ello su influencia ideológica en los movimientos sociales alrededor del mundo, y sobre todo en Latinoamérica. Sin embargo, las investigaciones sobre influencia ideológica se avizoran desde diferentes matices. Por ello se considera pertinente un estudio a fondo de dicho proceso a partir de las disímiles conceptualizaciones del término, para acercarse al marco teórico metodológico de la investigación.

Tras el triunfo revolucionario en 1959 en Cuba, una de las primeras acciones a desarrollar fue la formación ideológica, política y militar a jóvenes latinoamericanos. Aquellos que, motivados por la revolución triunfante, quisieran prepararse para llevar a sus países la semilla del iro de enero y oponerse a los gobiernos de la época.

Autores como Robles (1977), Contreras (2011), Moulian (2017) y Ontiveros y Pérez (2018), coinciden en que la década del 60 fue cumbre en los movimientos sociales, principalmente estudiantiles en México. El caso de Chihuahua no se aleja de esto y hace evidente la influencia de la Revolución Cubana en este fenómeno. Desde inicios de la década de 1960 se reconocen los hechos en Cuba. Pese a que las acciones más representativas fueron las llevadas a cabo por la guerrilla chihuahuense en septiembre del 65 –en el intento de toma al Cuartel de Madera- tras la matanza, las acciones continuaron y convirtieron a toda la década en espacio de movimientos sociales y estudiantiles. Por ello la elección de esta etapa, dónde la influencia desde Cuba y el socialismo va a irradiar en el mundo.

El estudio de la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los movimientos estudiantiles en Chihuahua es incipiente y por ello se debe indagar con dichos ejes de manera separada. Esto permitirá sustentar nuevos conceptos desde diferentes aspectos de análisis. De esa forma se trabajó con la búsqueda de artículos y otros textos que realizan estudios similares en la actualidad, para evaluar y asumir puntos de vistas análogos y limitaciones en el estudio que aporten a la novedad e importancia de la temática. A su vez, se pretende reevaluar conceptos y reconstruirlos para asumir un constructo adecuando de influencia ideológica en este contexto, relacionándolo con los primeros hallazgos en fuentes primarias y periodísticas de la

época que muestran una relación entre la recién triunfante Revolución Cubana y los movimientos de izquierda en Chihuahua.

Influencia ideológica ¿Concepto o construcción adoctrinada?

La influencia ideológica ha sido poco trabajada como concepto específico, no siendo así el caso de influencia o ideología, que si bien, gramaticalmente unidos se asocia al término a trabajar, no constituye en sí el significado esperado. Tras la búsqueda bibliográfica se han encontrado varios estudios sobre ideología, más allá del tema político, pero hasta qué punto esta doctrina puede ser influida en otros grupos, persona, o cualquier ente social; es el punto disyuntivo en el análisis. Por lo que se plantea que en este trabajo que no se asume influencia ideológica como sinónimo de adoctrinamiento.

Algunos autores coinciden en que ideología, como concepto separado, es un término impreciso, al cual no se ha llegado a una definición exacta por las diferentes representaciones que se le ha dado en su uso. Villoro (2015) presenta “El concepto de ideología” a partir del trabajo con fuentes documentales, realiza un análisis historiográfico donde aborda el término ideología y desde una mirada global. Según el autor:

126

Ideología se trataría de un término integral, interdisciplinario cuya función sería poner en relación conceptos noseológicos con conceptos sociológicos. El término ideología cumple con una función teórica doble: una función explicativa: explica las creencias injustificadas, en una forma distinta a la explicación psicológica. Y tiene una función heurística: orienta al

investigador para descubrir un tipo de creencias injustificadas a partir del examen de su función social (Villoro, 2015, p. 14).

A partir del análisis crítico del término ideología, visto como impreciso y malinterpretado, ha sido usado con varios significados desde la teoría marxista y la sociología del conocimiento. Villoro (2015) emite el criterio de ideología como “conciencia falsa” al determinarse como “una forma de ocultamiento en que los intereses y preferencias propios de un grupo social se disfrazan, al hacerse pasar por intereses y valores universales, y se vuelven así aceptables para todos” (p.16). A partir de lo planteado, la limitación está en asumir ideología como doctrina de engaño, pues si bien son disímiles y de intereses contrarios, las ideologías deben coincidir en sus principios para que puedan influir unas en otras.

Iñaki Moulian Jara, investigador colaborador del Museo Histórico Antropológico Maurice Van de Maele, aborda la temática desde su artículo “Bipolaridad en Chile 1960-1973”, publicado en 2017. A partir del trabajo con fuentes documentales realiza el análisis histórico que permite la comparación entre las teorías que definen un mundo unipolar y las influencias ideológicas del mundo bipolar. El estudio propone un concepto a partir del precepto que:

(...) no obstante a la peculiaridad con que el conflicto bipolar se presenta en América Latina, el sentido básico va a ser el mismo; ganar “sin tocarse” una batalla que confrontaba más que a Estados, a dos percepciones ideológico-filosóficas distintas; el Capitalismo y el Socialismo. Teniendo esta confrontación continental dos formas de influenciar nuestro espacio interno; en primer lugar a través de la influencia ideológica, que se caracteriza por una conexión más bien

intelectualizada o indirecta, y por otro lado una conexión más directa o política-táctica, que guarda relación con apertrechamiento (Moulian, 2017, p. 41).

El artículo, indirectamente, aporta un concepto de influencia ideológica pero limitado a su proceder, o sea al llamarla intelectualizada o indirecta, se puede asumir esta construcción como el impacto subjetivo y solapado en el país que se estudia.

El autor trabaja específicamente con la izquierda nacional de Chile influenciada por Cuba entre 1960 y 1973 y específicamente la vía armada impulsada por Fidel Castro:

Así, la influencia revolucionaria de Cuba jamás se ciñó a las ideas teóricas de la revolución pacífica y por etapas implantada por la URSS, acogiendo más bien otras influencias radicales de lucha, contra la burguesía nacional capitalista y contra el imperialismo extranjero a través de las armas, táctica que se apoyaba en la construcción de un partido político-militar para la concreción de los objetivos revolucionarios y de liberación nacional contra la amenaza yankee (...) De esta manera Cuba generaba una influencia ideológica que colaboraba con la radicalización del ambiente interno, no tan sólo al mostrar a algunos jóvenes chilenos una nueva vía alternativa hacia el socialismo por las armas, sino más profundamente al plantear a los nuevos grupos políticos la premisa de la "ilegalidad del Estado" (Moulian, 2017, p. 40).

128

El estudio de Moulian (2017) sirve como referente teórico para analizar la influencia de la revolución en otros países de América Latina. El *modus-operandi* de la política exterior cubana fue similar en

muchos países del mundo, sobre todo del continente y fue asumido por los diferentes movimientos sociales que se gestaban en el área. Sin embargo, el estudio carece de un análisis exhaustivo que represente las líneas temáticas que permitan caracterizar la influencia ideológica, a pesar de ellos, sí integra dentro del concepto la posición militarista y la creación de partidos políticos como semejanza de la triunfante Revolución en Cuba.

Desde el punto de vista de la relación con el tema que se trabaja en este proyecto, el artículo “La influencia de la Revolución Cubana en el imaginario de las derechas política y mediática, 1958-1962”, de la investigadora chilena Castro (2014), es relevante. Este estudio considera el análisis de las construcciones realizadas a un nivel discursivo por las derechas respecto del rechazo al comunismo. La investigación pertenece a un programa académico que busca generar un espacio de conocimiento, opinión y reflexión sobre las ideas políticas que influyen y conforman el debate y la esfera pública, así como su presencia en los diseños institucionales del país, durante los siglos XIX y XX.

El estudio anterior aporta como fuente para comparar un análisis de la influencia de la Revolución Cubana en otro país latinoamericano. Permite visibilizar desde perspectivas continentales cómo ha sido vista y se ha desarrollado la influencia ideológica, pero esta vez no por los influenciados, sino por los contrarios a este.

A modo de resumen, es posible observar que antes de que ocurriese la Revolución Cubana, predominaba una imagen inminentemente positiva respecto al proceso, ya que no parecía que fuesen a instaurar un régimen comunista y destacaban el carácter “liberador” del movimiento de Castro.

En efecto, se priorizó el derrocamiento de Batista, a pesar de que se tratase de una dictadura de derecha, lo cual implica que durante ese período tampoco se esperaba que a futuro se impusiera un gobierno comunista. Si bien, el factor determinante del cambio en el imaginario de las derechas fue la propiedad, el tema político siempre fue importante, y fue el segundo factor determinante para cambiar la imagen que se tenía respecto a Cuba (Castro, 2014, p. 17).

Cabe destacar que los argumentos usados no cambiaron sustancialmente durante los años de estudios, ya que se exponía continuamente que el comunismo era equivalente a un régimen tiránico o dictatorial, también se intentaba desacreditar su sistema exhibiendo que era poco eficiente y que se aprovechaban de ciertas libertades para sus propios fines. Vale decir que las ideas expuestas fueron más categóricas e incluyeron el tema bélico durante 1962 por la conocida crisis de Octubre o de los misiles, al instalar en Cuba armas nucleares soviéticas y el retiro de las mismas por la amenaza de una Tercera Guerra Mundial por parte de los Estados Unidos.

La revisión realizada permite ver la influencia ideológica desde varias teorías y para diversos usos. Sin embargo, asumiendo la diversidad de criterios se observa que desde cada postura se le da un significado como construcción adoctrinada, de la cual este estudio no podrá separarse por el hecho de la subjetividad y la formación del investigador y de las fuentes a consultar. En sí como concepto se asume para la presente influencia ideológica como la tendencia a conservar o a transformar el sistema social, económico, político o cultural existente. Es decir, reflexiona sobre cómo actúa la sociedad en su conjunto y, en base a eso, elabora un plan de acción para acercarse a lo que considera como la sociedad ideal. Por supuesto

siempre va estar permeado por su carácter de herramienta de control social.

Ideología: un concepto necesario

Para determinar si existe influencia de tipo ideológica en algún proceso, hecho histórico, o grupo social, es necesario conocer lo que el vocablo ideología plantea. Puede decirse que todo hombre tiene una ideología, como concepción del mundo, la cual orienta a los seres humanos en su práctica diaria. El término incluye varias esferas, tanto para un individuo como para un grupo social, pueden ser religiosa, política, artística, entre otras. El sujeto debe tener una ideología política, que puede llegar a sí por estudios, formación social, escolar o familiar. El término, visto desde diferentes ciencias o áreas disciplinarias, cambia su significación o uso, según Verón (1971):

En cuanto al estudio de las ideologías, difícilmente podrá hallarse en la sociología otro campo con una tradición intelectual más venerable y mayor confusión conceptual [...] las ciencias sociales no han desarrollado todavía una auténtica concepción no evaluativa de la ideología [...] Si bien el término ideología fue introducido en forma sistemática con bastante anterioridad, su sentido más popularizado en la literatura deriva sobre todo de la influencia del marxismo (p. 13).

131

Es necesario para el presente estudio, un acercamiento al origen del término y sus acepciones. Se busca la creación de un concepto que permita justificar si hubo influencia ideológica de la Revolución Cubana en movimientos sociales en la época.

La historiografía recoge el término ideología desde las más disímiles concepciones. Varios filósofos han mostrados contradicciones sustantivas en este tema, entre ellos Karl Marx y Louis Althusser. El hecho de ser mecanismo de control o no, si tiene o no relación con la historia, o el funcionamiento o no de la misma, son temas recurrentes que hacen conflictivo el término. “La ideología no es manipulación como lo creía Marx (cosa que aún sigue en las cabezas de muchas personas en diversos sectores sociales y académicos), sino que es construcción del sujeto” (Mora, 2012, p. 5). Existen en la actualidad estudios que reflejan la ideología como medio de dominación, otros defienden un uso positivo e indispensable. Para llegar a un consenso se deben analizar varias posturas para la elaboración de un concepto propio que sustente la presente investigación.

Referido a la temática a abordar, se aleja considerablemente la posibilidad de manipulación, pues se trabaja con temas de aceptación y toma guía de un modelo para lograr cambios sociales y de sistema. Se interesa este trabajo en localizar los aspectos que convierten en común *modus- operandi*, discursos políticos e ideología entre lo sucedido en Cuba a partir del triunfo revolucionario y el accionar de los movimientos normalistas en Chihuahua de la década de 1960.

A partir de la búsqueda en fuentes primarias, cómo la prensa de la época, se localizó en el periódico “El Heraldó” que casi a diario se tocaba durante toda la década el tema de Cuba. Atendiendo a los intereses y posicionamiento político de este periódico, la Revolución Cubana se satanizaba. Pese a ello y la dominación ideológica que puede ejercer un medio de prensa tan importante en la ciudad, grupos de estudiantes, intelectuales y campesinos, eran influenciados por el proceso cubano a partir de sus propias creencias y necesidades sociales.

Algunos de los titulares de dicho periódico en la etapa a estudiar revelan la posición y el interés de hacer ver a Cuba como una amenaza para el territorio. “Apoyo armado para exportar el Comunismo desde Cuba cautiva” (ver imagen 1) y “Bombardeos Soviéticos y proyectiles, Cuba es base para extender el imperialismo Rojo” son las primeras planas de El Heraldo el 1 de enero de 1962. En las mismas se hace alusión a la situación en Cuba y su política de extender el sistema social en la región, además de las primeras noticias de la crisis porvenir de los misiles. El 3 de enero del propio año, dicho medio de prensa publicaba como titular en la página 1 “Agentes Comunistas disfrazados de sacerdotes y de Anticomunistas” y “Con aviones y lanzacohetes Soviéticos Castro festejó el aniversario de la entrega de Cuba al comunismo”. Un día después las portados de los periódicos continuaban con “Cuba es Tierra Soviética; Excomunión de Castro Ruz” y “El propio Fidel es ya cautivo del Comunismo”



Imagen 1. Portada de El Heraldo de Chihuahua del 1 de enero de 1962 (AHM, 1962).

Estas notas informativas se encargaban de dar a conocer al pueblo chihuahuense la amenaza de Cuba para el continente y para los Estados Unidos ya que mencionaba “WASHINGTON: en Departamento de Estado reveló hoy que Cuba recibió entre sesenta y cien millones de dólares en ayuda militar del bloque soviético, lo cual lo convierte en la segunda potencia terrestre del hemisferio, después de los Estados Unidos” (El Heraldo, 1962, abril 1, p. 1). Se intentaba además satanizar y vender una figura de los líderes cubanos alejados de la religión, en un pueblo tan creyente y seguidor de estas doctrinas “Ciudad del Vaticano: el Primer Ministro Cubano Fidel Castro, ha sido excomulgado por la Iglesia Católica, según dijo hoy el Vaticano (...)” (p. 4). ¿Hasta qué punto entonces, se recibía influencia ideológica cómo medio de dominación, cuando el vocero del poder en Chihuahua alejaba dichas doctrinas desmoralizándolas?

Según la concepción de Marx, iniciador del concepto, la ideología es un producto falso que se va construyendo a partir de la división social del trabajo:

La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad su pensamiento y los productos de su pensamiento (Marx, 2000, p. 28).

134

A partir de este estudio, la ideología es una ilusión, un mal sueño, del que la consciencia debe despertar por medio de la ciencia, de ahí la importancia por hacer del materialismo histórico, y del comunismo, ciencias con todas sus letras (Mora, 2012). En general, la ideología

para Karl Marx es un método de engaño con el cual la superestructura mantiene a la infraestructura realizando el supuesto trabajo material, por tanto no existe, ni contiene valor real. Pese a los puntos que tiene a su favor esta teoría por el uso indiscriminado de ideologías para someter grupos sociales, se puede enfrentar a otras para llegar a conceptos más apegados a la realidad.

Otro punto a tener en cuenta es que las ideologías pueden ser asumidas por los grupos sociales, como se pretende investigar en este estudio. Por ello, en el caso de la Revolución Cubana, más allá de manipular, puede constituir un ejemplo para ciertos grupos o sectores sociales que tuviesen los mismos móviles para el apego a dicha ideología.

Por analizar conceptos de la terminología a abordar se utiliza la obra de Louis Althusser, teórico marxista con método estructuralista, quien conceptualiza que: “La ideología es la `representación´ de las relaciones imaginarias de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1970, p. 52). Para el autor es aquello que une al sujeto imaginariamente con sus condiciones materiales de existencia, una explicación o justificación de por qué vive como vive. Louis Althusser relaciona el término con aquellos Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) para el convencimiento más allá de la violencia, a partir de las familias, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros, para reproducir la ideología dominante.

Sin embargo, la ideología política de la que se habla en este estudio proviene de las clases sociales más desfavorecidas. Ello hace que, en coincidencia con lo planeado por Althusser, las condiciones reales de su existencia lleven a estos movimientos estudiantiles a asumirla. Para apoyar este planteamiento se debe ahondar además en que, los

estudiantes normalistas estaban muy vinculados a las realidades rurales del Estado de Chihuahua, y por ello entendían y se solidarizaban con las demandas de este sector.

Otro tema a recurrir es la relación historia- ideología. El dilema de la existencia de una sin la otra donde una vez más los disímiles criterios amplían el basamento teórico y lo complejizan.

A saber, para Marx la ideología no tiene historia. No la tiene porque la historia es una ciencia concreta que debe hablar sobre las formaciones reales concretas de grupos sociales. Quizá sin ser tan claro, Marx expone su desacuerdo con la historia de su tiempo y de su Alemania; una historia de las ideas que condiciona y ordena los acontecimientos con relación a las mismas; una historia ideológica pues, separada de la ciencia real (Mora, 2012, p. II).

Si bien es indudable el hecho de que la historia es una ciencia, la cual está dotada de objeto de estudio y la cual debe estar comprometida con la realidad, apelando a la subjetividad de quienes la hacen, quienes la investigan, quienes la escriben y quienes la interpretan, si definen ideologías y posicionamientos con cargas ideológicas, intencionales o no.

136

Althusser, sin embargo, piensa la ideología como la responsable de interpelar a los individuos como sujetos. De esta forma pasa de ser solo ideas irreales, a ser prácticas sociales materiales de allí su ambigüedad de que la ideología, tiene y no tiene historia:

Por una parte puedo sostener que las ideologías tienen una historia propia (aunque esté determinada en última instancia

por la lucha de clases); y, por otra, puedo sostener al mismo tiempo que la ideología en general no tiene historia, pero no en un sentido negativo (su historia está fuera de ella), sino en un sentido totalmente positivo. Este sentido es positivo si realmente es propio de la ideología el estar dotado de una estructura y un funcionamiento tales que la constituyen en una realidad no-histórica, es decir omnihistórica, en el sentido en que ese funcionamiento, bajo una misma forma, inmutable, están presentes en lo que se llama la historia toda, en el sentido en el que el Manifiesto define la historia como historia de la lucha de clases, es decir, como historia de las sociedades de clases (Althusser, 1970, p. 50-51).

Por ello la ideología tiene historia dependiendo de las sociedades a analizar como es el caso que atañe esta investigación, y la representatividad de ella. El triunfo de la Revolución Cubana significó para el mundo, sobre todo el continente americano, una esperanza o modelo de cambio, para unos y una amenaza para otros. Es posible rastrear la historia de una ideología en un proceso, etapa o región, sin embargo el carácter eterno de la ideología hace que no tenga historia.

La funcionalidad de la ideología para Marx es nula. A dicho criterio se contraponen Althusser definiendo que, la función de la ideología es reproducir las relaciones de producción de la manera menos violenta posible. Al contrario de Karl Marx, este no habla de dominación de la clase, sino de formación del sujeto, de ahí la necesidad o funcionalidad de la ideología (Mora, 2012). Sin embargo, en este caso también se aleja del concepto a conformar, ya que fue la violencia uno de los medios a utilizar por dichos movimientos en Chihuahua, y ello

pudo haber sido influido por la ideología que llegaba desde Cuba y los resultados iniciales de su proceso revolucionario.

Los planteamientos analizados permiten sustentar el hecho que una ideología puede ser transmitida, enseñada o influenciada, y no con ello se asume que sea por dominar o esclavizar. Estos autores afirman la positividad de la ideología y la indudabilidad de su existencia. Puede ser, como dijo Marx, un engaño que la superestructura de la clase dominante impone para engañar a la infra-estructura, según el sistema social que impere. Pero también puede ser una forma concreta y material de vida que representa las relaciones de producción.

También se define ideología

[...] como la visión del mundo de un grupo social, a su propia práctica, al institucionalizar sus sentidos de la realidad y transformarse en similar a los otros, en el aprendizaje de los diferentes valores culturales a través de las distintas generaciones (Ruiz y Estrevel, 2008, p. 184).

A partir de la anterior definición, se visualiza cómo una ideología puede ser también asumida por otros grupos sociales de manera voluntaria. Este sería el caso de los movimientos sociales en México ante el triunfo revolucionario cubano en enero de 1959.

138

Sobre la influencia ideológica de la Revolución Cubana, se determina que ha sido de manera directa e indirecta. Según Moulian (2001), esta no se constriñó a las ideas teóricas pacíficas y por etapas implantada por la URSS. Fueron más, influencias radicales de lucha contra la burguesía nacional capitalista y contra el imperialismo extranjero.

Hubo en ciertos países latinoamericanos envío de armas y exportación de tácticas que se apoyaban en la construcción de partidos político-militar para la concreción de los objetivos revolucionarios y de liberación nacional. A partir de lo mismo Ernesto Che Guevara enuncia en *Tricontinental*, Suplemento especial del 16 de abril de 1967, que:

La finalidad estratégica de esa lucha debe ser la destrucción del imperialismo [...] El elemento fundamental de esa finalidad [...] será [...] la liberación que se producirá, a través de la lucha armada, en la mayoría de los casos, y que tendrá en América casi indefectiblemente la propiedad de convertirse en una revolución socialista (Guevara, 1977, p. 36).

Ante la realidad del conflicto bipolar que se presenta en Latinoamérica a partir del triunfo revolucionario de 1959, se visibilizó la oposición entre dos percepciones ideológico-filosóficas distintas; el Capitalismo y el Socialismo. Se puede identificar, teniendo esta confrontación continental dos formas de influenciar la política cubana en el hemisferio. Primero a partir de la influencia ideológica, que se caracteriza por una conexión más bien intelectualizada o indirecta, y por otro lado una conexión más directa o política-táctica, que guarda relación con apertrechamiento militar o ayuda económica (Moulian, 2001).

Asumiendo el análisis de las teorías antes mencionadas y llevando al contexto que pretende la presente investigación, asumimos ideología como condicionada por los intereses sociales. Ella orienta la acción de los hombres permitiéndoles mayores o menores posibilidades para acercarse al conocimiento objetivo de la realidad social. A partir de ella los grupos sociales exponen sus condiciones de vida y luchan

por cambiarla o mantenerla. La ideología guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales.

La influencia ideológica, por su parte, es la exportación de ideales y la postura que asume el hombre respondiendo a sus intereses. Puede presentarse de manera directa o indirecta, o sea ser enseñada o puede ser asumida por las condiciones reales de vida, similares a otros procesos que comparten dichas posturas ideológicas. Estas a su vez, influyen en mayor o menor medida en el surgimiento, contenido y uso de los conocimientos sociales.

Algunas categorías conceptuales de obligatoria consulta: Socialismo, Comunismo, Marxismo

Para determinar la influencia ideológica de la Revolución Cubana en los procesos históricos ocurridos en México durante la década de 1960 es necesario conocer cuál era dicha ideología y cómo se fue desarrollando. La Constitución de la república de Cuba reconoce en su Artículo primero que: “La República de Cuba es un Estado socialista de obreros y campesinos y demás trabajadores manuales e intelectuales”. Por su parte el Artículo 5 enuncia:

140

El Partido Comunista de Cuba, vanguardia organizada marxista-leninista de la clase obrera, es la fuerza dirigente de la sociedad y del Estado, que organiza y orienta los esfuerzos comunes hacia los altos fines de la construcción del socialismo y el avance hacia la sociedad comunista (Asamblea Nacional del Poder Popular, 1976).

Si bien, legalmente el carácter socialista de la Revolución Cubana no se dicta hasta el 24 de febrero de 1976 con la Constitución, la ideología se había instituido desde mucho antes. Se podría hablar desde la formación marxista-leninista de los principales líderes de la Revolución Cubana, o desde el Programa del Moncada. Sin embargo, fue a partir del 16 de abril de 1961, cuando el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, en las honras fúnebres de las víctimas del bombardeo a distintos puntos de la República de Cuba, enuncia:

Compañeros obreros y campesinos: esta es la revolución socialista y democrática de los humildes, con los humildes y para los humildes. Y por esta revolución de los humildes, por los humildes y para los humildes, estamos dispuestos a dar la vida (Noval, 2001 p. 3).

Los términos marxismo, socialismo o comunismo no se habían manejado por el joven gobierno triunfante, pero sí era parte de la ideología de sus gestores y por ello constituyen terminologías de obligatoria consulta para el presente estudio. Son disímiles las acepciones que se pueden trabajar de dichas categorías conceptuales.

Como es deducible, el marxismo constituye una doctrina que tiene sus bases en las teorías de Marx y Engels. Dentro de las mismas, distinguen la creación de una sociedad sin distinción de clases. Aquellas organizaciones seguidoras de estas doctrinas se reconocen como marxistas. En el caso cubano, muchos fueron los jóvenes seguidores y estudiosos de dichas teorías. En el caso específico de Fidel Castro fue partidario y crítico de esta postura. Sobre este tema ahondó Fidel Castro, el 10 de abril de 1963, al pronunciar un discurso en las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Maestros de

Vanguardia “Frank País”, conjuntamente con el acto de graduación de las EBIR:

Quizás una de las cosas, sin embargo, más difíciles de comprender es que ninguna de esas interpretaciones son interpretaciones mecánicas, que ninguna de esas interpretaciones tienen que ser interpretaciones de cliché, y que el marxismo no es un conjunto de “formulitas” para tratar de aplicar a la fuerza la explicación de cada problema concreto, sino una visión dialéctica de los problemas, una aplicación viva de esos principios, una guía, un método (Heredía, 2015, p. 12).

Teorizar sobre esta doctrina resulta complejo de verse como modo rígido para su aplicación. Al decir de varios analistas reconocidos, entre ellos Fidel, el marxismo es un procedimiento y a su vez es cambiante según los intereses y el momento histórico. Relacionado a la Revolución Cubana enunció:

[...] el marxismo no es solo la única verdadera ciencia de la política y de la revolución, sino que desde que el hombre tiene conciencia de sí mismo, es la única interpretación verdadera del proceso de desarrollo de la historia humana [...] Pero nosotros no estudiamos marxismo por simple curiosidad filosófica o histórica. No. Para nosotros es vital, es fundamental, es decisivo, estudiar marxismo y enseñar marxismo: para la Revolución es vital y es decisivo estudiar marxismo y enseñar marxismo (Castro, 1962).

142

A partir del desarrollo de dicha doctrina emana como corriente de pensamiento el socialismo. Este constituyó en Latinoamérica un

modelo muy fuerte a estudiar y a seguir por los sectores más radicales. El socialismo es visto como paso antecesor para el comunismo.

El comunismo en toda la extensión de la palabra buscaba la definición de un Estado ateo, la colectivización de los medios de producción, la igualdad de clases, el ascenso al poder del proletariado mediante la revolución y otros principios que demostraron su falta de viabilidad en todos los países que adoptaron al socialismo como forma de gobierno (Trujillo, 2015, p. 108).

El acercarse a estos conceptos que permearon en el ideal de la Revolución Cubana, tanto en el proceso de su conformación y establecimiento como en su posterior desarrollo, permite su mejor comprensión. Las ideas socialistas, comunistas, o el marxismo en sí, no eran ideas nuevas para el México de la década de 1960. Los jóvenes y estudiantes heredaban un profundo conocimiento de estas doctrinas desde los años 40, de fuerte arraigo izquierdista en el país. Sin embargo, basados en estos, la influencia de la Revolución Cubana fue más fuerte y profunda en los movimientos estudiantiles normalistas de la época.

Teorías explicativas de ideología en la Cuba socialista

143

Sería imposible explicar la influencia ideológica de la Revolución Cubana sin tener puntos centrales acabados sobre su doctrina. Aspectos fundamentales que cimientan la historia del proceso revolucionario y su política capaz de llevar la bipolaridad al continente latinoamericano. El gobierno cubano y su ideología

reconocen la historia de la revolución como única desde el 10 de octubre de 1868, por constituir una continuidad del proceso independentista, en busca de la soberanía nacional. Ello hace visible que la influencia cubana hacia el mundo vaya desde los principios hasta las técnicas de lucha para lograr la victoria de enero de 1959. La preparación de jóvenes revolucionarios, la toma de la segunda fortaleza militar más importante del país, la preparación en el exilio, la guerra de guerrilla, fueron modelos asumidos por nacientes grupos revolucionarios en el continente.

La ideología del grupo revolucionario que llevó a cabo el asalto al Cuartel Moncada el 26 de julio de 1953, la Generación del Centenario o movimiento, deja sentadas sus bases ideológicas en el Programa o Manifiesto del Moncada. Este da a conocer el objetivo de la lucha y de la acción en particular, que era tomar las armas para dirigirse apertrechados a la Sierra Maestra, sede dónde iniciaría la lucha armada a la que se uniría todo el pueblo (Civeira y Loyola, 1998). Deja en claro el carácter antiimperialista y revolucionario de grupo rebelde.

Ante el fracaso de esta acción se reitera el posicionamiento el 16 de octubre de 1953 en el juicio de Fidel Castro, quien solicitó su autodefensa, y allí se pronunció “La Historia me Absolverá”, que de inmediato se convirtió en el programa político del movimiento revolucionario. Dicho documento denuncia los turbios manejos del proceso judicial. Además, sintetiza la lamentable realidad cubana de aquellos momentos en lo económico, político y lo social y se consignan las leyes revolucionarias que inicialmente habrían de dictarse, una vez logrado el triunfo. Declara que la política cubana en América sería de estrecha solidaridad con los pueblos democráticos y el amparo a los perseguidos políticos. Adelanta una serie de leyes y

medidas que serían aplicadas después de triunfo como: la reforma agraria, la reforma integral de la enseñanza, la nacionalizaciones, entre otras (Civeira y Loyola, 1998).

Desde ese momento, ya era visible la ideología de los jóvenes y la preparación en temas políticos, que profundizó durante el periodo de prisión y el exilio. Desde allí, el ya Movimiento 26 de Julio, planea la ofensiva contra el gobierno de Cuba y se inicia la lucha en el año 1956. Dicho proceso llevó al triunfo de la Revolución el 1º de enero de 1959, que destruye lo que quedaba del gobierno anterior y comienza todo un proceso de transformaciones revolucionarias en el país.

Después de cumplir las tareas correspondientes a la etapa nacional liberadora o etapa popular agraria y antimperialista de la Revolución, sobreviene un período caracterizado por tareas y soluciones que van más allá del cumplimiento del programa del Moncada en el que las nacionalizaciones, llevadas a cabo en octubre de 1960, marcaron el rumbo definitivo y la incompatibilidad de la Revolución con cualquiera de las formas de explotación (Civeira y Loyola, 1998).

Tal proceso de expropiación del capital extranjero provocó la política ofensiva del imperialismo, demostrada en el la contrarrevolución interna, el fomento de bandas armadas, las constantes agresiones como la de Playa Girón y otras. Este elemento unido a las condiciones históricas imperantes en el momento en que se produce el triunfo, contribuyeron a acelerar el tránsito de la revolución democrática a la socialista en Cuba.

Primeramente se debe considerar que dicho tránsito se lleva a cabo en un período breve de tiempo. Ya hacia octubre de 1960 se desarrollaban las nacionalizaciones antimperialistas y socialistas que marcaron ese rumbo, al eliminar con ello la propiedad privada sobre

los principales medios de producción y las posibilidades de explotación. También hay que tener presente que las tareas de la etapa nacional liberadoras y las socialistas se desarrollan bajo una misma dirección. El problema del poder político había sido resuelto desde los primeros momentos, pues aunque existió un gobierno provisional, el verdadero poder estaba representado en el Ejército Rebelde con la conducción de Fidel Castro (Civeira y Loyola, 1998).

No existió una barrera entre las tareas nacionales liberadoras y las tareas socialistas. Ambas formaron parte de un proceso único, continuo e ininterrumpido en el que, en ocasiones, las medidas de carácter democrático tenían ya un matiz socialista y prepararon el terreno para las transformaciones netamente socialistas. El elemento decisivo y definitorio de este proceso es la cuestión de quienes lo dirigen y en manos de quien está el verdadero poder.

Con el fin de caracterizar los años sesenta en Cuba se estudia a Martínez Heredia, uno de los pensadores cubanos que más ha abordado el tema de la ideología cubana. Este autor:

[...] define la Revolución como socialista de liberación nacional, como un proceso contradictorio en que se sintetizan los ideales socialistas y nacionalistas del pueblo cubano. Por ello, concibe el socialismo cubano como una expresión particular, que tiene como esencia el patriotismo radical, un socialismo que se situaba en el centro de la liberación nacional [...] No obstante, distingue la etapa de mayor auge de ese patriotismo radical (1959-1961) de la etapa en que el marxismo-leninismo comenzó a tener fuerza masiva (a partir de 1961), con una lectura propia, nacional —lo que, choca con la

ideología teorizada soviética y con el pensamiento cubano afín a aquella (Martínez en Alemán, 2013, pp. 170-171).

La anterior cita permite conceptualizar el término de Revolución para el caso cubano y su relación con el socialismo. De esta manera se resumen las teorías fundamentales que explican la ideología de la Revolución Cubana, comenzando por el carácter histórico de la revolución y por un proceso ideológico fundamentado en la preparación marxista-leninista de sus dirigentes, sin olvidar los programas nacionalistas y un socialismo autóctono y ajustado a la realidad cubana de entonces.

Relación entre Cuba y México: un acercamiento indispensable

En la introducción del libro “Los informantes”, del doctor Javier Horacio Contreras Orozco, se hace alusión a la relación entre ambos países con respecto a la preparación de la lucha insurreccional en Cuba.

[México] era el país con que el gobierno socialista de Cuba estaba muy agradecido desde que habían dado trato preferencial a Fidel Castro, cuando fue sorprendido y detenido en sus actividades de preparación para la toma del cuartel militar en Cuba y derrocar el gobierno de Fulgencio Batista. Castro nunca olvidaría que el jefe de la policía política de México, lo había tratado de manera especial (Contreras, 2011, p. 16).

147

Lo cierto es que estos vínculos se acrecentaron con el triunfo en 1959. Una de las primeras tareas de la Revolución Cubana fue brindar

preparación táctica, ideológica y militar a los jóvenes que querían llevar el sistema social de izquierda a los países de Latinoamérica. Algunas fuentes consultadas refieren la presencia en Cuba de algunos líderes de los movimientos e incluso sus familiares para el exilio, luego de los sucesos de 1965 en Madera, Chihuahua. Estos datos se deben verificar durante la investigación.

El México de los años 60 fue hervidero de movimientos sociales y estudiantiles. Hechos como los de octubre del 68 lo demuestran. Chihuahua también tuvo su máxima expresión de rebeldía durante esa etapa con la formación de guerrillas, acciones armadas y la participación del estudiantado. Dichos movimientos fueron influidos tanto por la corriente de acciones del resto del mundo como la ascendencia de socialismo y el triunfo revolucionario en Cuba. A partir de este estudio en la región de Chihuahua se podrá ampliar para el resto del continente.

Algunos autores consultados abordan la temática desde diversas perspectivas. En el caso de la literatura cubana, textos como Breve historia de la Revolución Cubana o Cuba y su historia, de autores como Civeira y Loyola (1998), trabajan los hechos significativos que dieron paso al triunfo, entre ellos, la estancia de los moncadistas en México y el apoyo de este país. Además, tratan los elementos de solidaridad hacia los movimientos de izquierda de Latinoamérica. Sin embargo, solo llega hasta la mención y no en sí a la repercusión o influencia ideológica en estos.

148

Con respecto a la relación entre ambos países, autores como Espinosa (2011) y Pantojas (2011) abordan la proyección de México en Cuba a través de la historia. Estos estudios permiten relacionar la trayectoria de ambos países de manera cronológica para sustentar que son

pueblos que han luchado juntos y se han apoyado en disímiles procesos, independientemente del posicionamiento político de sus gobernantes. Sin embargo, no interactúan en el período escogido para la presente investigación.

Otro caso relevante es el libro de Miguel Ángel Parra Orozco “Madera 73. Vida de una región chihuahuense” que sale a luz en 1973, año muy cercano al periodo seleccionados para este estudio. A pesar que el texto es la narrativa histórica del poblado de Maderas desde su fundación hasta 1973, representa un documento valioso pues su autor era egresado de la Escuela Normal del Estado en 1962 y por ende su visión es portadora de los criterios de los estudiantes normalistas en la etapa. Se hace en el texto un recuento de los hechos de 1965 y se toca la influencia cubana. Este puede ser asumido como fuente primaria, al ser testimonio de la época.

La relación entre ambas regiones a analizar permite demostrar la existencia de influencia en procesos históricos diferentes. Especialmente el lapso de tiempo a estudiar, dónde acontecieron movimientos sociales importantes en Latinoamérica, permiten fundamentar que el aliento a la izquierda en la región pudo estar influida por la joven triunfante Revolución Cubana. Ambos países, históricamente relacionados, una vez más tienen puntos en común por ser seguidores, en esta época de una ideología y tácticas similar.

Conclusiones

La influencia ideológica se asume como la tendencia a conservar o a transformar el sistema social, económico, político o cultural existente. Está condicionada por los intereses sociales. Orienta la

acción de los hombres permitiéndoles mayores o menores posibilidades para acercarse al conocimiento objetivo de la realidad social. A partir de ella, los grupos sociales exponen sus condiciones de vida y luchan por cambiarla o mantenerla. La ideología guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales. Se entiende entonces la influencia de la Revolución Cubana a los movimientos estudiantiles de Chihuahua de manera indirecta y asumida por sus protagonistas.

La influencia ideológica, por su parte, es la exportación de ideales y la postura que asume el hombre respondiendo a sus intereses. Puede presentarse de manera directa o indirecta, o sea ser enseñada o puede ser asumida por las condiciones reales de vida similares a otros procesos que comparten dichas posturas ideológicas. Estas a su vez, influyen en mayor o menor medida en el surgimiento, contenido y uso de los conocimientos sociales.

Las ideas socialistas, comunistas o el marxismo en sí, no eran ideas nuevas para el México de la década de 1960. Los jóvenes y estudiantes heredaban un profundo conocimiento de estas doctrinas desde los años 40, considerados de fuerte arraigo izquierdista en el país. Sin embargo, basados en estos, la influencia de la Revolución Cubana fue más fuerte y profunda en los movimientos estudiantiles normalistas de la época.

150

Referencias

AHM. (1962). *El Heraldo de Chihuahua del 1 de enero de 1962*. Archivo Histórico Municipal, Chihuahua, México.

- Alemán, Y.M. (2013). La función ideológica de la historiografía cubana en la década del sesenta del siglo XX. *Latin American Research Review*, 48(3), 168–179. DOI: [10.1353/lar.2013.0035](https://doi.org/10.1353/lar.2013.0035)
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. 8va Ed. México: Quinto Sol.
- Asamblea Nacional del Poder Popular. (1976). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana.
- Castro, F. (1962, junio 27). *Discurso. Resumen de la reunión con los directores de Escuelas de Instrucción Revolucionaria*. La Habana, Cuba.
- Castro, J. (2014). La influencia de la Revolución Cubana en el imaginario de las derechas política y mediática, 1958-1962 [Documento de Trabajo N° 5, Programa de Historia de las Ideas Políticas en Chile]. Chile: Universidad Diego Portales.
- Civeira, F.L.; y Loyola, O. (1998). *Cuba y su Historia*. La Habana: Gente Nueva.
- Contreras Orozco, J.H. (2011). *Los Informantes. Documentos confidenciales de la guerrilla en Chihuahua*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Espinosa, M. (2011). *La proyección de México en Cuba: La estela del artilugio 1886-1910*. Michoacán, México: Instituto de Investigaciones Históricas / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Guevara, E. (1977) *Escritos y Discursos*. Tomo 9. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Heredia, F. (2015, mayo 5). Marx 200: ¿Qué pensaba Fidel sobre el Genio de Tréveris?. En *Fidel Soldado de Ideas*. Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/marx-200-que-pensaba-fidel-sobre-el-genio-de-treveris>

Marx, K. (2000). *La ideología alemana*. México: Quinto sol.

Mora, F. (2012). *Ideología. Un estudio sobre la teoría de Louis Althusser*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Moulian Jara, I. (2001). Bipolaridad en Chile 1960-1973. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), 39-52. DOI: [10.4206/rev.austral.cienc.soc.2001.n5-04](https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2001.n5-04)

Noval, L. (2001). Fidel Castro y el carácter socialista de la Revolución Cubana. *Cuba Debate*, 7-8.

Ontiveros Juárez, G.; y Pérez Piñón, F. A. (2018). Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil. *Debates por la Historia*, 6(1), 39-64. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/9>

Pantojas García, E. (2014). *Las dos grandes revoluciones del Caribe, Haití y Cuba: ¿Ejemplos o escarmientos?* *América Latina Hoy*, (66), 169-180.

Robles, M. (1977). *Educación y Sociedad en la Historia de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ruiz Carrillo, E.; y Estrevel Rivera, L.B. (2008). Construcción del sujeto e ideología Social. *Tiempo de Educar*, 9(18), 183-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31111811002.pdf>

Trujillo Holguín, J.A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política. *VV.AA. Lenguaje y comunicación social*, 13(4), 12-18. Recuperado de: <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/veron.pdf>

Villoro, L. (2015). *El concepto de ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



La justicia social en la oratoria de Fidel Castro: potencialidades para el docente universitario de historia

Social justice in the rhetoric of Fidel Castro: potentialities for the university history teacher

Mayelín Magdely Ruiz Álvarez *
Rosa María Rodríguez Carmona **

* Profesora de la Universidad “José Martí Pérez” de la provincia Sancti Spiritus, Cuba. Licenciada en Educación en la especialidad de Historia. Profesora auxiliar y Máster en Ciencias de la Educación Mención Educación de adultos. Entre sus recientes publicaciones se encuentran: “La educación para la identidad cultural: un reto para el profesor universitario”, en *Revista Atlante*, (octubre 2017). “El pensamiento ético de Fidel Castro en torno a la ciencia y la tecnología, en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (febrero 2018). Es investigadora del Proyecto Asociado al Programa Nacional: “Acciones para desarrollar la identidad cultural en el contexto actual de la sociedad espiritana”. Correo electrónico: mayelin@uniss.edu.cu

 <http://orcid.org/0000-0002-3971-9333>

** Profesora de la Universidad “José Martí Pérez” de la provincia Sancti Spiritus, Cuba. Licenciada en Educación en la Especialidad de Historia. Profesora Auxiliar y Máster en Educación Superior. Imparte como docencia de pregrado la asignatura de Economía Política. En la actividad de posgrado imparte Cursos en temáticas como: “La dimensión ética del desempeño docente desde el pensamiento pedagógico de Martí y Fidel”. Investigadora en temas relacionados con “La dimensión ética del desempeño docente desde el pensamiento pedagógico de Martí y Fidel”, “La identidad cultural y los retos para profesores universitarios ante la avalancha de la cultura de masas”. Autora de artículos científicos y trabajos presentados en Eventos Internacionales como “Pedagogía 2015” y “Yayabociencia 2015”, vinculados a temáticas de Historia e identidad cultural. Correo electrónico: rcarmona@uniss.edu.cu

 <http://orcid.org/0000-0002-3856-1263>

Historial editorial

Recibido: 12-abril-2019

Aceptado: 06-agosto-2109

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

La justicia social en la oratoria de Fidel Castro: potencialidades para el docente universitario de historia

Resumen

En el contexto cubano contemporáneo, la educación de estudiantes universitarios, cuyos modos de actuación se sustentan en el respeto a la igualdad social de los seres humanos, constituye un gran reto. Paradigma continental y mundial en la lucha por alcanzar plena justicia social, es sin lugar a dudas Fidel Castro, cuyo pensamiento se formó en medio de la Cuba dominada por el gobierno oligárquico de Estados Unidos y luego del triunfo revolucionario, se forjó en el batallar por la reivindicación de los derechos del hombre. El presente artículo pretende reflexionar en torno a las ideas de justicia social en la oratoria de Fidel Castro, las cuales constituyen un referente obligado para los docentes de Historia.

Palabras clave: justicia, justicia social, pensamiento ético, Fidel Castro, profesor universitario.

Social justice in the rhetoric of Fidel Castro: potentialities for the university history teacher

Abstract

In the contemporary Cuban context, the education of university students whose modes of action are based on respecting the social equality of human beings represents a great challenge. Fidel Castro represents without a doubt a continental and global paradigm in the struggle to achieve social justice. His way of thinking was formed in the midst of Cuba dominated by the oligarchic government of the United States and then, after the revolutionary triumph, it was forged in the battle for the vindication of human rights. This article aims at reflecting on the ideas of social justice in the rhetoric of Fidel Castro, which constitute a mandatory reference for history teachers.

Keywords: justice, social justice, ethical thinking, Fidel Castro, university professor.

Justice sociale dans l'oratoire de Fidel Castro: potentialités pour le professeur d'histoire à l'université

Résumé

Dans le contexte cubain contemporain, l'éducation des étudiants universitaires, dont les modes d'action sont basés sur le respect de l'égalité sociale des êtres humains, constitue un grand défi. Paradigme continental et mondial dans la lutte pour une justice sociale totale, c'est sans aucun doute Fidel Castro, dont la pensée s'est formée au milieu de Cuba, qui était dominée par le gouvernement oligarchique des États-Unis et qui, après le triomphe révolutionnaire, s'est forgée la revendication des droits de l'homme. Cet article a pour objectif de réfléchir aux idées de justice sociale dans l'oratoire de Fidel Castro, qui constituent une référence obligatoire pour les professeurs d'histoire.

Mots-clés: Fidel Castro, Justice, Justice sociale, Pensée éthique, Professeur d'université.

Idea sprawiedliwosci społecznej w przemowach Fidela Castro: mozliwosci dla wykładowcy historii na uniwersytecie.

Streszczenie

We współczesnym kubańskim kontekście edukacja studentów bazuje się na poszanowaniu społecznej równości istot ludzkich, jednocześnie jest ona jest wielkim wyzwaniem we współczesnym świecie. Kontynentalnym i globalnym paradygmatem w walce o osiągnięcie pełnej sprawiedliwości społecznej, jest niewątpliwie Fidel Castro, którego filozofia rozwinęła się w połowie ubiegłego stulecia na Kubie zdominowanej przez oligarchiczny rząd Stanów Zjednoczonych i po rewolucyjnym triumfie, została zafałszowana przez kapitalistyczny świat. Artykuł jest próbą refleksji na temat sprawiedliwosci społecznej w przemowieniach Fidela Castro, jako przykład do nauczania historii na uniwersytecie.

Słowa kluczowe:

Sprawiedliwosc, sprawiedliwosc społeczna, etyka, Fidel Castro, wykładowca.

Introducción

“No vivo en una sociedad perfecta” (Milanés, 1982, canción 6) constituye parte del estribillo de una de las melodías más emblemáticas que han acompañado la construcción de un país, que vive en una sociedad perfectible en toda su extensión.

Sin la pretensión del análisis de la misma, se recurre a ella como expresión de que, en el más controversial de los escenarios, el hombre necesita vivir en una sociedad lo más cercana a la justicia. Para ello debe ser educado en comunidades que propendan a ello.

Al referirse al contenido axiológico que debe tener la educación en la sociedad, Fidel Castro Ruz expresó:

Educar es todo, educar es sembrar valores, es desarrollar una ética, una actitud ante la vida. Educar es sembrar sentimientos. Educar es buscar todo lo bueno que puede estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y a otras actitudes que han de ser contrarrestadas y sólo pueden ser contrarrestadas por la conciencia (Castro, 2001, p. 2).

El contexto histórico que existía en Latinoamérica y, en particular, en Cuba de los años cincuenta del siglo XX, caracterizado por la injusticia social, la pobreza y el subdesarrollo, le da sentido al pensamiento de Fidel, el cual, ofrece potencialidades en este aspecto, ya que constituye: “...uno de los pensamientos políticos y sociales más lúcidos, creativos y anticipadores de la humanidad en el último medio siglo de su historia” (Álvarez, 2008, p. 2).

¿En qué componentes ideológicos abreva el pensamiento social de Fidel Castro, en particular, el de justicia social? Su ideología, de corte socialista, es expresión suprema de la lucha por la justicia, encontrándose en sus pronunciamientos una lucha tenaz contra la pobreza material y ética que padecen los países emergentes, hoy acentuadas con la puesta en práctica por parte del imperialismo, del neoliberalismo, entendido como etapa del desarrollo económico, político y social que asume el imperialismo.

Entre las razones básicas que permiten plantear la necesidad de la utilización de su pensamiento en la educación en valores están:

- La riqueza de su proyección ética, que conduce a la idea del hombre nuevo, a partir de su inteligencia y conocimientos científicos y tecnológicos.
- Su elevada moral, valores, sensibilidad, nobles sentimientos y humanismo, en correspondencia con una realidad social y contexto más humanos. La formación de esa nueva personalidad constituye un proceso complejo si se tienen en cuenta las propias dificultades que encierra la construcción de la sociedad socialista en un país subdesarrollado que enfrenta como enemigo principal al imperio más poderoso del planeta.

En el pensamiento de Fidel se pueden encontrar importantes reflexiones sobre la justicia social y la necesidad de que esta sea impuesta a escala planetaria. Sus ideas colocan al hombre¹ como centro de todo. Su vida, su pensamiento y su obra están destinados a hacer más racional la vida humana.

Investigadores se han ocupado del estudio de la vida y obra de Fidel Castro, así también, se han enmarcado en el análisis de aristas de su

pensamiento y/o acción; sin embargo, en el tema que nos ocupa existen vacíos, si se reconoce que no se encuentran estudios que aborden las potencialidades que ofrece la justicia social desde la oratoria de Fidel, para los profesores de Historia de la universidad cubana actual.

El presente trabajo es resultado de un proceso de selección de discursos de Fidel. Indudablemente, este análisis exigió un examen riguroso que reconoce la oralidad del líder revolucionario en la defensa de la construcción de un mundo mejor, de justicia social.

Toda selección de discursos referidos a este tema es indudablemente un riesgo, puesto que solo expresa un acercamiento al asunto seleccionado y por lo tanto no constituye un trabajo totalmente concluido. No obstante, sus pronunciamientos en defensa de la justicia pueden calificarse como constante en tribunas nacionales e internacionales donde estuvo presente.

Constituye este documento un material de consulta para profesores y/o estudiantes universitarios, quienes encuentran en él valoraciones personales, de biógrafos y otras personalidades de renombre que redundan en la formación y desarrolla de las ideas de justicia social en el pensamiento de Fidel Castro, a lo que se integran las claves metodológicas a tener en cuenta por los docentes de Historia, para la educación universitaria basada en este valor.

162 Reconociendo la permanente lucha mundial por un mundo de justicia, así como la necesaria misión de los docentes universitarios de educar a las jóvenes generaciones acorde a los valores de una sociedad plena y decorosa, el presente artículo pretende reflexionar en torno a las ideas de justicia social en la oratoria de Fidel Castro, las cuales constituyen un referente obligado para los docentes de Historia. Encuéntrese en ello

la aportación al campo de la historia y en especial a la enseñanza de valores en dicha asignatura a nivel universitario

Acercamiento necesario a la justicia social como valor

El término justicia es abordado desde diferentes puntos de vista. El *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española* lo define como la “virtud que nos inclina a dar a cada uno lo que le corresponde. Derecho, razón, equidad. Conjunto de todas las virtudes que constituye bueno al que las tiene” (Real Academia Española, 1970, p. 901).

Por su parte el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia* precisa que el término proviene del latín *Iustitia* y en su primera acepción se refiere a la virtud que inclina a darle a cada uno lo que le pertenece (Real Academia Española, 1970, p. 777).

En el *Diccionario Enciclopédico Color* se define como el “orden de convivencia humana que consiste en la igualdad de todos los miembros de la comunidad. Comportamiento justo, equidad, rectitud” (Diccionario Enciclopédico Color, 1998, p. 523).

Un reconocimiento a partir de la pluralidad de concepciones en esta literatura, permite ver la existencia de claves semánticas al abordar el término. Tal es el caso de la justicia, que queda registrada desde el punto de vista lingüístico como una virtud que se dirige a lo equitativo, a la igualdad, a lo racional.

Desde la perspectiva filosófica, el término aparece definido en contraposición al término injusticia, entendido entonces como “principios éticos que expresan una diferente valoración moral de los

fenómenos sociales. Justificación y aprobación de algún fenómeno social al que se reconoce justo o desaprobación y condena del fenómeno considerado injusto.” (Rosental y Iudin, 1984, p. 254).

Otra concepción en torno al término, queda expresada como:

[...]orden de las relaciones humanas o de la conducta del que se adapta a este orden, distinguiendo dos significados principales: 1) El significado según el cual la justicia es la conformidad de la conducta a una norma y 2) Aquel por el cual la justicia constituye la eficiencia de una norma o de un sistema de normas (Abbagnano, 2004, p. 713).

La noción de justicia hay que buscarla en los más remotos orígenes del pensamiento jurídico griego, donde sufre una evolución desde las primeras ideas presentes en el mundo familiar gentilicio, hasta ser sustituida por la justicia política en la sociedad dotada ya de Estado. Sin embargo, en todo caso se apela a una divinidad para derivar de ella la acción justa, la aplicación de la norma primero social y después legal. A ese derecho primitivo tenían alcance solamente los hombres pertenecientes a la aristocracia.

Por tal motivo, en las reflexiones que sobre la justicia se encuentran en los pensadores de aquella etapa, está siempre presente la defensa del orden esclavista existente. Así por ejemplo, Aristóteles –considerado por Lenin la mente más enciclopédica de la antigüedad- planteó que:

164

En tanto que el transgresor de la ley es injusto, mientras que quien se conforma a la ley es justo; en efecto, las cosas establecidas por el poder legislativo son conforme a la ley y decimos que cada una de ellas es justa (Abbagnano, 2004, p. 713).

En el desarrollo del pensamiento filosófico existió la tendencia a identificar la justicia con la felicidad. Para Aristóteles:

Las leyes se pronuncian sobre todo tendiendo a la utilidad común de todos o a la que predomina por la virtud o de otra manera, de suerte que mediante una sola expresión definimos como justas las cosas que procuran o mantienen la felicidad, o parte de ella, a la comunidad política (Abbagnano, 2004, p. 715).

En Santo Tomás de Aquino se encuentran reflexiones como: “La identificación del bien con la beatitud eterna es un caso particular de esta doctrina” (Abbagnano, 2004, p. 715). Otra tendencia es la de relacionar los términos justicia y utilidad.

En el mundo moderno Hume dio validez a este punto de vista planteando que: “La utilidad y el fin de la justicia es procurar la felicidad y la seguridad conservando el orden en la sociedad” (Abbagnano, 2004, p. 715).

Otra opinión acerca del tema es la que identifica la justicia con la libertad, la cual fue formulada por Kant. En tal sentido expresó:

Una sociedad en la cual la libertad bajo leyes extremas se enlace en el más alto grado posible con un poder irresistible. O sea una constitución civil perfectamente justa es la tarea suprema de la naturaleza con relación a la especie humana (Abbagnano, 2004, p. 715).

En el pensamiento moderno comienza a introducirse un nuevo elemento como medida o criterio de la justicia: la paz. Converge en esta dirección el filósofo Hobbes quien consideraba que un comportamiento justo es un ordenamiento que garantiza la paz,

sustrayendo a los hombres del estado de guerra de todos contra todos, al que los reduce el ejercicio del derecho natural. Para este pensador, la primera ley de la naturaleza es la norma que prescribe la paz.

En la historia del pensamiento cubano destaca la figura de José Martí, quien en su proyecto emancipador contempló a la justicia como necesidad impostergable en el logro del mejoramiento humano. En sus obras se encuentran ideas como las siguientes: “¿Qué mundo es este, donde la justicia muere sola, o sólo triunfa por convertirse en injusticia interesada y potente? (Martí, 1965, p. 147). Relaciona el cumplimiento de la justicia con el valor cuando afirma: “La justicia no menoscaba el valor; antes lo enaltece” (Martí, 1965, p. 140).

Al referirse a la necesidad de ponerlo todo en función de la justicia apuntó: “Se pelea mientras hay por qué, ya que puso la Naturaleza la necesidad de justicia en unas almas, y en otras la de desconocerla y ofenderla. Mientras la justicia no esté concedida, se pelea” (Martí, 1965, p. 83).

La justicia primero, y el arte después. Hembra es el que en tiempos sin decoro se entretiene en las finezas de la imaginación, y en las elegancias de la mente. Cuando no se disfruta de la libertad, la única excusa del arte y su único derecho para existir es ponerse al servicio de ella. Todo al fuego, hasta el arte, para alimentar la hoguera (Martí, 1965, p.433).

166 En Martí hay un pensamiento de justicia de la perspectiva liberal progresista a diferencia de Fidel Castro, de pensamiento socialista; es cierto, hay una continuidad en el tránsito del liberalismo al socialismo, pero este responde a condiciones históricas específicas concretas.

El concepto de justicia ha experimentado cambios en la medida que la sociedad se transforma en el tiempo. El socialismo como sistema establece relaciones sociales que implican igualdad de derechos, amistad, fraternidad y colaboración entre los hombres a nivel de país y entre todos los pueblos. Independientemente de las imperfecciones que como sistema puede tener, ofrece opciones viables para alcanzar un nivel de equidad social superior al resto de los sistemas que la humanidad ha conocido.

Roque Dalton, poeta salvadoreño, captó de manera singular esta esencia al expresar: “El Comunismo será, entre otras cosas, una aspirina del tamaño del sol” (Dalton, 2009, p. 3).

Las autoras de este trabajo asumen como definición de justicia la que concibe el Programa de Educación en Valores para la Escuela Cubana, teniendo en cuenta que en él se enfatiza la necesidad de considerar a todos los seres humanos en igualdad de condiciones dentro de la sociedad. Además, los elementos que se plantean se ajustan a la aspiración máxima del proyecto social cubano.

De esta manera se entiende por justicia social:

[...]el respeto a la igualdad social que se expresa en que los seres humanos sean acreedores de los mismos derechos y oportunidades, sin discriminación por diferencias de origen, edad, sexo, ocupación social, desarrollo físico, mental, cultural, color de la piel, credo y de cualquier otra índole (Ministerio de Educación de la República de Cuba [MINED], 2008, p. 5).

167

Contribuir a un desarrollo humano integral basado en la igualdad de oportunidad, defender con altura ética los derechos desde el cumplimiento de los deberes, mostrar indignación ante cualquier acto

de injusticia que se cometa contra los seres humanos en cualquier parte del mundo y estar dispuesto a luchar por defender la justicia, constituyen, sin lugar a dudas, modos de actuación inherentes a la justicia social.

Formación y desarrollo de las ideas de justicia social en el pensamiento de Fidel Castro Ruz

Desde la concepción marxista la esencia humana es entendida como conjunto de las relaciones sociales. Siguiendo esa línea de análisis, es necesario reflexionar sobre el contexto histórico en que tiene lugar la formación y desarrollo de la personalidad de Fidel Castro: qué condicionantes histórico-sociales determinaron en él la conformación de un pensamiento que lo convierte en paradigma para Cuba y el mundo en la lucha por conquistar la justicia.

Fidel Castro Ruz nació el 13 de agosto de 1926, en Birán, un pequeño poblado de la actual provincia de Holguín, en la zona oriental de Cuba. Allí asistió a una escuelita pública y desarrolló el amor por los libros, bajo la influencia de los padres y habitantes de la zona. Al referirse a esta primera influencia recibida en su formación, Fidel expresó: “[...] El primero fue el tenedor de libros de Birán, donde yo nací, que me hablaba hasta de Demóstenes y no sé de cuantos personajes de la historia [...]” (Castro, 2004, p. 2).

El contexto familiar presenta un hogar donde se inculcan valores morales y se le prepara para la vida, con un padre terrateniente. Sufrió la inflexibilidad de los métodos escolásticos en los colegios católicos de La Salle y Dolores, en Santiago de Cuba y Belén, y en La Habana. Los recuerdos de esta época fueron motivo de sus reflexiones:

En realidad trataban de enseñarnos Geografía, pero no sabían enseñarnos Geografía [...] la Geografía resultaba una enumeración [...] monótona de accidentes de la naturaleza, sin que de veras se nos despertara el interés [...] Lo que habíamos aprendido de memoria [...] era lógico que fuera desapareciendo sin dejar huella alguna en nuestra mente (Castro, 2004, p. 2).

Se rebeló contra esos métodos y al referirse a la improductividad de los mismos, expresó:

[...] todo era muy dogmático. Esto era así porque tenía que ser así, hay que creerlo, aunque no se entienda, si no lo crees, aunque no lo entiendas, es una falta, un pecado, un acto digno de castigo. Es decir, la no utilización del razonamiento, yo diría, el no desarrollo del razonamiento y del sentimiento. Me parece que una fe religiosa, como una fe política, tiene que fundarse en el razonamiento, en el desarrollo del pensamiento y en el desarrollo del sentimiento, son dos cosas inseparables (Betto, 1985, p. 132).

Desde muy temprano desarrolló la característica de pensar de manera independiente. En 1959 afirmó:

Yo era un niño privilegiado [...] Tengan en cuenta que a mí me pusieron 12 años a pupilo en un colegio religioso, con una enseñanza dogmática y yo soy sencillamente revolucionario.

Soy revolucionario porque toda mi vida pensé con mi propia cabeza, toda mi vida me negué a aceptar las mentiras de otros. Soy revolucionario producto de mi propio análisis, de mi propio juicio, de mi propia observación de las realidades (Castro, 2004, p. 2).

No obstante, las limitaciones que el tipo de enseñanza religiosa de estos colegios ofrecía, la vida austera, rigurosa, llena de sacrificios y amor al trabajo que caracterizaba a los jesuitas, fueron cuestiones decisivas en la formación de su carácter.

El amor a la naturaleza y su afición por el deporte contribuyeron también al fortalecimiento de una personalidad inspiradora, que gustaba de las situaciones riesgosas y difíciles, para poner a prueba su espíritu emprendedor y tenaz. La dignidad personal, el sentido del honor, la franqueza, la rectitud, la valentía, fueron valores que los jesuitas supieron inculcar.

En el álbum de graduación del Bachillerato, en el Colegio de Belén de los jesuitas, en la página correspondiente al estudiante Fidel Castro Ruz, el sacerdote de origen español, Armando Llorente, escribió: “Fidel tiene madera, no faltará el artista...” (Betto, 1985, p. 313).

En su formación incidió además su relación con personas pobres que le ayudaron a conformar un sentido de justicia, pues la desigualdad social imperante le enseñó a luchar contra ella. Las características del hogar en que nace, o sea, el hecho de ser hijo de terrateniente y no nieto, determinaron que su vida transcurriera no precisamente en un ambiente aristocrático. En Birán conoció de cerca la pobreza.

Sus recuerdos de esta etapa lo remontan a las filas de desempleados analfabetos que hacían colas en las proximidades de los cañaverales, sin que nadie les llevara una gota de agua, ni desayuno. No tenían albergue, ni transporte.

Al referirse al papel que jugaron estas circunstancias en la formación de su ideal de justicia social, Fidel expresa:

[...] creo que toda la vida tuve una idea de lo justo y de lo injusto, y bastante temprano porque lo viví y lo sufrí [...] Creo que un conjunto de cosas me hicieron, primero, poseer ciertas normas éticas, y luego, la vida me hizo imposible adquirir una cultura de clase, una conciencia de una clase diferente y superior a la otra [...] esa fue la base con la cual después desarrollo una conciencia política [...] en mi caso, no la adquiero porque proceda de una clase pobre, proletaria, campesina, humilde, no la adquiero por mis condiciones sociales, mi conciencia la adquiero a través del pensamiento, a través de la razón, y a través del desarrollo de un sentimiento y de una convicción profunda. (Ramonet, 2006, p. 52).

Fidel estuvo al tanto, desde su adolescencia, de acontecimientos internacionales que sin lugar a dudas también marcaron su pensamiento. Siguió de cerca los detalles sobre la Guerra Civil en España, lo que significó para el pueblo la caída de la República y cómo este hecho contribuyó a dar paso a la II Guerra Mundial. De este acontecimiento en particular leyó sobre la toma del Ruhr, la anexión de Austria y la invasión a Polonia.

El pensamiento ético de Fidel Castro, caracterizado por un profundo humanismo, como el que se expresa en la entrega total a la Revolución

Cubana y a las causas más justas existentes hoy en el mundo, posee una profunda raíz martiana. Al respecto Ramonet señala: “Cita a José Martí, el héroe de la independencia de Cuba, mucho más que a ningún otro personaje de la historia del movimiento socialista u obrero. Martí constituye su principal fuente de inspiración” (Ramonet, 2006, p. 27).

La lectura de los textos martianos durante su adolescencia lo convierte en un simpatizante de sus ideas y fue importante contribución en la formación de una cultura política sólida desde su juventud. La admiración que sentía Martí, por los luchadores cubanos y que dejó expresada en sus discursos de estilo peculiar, en conmemoración al 10 de octubre y al 27 de noviembre, jugaron un rol esencial en la formación de su pensamiento patriótico. El propio Fidel Castro los califica como: “[...] una catarata de ideas en un pequeño arroyo de palabras” (Ramonet, 2006, p. 52).

Consultando la obra martiana conoció Fidel su concepción de la República con todos y para el bien de todos con la que soñó el Apóstol, la organización del partido y su significado en el logro de la unidad en la Revolución, su crítica profunda al imperialismo norteamericano y sus pretensiones de apoderarse de América Latina, así como sus simpatías por los trabajadores.

172 El independentismo, antimperialismo y latinoamericanismo consecuentes, que caracterizan el pensamiento martiano, aportaron valores éticos inigualables al pensamiento revolucionario de Fidel Castro, quien asumió consecuentemente el precepto martiano de que toda la gloria del mundo cabe en un grano de maíz.

Sobre el significado de esta frase el propio Fidel ha expresado:

Lo que me agrada especialmente de la frase de Martí es la idea de la insignificancia del hombre en sí, ante la enorme trascendencia y la magnitud inabarcable del universo, la realidad de que somos realmente como un minúsculo fragmento de polvo que flota en el espacio. Mas esa realidad no disminuye un ápice la grandeza del hombre; por el contrario la eleva... (Castro, 1999, p. 45).

Un aspecto a destacar es la influencia que la cultura francesa dejó en su formación intelectual y en la construcción de su ideario político:

La lectura de *Los miserables* de Víctor Hugo realizada en la adolescencia, por su contenido social y político, ejerció una influencia indirecta en la manera de ver el mundo y sus injusticias, así como la necesidad de luchar para corregirlas. Esta obra es, junto con *El Quijote*, de Cervantes, la obra narrativa que más le ha impactado (Ramonet, 2006, p. 162).

Otros autores que dejaron sus huellas son Honoré de Balzac y Romain Roland. De este último, su “Juan Cristóbal”, extenso relato que considera una reivindicación del ser humano. Entre los escritores europeos que más admira están: Honoré de Balzac, Fiodor Dostoievski, León Tolstoi y Benito Pérez Galdós.

En septiembre de 1945 se matricula en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, vinculándose a la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y al Partido del Pueblo Cubano (Partido Ortodoxo). En abril de 1948, cuando asistía a la IX Conferencia Internacional Interamericana, al frente de una delegación de la FEU, participó en la insurrección del pueblo colombiano conocida como el “Bogotazo”,

motivada por el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, quien representaba una esperanza de paz y desarrollo para ese pueblo.

Sobre lo que aportó esa experiencia en su formación revolucionaria expresó:

[...] me hizo identificarme más con la causa de los pueblos. Las ideas marxistas, todavía incipientes, no tuvieron nada que ver con nuestra conducta, fue una reacción espontánea de nuestra parte, como jóvenes con ideas martianas, antimperialistas, anticolonialistas, y predemocráticas (Ramonet, 2006, p. 138).

En este mismo año visitó Venezuela, Panamá y Colombia, organizando un Congreso Latinoamericano de Estudiantes, cuyo objetivo era demandar la soberanía panameña sobre la zona del Canal, exigir la independencia de Puerto Rico y reclamar la eliminación del colonialismo. Fue miembro activo del Comité Pro-Democracia Dominicana.

En 1950 obtuvo los títulos de Licenciado en Derecho Diplomático y Doctor en Derecho Civil, lo cual exigió mucho tiempo frente a los libros. Al valorar esta etapa tan importante de su vida, expresó:

Y si le digo que en esa universidad me hice revolucionario, fue porque hice contacto con algunos libros [...] en lo que yo me había convertido ya, antes de encontrarme con el material marxista o leninista, era en un comunista utópico. Comunista utópico es el que no parte de una base científica ni histórica, sino de algo que le parece muy mal, de la existencia de la pobreza, injusticias, desigualdades, una insuperable contradicción entre sociedad y verdadero desarrollo (Ramonet, 2006, p. 140).

La lectura de obras marxistas como *El Manifiesto Comunista* o *El Estado y la Revolución* contribuyeron a completar su pensamiento político y revolucionario. Valorando las influencias fundamentales en su formación, destaca lo siguiente:

De Martí, inspiración, su ejemplo y muchas cosas más; pero sobre todo la ética [...] La ética, como comportamiento, es esencial, y una riqueza que no tiene límites [...] De Marx recibimos el concepto de lo que es la sociedad humana [...] Marx nos mostró lo que era la sociedad y la historia de su desarrollo. Sin Marx, usted no puede encajar ningún argumento que interprete de forma razonable los acontecimientos históricos, cuáles son las tendencias y la evolución probable de una humanidad que no ha terminado de evolucionar socialmente. (Ramonet, 2006, p. 142).

Momento decisivo en su maduración revolucionaria lo constituye su estancia en la cárcel de Isla de Pino luego del asalto a los cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes en 1953. Durante esa etapa perfeccionó su preparación cultural y científica de manera autodidacta. En esta época escribe: “No he perdido tiempo en la prisión, estudiando, observando, analizando, planeando, forjando hombres” (Mencia, 1980, p. 149).

Dentro de la cárcel fundó la Academia Ideológica: “Raúl Gómez García” donde funge como profesor de asignaturas como Filosofía e Historia Universal, constituyendo no sólo un guía espiritual por sus ideas y sus acciones políticas, sino también porque se convierte en maestro de asignaturas dirigidas a fortalecer la ideología y la cultura política de los que luchaban a su lado.

Por las noches impartía Economía Política y dos veces a la semana también Oratoria. No faltó Martí entre los temas de sus clases. En esos días leyó a Martí, Víctor Hugo, Carlos Marx, Félix Varela, Luz y Caballero, Honoré de Balzac, Shakespeare, Rómulo Gallegos, Sigmund Freud, Dostoyevski, Kant, Cirilo Villaverde, biografías de Bolívar y a Lenin. Desarrolló además lecturas de clásicos griegos y romanos, así como de varios autores cubanos, latinoamericanos y rusos.

Sobre lo que significó esta etapa en su formación revolucionaria afirmó: “¡Qué escuela tan formidable es esta prisión. Desde aquí termino de forjar mi visión del mundo y completar el sentido de mi vida!” (Mencia, 1980, p. 149).

Puede afirmarse que el proceso de articulación del pensamiento nacional de avanzada y las tradiciones patrióticas, con el Marxismo Leninismo, que se da en la formación de la personalidad de Fidel Castro, le permitieron trazar una táctica y estrategia de lucha que condujo al pueblo de Cuba al triunfo definitivo. Desde 1959 hasta la actualidad sus ideas de justicia social se han materializado en la obra de la Revolución Cubana y en la batalla que en la arena internacional ha proyectado Cuba en favor de los pobres del mundo.

Puede enfatizarse que en la formación ética de Fidel Castro tienen una fuerte influencia factores de diversa naturaleza:

176

-Los que se refieren al contexto en que se desarrolló y le aportaron una ética para valorar la realidad circundante, desde una situación en la que unos son favorecidos y otros no tienen nada. Los colegios aportaron valores como la perseverancia, constancia y respeto a los demás.

-Los de carácter teórico que comprenden las teorías, escritos y literatura de la cual se nutrió básicamente su pensamiento. El estudio de las obras de los clásicos del Marxismo Leninismo y de José Martí, que conformaron su cosmovisión de carácter renovador, humanista y transformador de la realidad a partir de una incesante inconformidad con la injusticia y la dominación o explotación de personas o naciones por otras. Los estudios realizados de la literatura clásica universal, lo cual le incorporó una cultura que es base de todo su quehacer revolucionario. Los estudios de Historia de Cuba, le permitieron asimilar un conjunto de valores que refleja más tarde en la obra de la revolución y transmite al pueblo de Cuba en cada una de sus intervenciones (Cárdenas, 2007, p. 18).

En su pensamiento se pueden encontrar importantes reflexiones sobre la justicia social y la necesidad de que esta sea impuesta a escala planetaria. Sus ideas colocan al hombre como centro de todo. Su vida, su pensamiento y su obra están destinados a hacer más racional la vida humana.

Al referirse a esta importante cualidad de Fidel, Ignacio Ramonet apuntó:

Le guste o no a sus detractores, Fidel Castro tiene un lugar reservado en el panteón mundial consagrado a las figuras que con más empeño lucharon por la justicia social y que más solidaridad derrocharon a favor de los oprimidos de la Tierra (Ramonet, 2006, p. 24).

177

En este mismo sentido Osvaldo Martínez afirmó:

Fidel posee un profundo sentido de la justicia social, pero no en el plano teórico y de grandes categorías abstractas, sino de acciones concretas [...] Su humanismo se traduce en acciones concretas. Es esa preocupación por los más desvalidos, por los sectores de la población en desventaja social, por mejorar la condición humana (Martínez, 2006, p. 6-7).

Sus valoraciones sobre el internacionalismo como el más sagrado deber de todo revolucionario y sobre las hermosas páginas que Cuba ha escrito a lo largo de los años de Revolución, constituyen un importante elemento en la formación de las nuevas generaciones. En la entrevista citada de Ramonet a Fidel Castro, el periodista valora muy en alto su conocimiento de la Historia, dejándolo expresado de la siguiente manera: “Posee un sentido de la Historia, profundamente anclado en él, y una sensibilidad extrema hacia todo lo que concierne a la identidad nacional” (Ramonet, 2006, p. 27).

Fidel no impone sus ideas, dialoga, reflexiona y se adapta a cualquier auditorio, no obstante su amplia cultura. En tal sentido enfatiza Gabriel García Márquez (1987):

Tiene un idioma para cada ocasión, y un modo distinto de persuasión, según los distintos interlocutores, [...] Sabe situarse en el nivel de cada uno, y dispone de una información vasta y variada que le permite moverse con facilidad en cualquier medio (p. 5-6).

178

Existe congruencia absoluta entre su pensamiento y acción. Es modesto y muestra una confianza ilimitada en el hombre al que considera capaz de conquistar un mundo mejor.

El valor justicia social en la oratoria de Fidel

Fidel Castro desarrolla su pensamiento inmerso en la vida y la lucha política, él sintetiza la obra de los pensadores universales y cubanos que le precedieron, Marx, Lenin y Martí esencialmente. Sus ideas de justicia social han quedado plasmadas en numerosos textos.

Las autoras asumen para este artículo, la definición de texto dada por Magalis Ruiz Iglesias, quien plantea que: “Un texto es un acto oral o escrito, ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente” (Ruiz, 1995, p. 3). Se ha tenido en cuenta la clasificación de los textos aportada por la misma autora en la obra citada. De carácter oral: En esta clasificación están los discursos, las conferencias radio-televisivas y las entrevistas. Hay registrados, más de 1150 discursos públicos de Fidel Castro, a lo largo de 50 años de Revolución en el poder.

La palabra oral ha sido el instrumento preferente utilizado por Fidel para informar, esclarecer, explicar y orientar al pueblo, con los únicos propósitos de servir a la verdad y mantener y elevar la conciencia política de los cubanos (Álvarez, 2008, p. 3).

Sobre los rasgos de la oratoria de Fidel Castro, el Che afirmó:

En las grandes concentraciones públicas se observa algo así como un diálogo de dos diapasones cuyas vibraciones provocan otras nuevas en el interlocutor. Fidel y la masa comienzan a vibrar en un diálogo de intensidad creciente hasta alcanzar el clímax en un final abrupto, coronado por nuestro grito de lucha y de victoria (Guevara, 1970, p. 370).

García (1987) también se refiere a estas cualidades de la oratoria de Fidel subrayando:

Empieza siempre con voz casi inaudible, de veras entrecortada, avanzando entre la niebla con un rumbo incierto, pero aprovecha cualquier destello para ir ganando terreno palmo a palmo, hasta que da una especie de gran zarpazo y se apodera de la audiencia. Entonces se establece entre él y su público una corriente de ida y vuelta que los exalta a ambos y se crea entre ellos una especie de complicidad dialéctica, y en esa tensión insoportable está la esencia de su embriaguez. Es la inspiración: el estado de gracia irresistible y deslumbrante que sólo niegan quienes no han tenido la gloria de vivirlo (García, 1987, p. 5-7).

Los rasgos que caracterizan sus discursos y lo que se logra entre él y el público ha sido valorado por Fidel, definiéndolo de la siguiente manera:

[...] Generalmente llevo las ideas básicas, esenciales, cinco ideas, seis ideas fundamentales y un objetivo central de la exposición, entonces las desarrollo y mientras hablo se suscitan nuevas ideas y nuevos argumentos. Fluyen mejor las ideas cuando el discurso es eminentemente político, histórico, revolucionario, emotivo [...] He podido apreciar lo siguiente: el contacto con el público, la influencia del público, es la mejor fuente de inspiración, surgen repentinamente ideas y argumentos que a usted no le vienen a la mente con tiempo el día antes o muchos días antes. Cuando uno está en contacto con el público nada es artificial, nada es abstracto, surgen mejores cosas, las palabras son más persuasivas, más convincentes (Elliot y Dymally, 1985, p. 74-78).

Comparecencia radio-televisiva: Fueron muy frecuentes en los años iniciales de la Revolución y retomados en cada momento que ha sido necesario explicar algunas situaciones de forma detallada al pueblo. Este tipo de comunicación tiene un fin esencialmente político, son eminentemente informativos, se distinguen por la transmisión del espíritu de una época o momento histórico, aportan detalles, diversidad de puntos de vista y permiten profundizar en la historia de la Revolución, son portadoras de información teórica para los docentes, y de las decisiones más trascendentales de la Revolución.

La lectura y análisis del pensamiento de Fidel Castro expuesto en sus discursos y entrevistas, permiten al profesor universitario de Historia, delimitar las ideas esenciales con relación a la justicia social que pueden ser utilizadas en función de la formación del estudiante.

Del análisis de los textos las autoras han inferido las siguientes claves que pueden servir de referente para su tratamiento en la docencia de Historia:

- Inevitabilidad de la revolución social como ley objetiva de la sociedad humana y vía insoslayable para alcanzar la plena justicia social.
- Comprensión del papel que corresponde al líder y a las masas en la Revolución.
- La justicia social está determinada por el cumplimiento de los derechos humanos esenciales.
- No puede haber justicia social sin democracia.
- La defensa de la cultura como vía para la definitiva liberación social del hombre.
- La historia, la identidad nacional y la cultural de los pueblos: armas en la lucha por preservar los mejores valores.

- El capitalismo ha dejado de ser la solución de las mayorías en la lucha por alcanzar la justicia social.
- Necesidad del establecimiento de un nuevo tipo de globalización a escala planetaria.
- Contextualización de las ideas en el tránsito hacia una sociedad más justa y humana.
- La nueva sociedad que se construya no puede prescindir de la ética.
- Confianza ilimitada en el hombre para el establecimiento de la globalización de la solidaridad.
- La unidad de todas las fuerzas progresistas es imprescindible para que prevalezcan los mejores valores.
- Necesidad de promover en el hombre una cultura para la paz.
- Necesidad de socializar la información y los logros de la ciencia y la tecnología.
- Desarrollar una cultura del trabajo como primera necesidad vital del hombre, en función de garantizar equidad y justicia social.

Consideraciones finales

182

Puede aseverarse que Fidel Castro desarrolla su pensamiento inmerso en la vida y la lucha política, sintetizando en él la obra de pensadores universales que le precedieron como Marx y Lenin, así como autores cubanos, esencialmente Martí, Maceo, Mella, Villena, Guiteras y Camilo. Sus ideas educativas, del trabajo, éticas, de equidad-igualdad y de paz, son referente obligado para todo hombre latinoamericano o del más alejado lugar de este continente que luche por la justicia social.

La riqueza de la proyección ética de Fidel conduce a la idea del hombre nuevo, a partir no solo de su inteligencia y conocimientos científicos y tecnológicos, sino de su elevada moral, valores, sensibilidad, nobles sentimientos y humanismo, en correspondencia con una realidad social y contexto más humanos. De ahí la influencia de su pensamiento social en el triunfo de la Revolución cubana y en América Latina en la lucha revolucionaria.

Para el profesorado universitario de Historia, las ideas de justicia social presentes en la oratoria de Fidel Castro, constituyen un referente teórico si de formación de estudiantes universitarios se habla, al encontrar en ellos concepciones humanistas en torno a la defensa ética de los derechos desde el cumplimiento de los deberes, sin discriminación sexual, desarrollo físico, origen, edad, color de la piel o cultura se trate.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía Parte II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, P. (2008). *Presentación al libro: Habla Fidel. 25 discursos en la Revolución*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Betto, F. (1985). *Fidel y la Religión*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Cárdenas, M. (2007). *El pensamiento de Fidel Castro Ruz sobre la educación* [Tesis doctoral inédita]. Villa Clara: Ciencias Pedagógicas.
- Castro, F. (1999). *Una Revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas. Discurso en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela el 3 de febrero de 1999*. La Habana: Editora Política.

Castro, F. (2001). Discurso pronunciado el día 15 de marzo. En *Transformaciones en las secundarias básicas. Seminario preparatorio del curso escolar 2002–2003*. La Habana: Dirección de Secundaria Básica.

Castro, F. (2004, febrero 6). *Discurso en la clausura del IV Congreso de Educación Superior. Periódico Granma*. La Habana.

Dalton, R. (2009). *Sobre dolores de cabeza*. Recuperado de: www.palabravirtual.com

Elliot, J. y Dymally, M. (1985). *Nada podrá detener la marcha de la Historia*. La Habana: Editora Política.

García, G. (1987, agosto 13). El oficio de la palabra hablada. *Periódico Juventud Rebelde*, pp. 5-7.

Guevara, E. (1970). Cuba ¿Excepción histórica o vanguardia en la lucha anticolonialista? En *Obras. 1957-1967. T2*. La Habana: Editorial Casa de las Américas.

Diccionario Enciclopédico Color. (1998). Barcelona, España: Grupo Editorial Océano.

Martí, J. (1965). *Obras Completas*. La Habana: T. I. Editorial Nacional de Cuba.

Martínez, O. (2006, agosto 14). Lo extraordinario de pensar en grande. *Periódico Trabajadores*, pp. 6-7.

Mencia, M. (1980). *La Prisión Fecunda*. La Habana: Editora Política.

Milanés, P. (1982). No vivo en una sociedad perfecta. En *Yo me quedo* (Álbum). La Habana: EGREM-Areito.

184 MINED [Ministerio de Educación de la República de Cuba]. (2008). *Seminario Nacional para Educadores No. VIII*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ramonet, I. (2006). *Cien horas con Fidel*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.

Real Academia Española. (1970). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe.

Rosental, M.; y Iudin, P. (1984). *Diccionario filosófico*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Ruiz, M. (1995). *La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura*. México DF: Ediciones INAES.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Notas

¹ El término hombre se emplea como sinónimo de género humano.

Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954

Autonomous University of Chihuahua, the context during its creation in 1954

Guillermo Hernández Orozco*
Stefany Liddiard Cárdenas**
Francisco Alberto Pérez Piñón***

* *Profesor de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua" en IE Revista de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 14, (2017) e Historia a Debate (Cinco Tomos). Obtuvo el reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018. Cuenta con reconocimientos al Perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico gghernand@uach.mx*

 <http://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

***Profesora de la Universidad de Ciencias del Comportamiento (México). Es Doctora por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestra en Psicología Social y de las Organizaciones. Entre sus publicaciones recientes están: "La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX", en Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología, Vol. 28, No.1, (2019); Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento", en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, Vol.10, No. 18, (2019). Es socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico stefanyliddiard@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "Apuntes para una historia posmodernista" en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); capítulo de libro "La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos", en Acercamientos a la historia de la educación, diálogos actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Desarrolla la línea de investigación Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico aperezp@uach.mx*

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

Historial editorial

Recibido: 07-febrero-2019

Aceptado: 22-agosto-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Universidad Autónoma de Chihuahua, el contexto durante su creación en 1954

Resumen

En este trabajo se pone de relieve el contexto en que nace la actual Universidad Autónoma de Chihuahua, de las condiciones que pocas veces se toman en cuenta cuando se habla del surgimiento de instituciones. Desde esa perspectiva se muestran algunos datos estadísticos, poblacionales, económicos y educativos de la entidad en torno a 1954; además de esto, como parte de ese mismo contexto, se documentan los antecedentes de la creación de la universidad en México, así como los precedentes en Chihuahua, con la creación del Instituto Científico y Literario. Basta decir que la Universidad Autónoma de Chihuahua no surge de la nada, ni de personas iluminadas, sino que ya existían ciertas condiciones poblacionales, educativas, ocupacionales y culturales para transformar el Instituto Científico y Literario en una universidad. Sobre este último punto, se muestran los programas académicos iniciales, además de mencionar a directivos, personal académico y alumnos, quienes emprendieron el nuevo camino de formación de recursos humanos profesionales acordes y condicionados por la realidad.

Palabras clave: Historia de la educación, instituciones educativas, Universidad.

Autonomous University of Chihuahua, the context during its creation in 1954

Abstract

This paper highlights the context of the creation of the Autonomous University of Chihuahua, of the conditions that are rarely taken into consideration when talking about the emergence of institutions. From this perspective, statistical data of population, economy and education of this state around 1954 are shown. Moreover, as part of that same context, background information is documented regarding the creation of the university in Mexico and the creation of the Scientific and Literary Institute in Chihuahua. This university did not emerge out of nowhere, nor from enlightened people, but from the already existent conditions of population, education, occupation and culture that were needed to transform the Scientific and Literary Institute into a university. Regarding this last point, the initial academic programs are shown, in addition to mentioning executives, academic staff and students, who undertook the new path of training professional human resources according to and conditioned by reality.

Keywords: history of education, educational institutions, university.

Universidad autónoma de Chihuahua, contexto lors de sa création en 1954

Résumé

Ce travail met en évidence le contexte dans lequel est née l'Université autonome de Chihuahua actuelle, des conditions qui sont rarement prises en compte lorsqu'on parle de l'émergence d'institutions. Dans cette perspective, quelques données statistiques, démographiques, économiques et éducatives de l'entité vers 1954 sont présentées; En plus de cela, dans le même contexte, les antécédents de la création de l'université au Mexique, ainsi que les précédents à Chihuahua, sont documentés avec la création de l'Institut scientifique et littéraire. Il suffit de dire que l'Université autonome de Chihuahua n'est pas née de nulle part, ni de personnes éclairées, mais qu'il existait déjà certaines conditions de population, d'éducation, d'occupation et de culture pour transformer l'Institut scientifique et littéraire en université. Sur ce dernier point, les programmes académiques initiaux sont présentés, en plus de mentionner les dirigeants, le personnel académique et les étudiants, qui ont entrepris la nouvelle voie de la formation des ressources humaines professionnelles selon et conditionnés par la réalité.

Mots-clés: Établissements d'enseignement, Histoire de l'éducation, Université.

Universidad Autónoma de Chihuahua w kontekście lat pięćdziesiątych, w momencie jego powstania

Streszczenie Ta praca podkreśla kontekst, w którym rodzi się obecny uniwersytet w Chihuahua. Zostały zanalizowane niektóre dane statystyczne, demograficzne, gospodarcze i oświatowe pochodzące z 1954 roku; oprócz tego, wzięte zostało pod uwagę ogólne tło, które przyczyniło się do tworzenia uniwersytetów w Meksyku, jak również w Chihuahua, i które są udokumentowane, wraz z utworzeniem Instytutu Naukowego i Literackiego, w wymienionym mieście. Wystarczy powiedzieć, że ewolucja Instytutu Naukowego i Literackiego i przekształcenie go w uniwersytet w Chihuahua było wynikiem różnych ruchów akademickich i intelektualnych . W tekście zaanalizowane zostały początkowe programy akademickie, wspomnienia menedżerów, kadry akademickiej i studentów, którzy zapoczątkowali historię oświaty uniwersyteckiej w Chihuahua.

Słowa kluczowe:

Historia oświaty, instytucje pedagogiczne, uniwersytet.

Introducción

Cuando se hace historia e historiografía, emerge uno de los problemas más difíciles de dilucidar: reconstruir el contexto que rodea a él o los hechos que se buscan conocer, analizar y en todo caso, interpretar. Se trata de conocer las situaciones que inciden sobre dichos eventos y es aquí que aparecen los obstáculos que consisten en juzgar desde la cultura actual, con las teorías y al lado de las experiencias de quien hace esta historia, para identificar las condiciones de hechos pasados hace uno o dos siglos. Esta estructura interpretativa de las personas se construye a lo largo de la vida y tiene diversos componentes como la familia donde se nace, la o las comunidades donde ha vivido, la formación académica, los puestos o labores desempeñadas y las condiciones vividas: económicas, psicológicas, políticas, sociales y en todo caso culturales. Es dentro de ese proceso que se conforman utopías, esperanzas, desesperanzas y contradicciones en las interacciones de esa vida cotidiana y visión del futuro.

Entonces, es común leer la historia en la cual se explican una serie de sucesos, pero en la que se elimina la complejidad de las diversas variables que acontecen; en la mayoría de las ocasiones, atribuyéndola a ciertos héroes y villanos, a personas ilustres, iluminadas, valientes a toda prueba y prácticamente solos en su quehacer. Una historia de aquellos que con su arrojo realizan revoluciones y transformaciones que trascienden en el tiempo. Pero hay que preguntarse ¿en qué medida son los contextos económicos, políticos, culturales y sociales los principales protagonistas de la historia?

192

Este trabajo tiene como finalidad poner de manifiesto ese contexto que incidió al momento de crear una institución educativa, visto desde diversas aristas, con el propósito de tener una visión más completa, que

claro, no está exenta de ausencias. En el caso concreto del surgimiento de la Universidad de Chihuahua en 1954, resulta beneficioso, ya que para quienes no lo vivieron, resultaría difícil imaginar cuáles fueron los contextos nacionales y estatales que rodearon la creación de esta institución.

En ese tenor se presenta este texto, fundamentado en el paradigma socio-histórico sobre el cual se reconstruye la historia de una institución educativa. Para lograrlo fue necesario recuperar tanto de fuentes primarias, como secundarias, la información necesaria para describir este contexto. Se revisaron estadísticas, censos, libros que abordan la temática y entrevistas con personajes significativos que fueron parte importante de esta reconstrucción histórica, social y contextual del origen de la Universidad de Chihuahua. Derivado de lo anterior es que se organiza este trabajo en tres partes. En la primera se muestran los datos estadísticos, demográficos, geográficos y educativos que rodearon el escenario social de esta incipiente institución, durante la década de 1950. En una segunda parte se describe la matrícula, instalaciones y personajes del Instituto Científico y Literario, que se transformaría en Universidad de Chihuahua en 1954. Finalmente, en el tercer apartado se muestran datos y fragmentos derivados de las comunicaciones con algunos de los maestros fundadores de esta institución.

Los hilos del entramado de Chihuahua: 1954

193

Este apartado comienza con el análisis de la pertinencia de las carreras que se ofertaban al inicio de la Universidad de Chihuahua, para lo cual se recuperan datos estadísticos de los años cincuenta, principalmente de tres fuentes de información: Banco Nacional Hipotecario Urbano y

de Obras Públicas (1959), censo de población de 1950 que emitió el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 1950) y libro con la compilación de informes en el quincuagésimo aniversario de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Hernández, 2004). Con toda esta información se dedujo la justificación que hubo en aquel momento para establecer ciertas instituciones de educación superior, su ubicación, las carreras que se ofertaban e incluso el campo de aplicación de los estudios profesionales.

Según los informes descritos en el censo de población que dio a conocer el INEGI en 1950, la población del estado de Chihuahua era de 846 mil 423 personas y los municipios que tenían la mayor población era Juárez con el 15.5% del total, Chihuahua 13.3%, Parral 4.3%, Delicias y Cuauhtémoc 3.6% y Guerrero 3%. Con estos datos se observa que los seis municipios mencionados concentraban el 46.3 % de la población; considerando que para entonces el estado estaba compuesto por 65 municipios y no por 67 como ocurre en la actualidad. Con relación al porcentaje de población urbana en cada municipio, Juárez contaba con el 93.3%, Chihuahua 77.4%, Santa Bárbara 77.1%, Camargo 64.2%, y Delicias y San Francisco del Oro 59.7% cada uno. Al estar en un territorio mayoritariamente desértico, la población que se conglomeraba en los principales centros urbanos permaneció sin mucha variación durante varias décadas.

194 En cuanto a la extensión territorial hay que hacer notar que Ahumada cuenta con el 7.3% de la superficie estatal, Chihuahua 5.2%, Buenaventura 4.8%, Ojinaga 4.5%, y Guadalupe y Calvo 4.1 %. Correspondiente con el tamaño y población en los diversos centros urbanos, se encontraban también los servicios, entre los cuales se contemplaron los educativos. Aunque Ciudad Juárez era el municipio con mayor población, fue en Chihuahua donde se creó la primera

universidad, hecho que los habitantes de la frontera fueron reclamando, cada año con más fuerza, logrando hasta 1973 crear su propia institución, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Esto hizo que Chihuahua fuera uno de los pocos estados que cuentan con dos universidades autónomas públicas.

Con este primer acercamiento es posible comprender acerca de los aspectos demográficos y geográficos que incidieron en el proceso de conformación de las universidades estatales en México, particularmente en Chihuahua. Es por ello que se debe cuestionar el por qué se inauguró en Chihuahua la primera universidad y tardíamente en Ciudad Juárez, si la concentración de la población que demandaba estudios superiores no se encontraba en la capital. También es necesario considerar las condiciones necesarias para que las universidades públicas ganaran la autonomía, pues la Universidad de Chihuahua se creó en 1954 pero no fue hasta 1968, mediante diversas gestiones, que obtuvo su autonomía, a diferencia de la UACJ que nació ya con ese distintivo.

Además de la información anterior, existen otros factores que influyeron en el desarrollo contextual de la Universidad, los cuales también se recuperan del censo ya mencionado. En este caso se puso interés en las ocupaciones de los chihuahuenses en la década de los años cincuenta, que mayoritariamente se dedicaban a la agricultura, silvicultura, caza y pesca, que en conjunto agrupaban el 55% de las actividades productivas. Por su parte, la obtención de recursos económicos para el estado provenía principalmente de la explotación de los metales. Chihuahua era un estado minero, siendo una ocupación sobresaliente que aportaba un 55% del ingreso estatal, seguida por la recaudación de impuestos con el 6.2%, en tanto que los derivados del tabaco y las bebidas embriagantes sumaban el 4.8%. En cuanto al valor

de la ganadería, el vacuno mantuvo el 66.8% del valor del total del área, el caballo 6.2%, los animales de trabajo con el 12.4%, y finalmente el porcino con el 4.1%. Con estos datos se pone de relieve que Chihuahua en esa década era considerado un estado agrícola y ganadero, principalmente.

En cuanto al comercio, en Ciudad Juárez se reunía el 48.2% de los principales ingresos, Chihuahua congregaba el 18.6%, Parral 5%, Delicias 3.3% y Guadalupe y Calvo 0.1 %. En lo concerniente a la producción agrícola y frutícola estatal, el algodón ocupaba el 62.6%, maíz 16.1%, avena 6%, trigo 3.9%, manzana 0.8 % y durazno 0.3 %. En aquel momento se conocía como la época del *oro blanco* –cultivo del algodón– al que se le apostaron muchos recursos, pero lamentablemente pronto entraría en crisis. En contraste, la manzana aparecía al final del listado, pero se convirtió en una fuente relevante de producción en las siguientes décadas.

Datos estadísticos en la educación

196 Fuera del contexto estatal y pasando a nivel nacional, se trae a colación que fue en 1553 cuando se creó la primera universidad en México, misma que fue suprimida en 1833, reabriendo sus puertas hasta 1910. Después de ese momento, existió un lapso de cincuenta años durante los cuales se fueron transformando las Instituciones de Educación Superior de los diversos estados.

Durante el siglo XIX se conformó el sistema educativo mexicano, sobre todo a partir de la primera Ley Orgánica en 1867. En ese momento se pretendía avanzar de un periodo de ilustración hacia el positivismo,

teniendo su expresión más sobresaliente en el campo educativo, durante el Congreso Nacional de Educación celebrado entre 1889 y 1890. En este evento sentaron las bases teóricas para que toda la nación caminara hacia la ciencia y su aplicación.

En Chihuahua, durante ese mismo siglo, se creó el Instituto Literario en 1835, añadiéndole a su nombre el adjetivo de científico en 1881 y se mantuvo de esa forma hasta 1954, cuando se transformó en universidad. El contexto de creación de la máxima casa de estudios de Chihuahua – en 1954- también posee estos hilos del entramado, que en gran medida ayudan a comprender las condiciones del surgimiento. Para ello es conveniente rescatar algunos datos que publicó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1959, en los cuales según se asientan en el volumen de estadística, dentro de su matrícula, existían estudiantes provenientes del estado de Chihuahua.

En aquel momento la UNAM contaba con 33 mil 428 estudiantes, de los cuales 10 mil 398 eran de preparatoria y el resto de estudios profesionales, es decir 23 mil 030. De ese total, 28 mil 048 eran hombres y 5 mil 380 mujeres, hecho que deja ver que existían oportunidades de estudios para mujeres, con aproximadamente el quince por ciento de la matrícula. En comparativa, cuando inició el año escolar en la Universidad de Chihuahua, la matrícula registrada fue de 39 estudiantes en las tres carreras profesionales que se ofertaron: Ingeniería Civil, Derecho y Medicina. De ese total solo ingresó una mujer en la última carrera.

197

En los datos estadísticos de la UNAM (1959) se muestra que en 1958 (porque no se dispone de datos de 1955) se matricularon 107 estudiantes provenientes de Chihuahua, de los cuales 23 estaban registrados en Preparatoria, 14 en Arquitectura, uno en Artes Plásticas, tres en el área

de *ciencias* (Biología, Física y Matemáticas), tres en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, 11 en Contaduría y Administración, 18 en Derecho, tres en Economía, seis Filosofía, ocho en Ingeniería, tres en Medicina, uno en Odontología, tres en Ciencias Químicas y uno en Veterinaria.

Debido a la cantidad de estudiantes que migraban a aquella institución de nivel superior de la Ciudad de México, durante el primer consejo universitario de la naciente Universidad de Chihuahua, se tomó la decisión de signar un acuerdo, especificando que la UNAM no debería aceptar a estudiantes provenientes de Chihuahua en aquellas carreras que ya existían en la entidad. En ese momento la suma de estudiantes inscritos en la UNAM, oriundos del estado y que podían estar estudiando en la Universidad de Chihuahua, era de 29 (18 para la Licenciatura en Derecho, ocho en Ingeniería y tres en Medicina).

En el momento que se creó la Universidad de Chihuahua, eran 24 las instituciones que integraban la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Como dato adicional es conveniente señalar que esa denominación al paso del tiempo cambió de institutos a instituciones, ya que en esa época aun existían los llamados Institutos Científicos y Literarios en algunos estados: Aguascalientes, Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Oaxaca, Zacatecas y Chihuahua.

- 198** El Instituto Científico y Literario de Chihuahua (ICL), según menciona Hernández (1998), se fundó el 19 de marzo de 1835 en la que fuera casa habitación de Mariano Horcasitas, ubicada entre las actuales calles Victoria y 4ª en el centro de la capital de Chihuahua, lugar que ahora funciona como estacionamiento del Hotel San Francisco. En 1954, el ICL cerró un ciclo de 119 años y se transformó en universidad. Las

nuevas carreras como Medicina, Derecho e Ingeniería se adjuntaron a la Escuela de Farmacia, Escuelas Prevocacionales –equivalente a secundaria técnica–, la Vocacional –equivalente a la preparatoria técnica– y la Preparatoria. Además, otras instituciones fueron integradas a la naciente Universidad, tal fue el caso de Enfermería y Bellas Artes.

Sintetizando algunos datos, fue el 3 de enero 1955 cuando se inauguraron las clases en el lugar conocido como Paraninfo, la matrícula en aquel momento fue de 235 estudiantes en Pre-vocacional, 443 en Preparatoria, 186 en Farmacia, 13 en Ingeniería, 12 en Derecho, 15 en Medicina y 69 en el incipiente Instituto de Bellas Artes. La suma daba 973 estudiantes (Hernández, 1998).

Es necesario tener presente que en aquel momento el contexto político era polémico, pues el gobernador en turno, Lic. Oscar Soto Máynez, después de la inauguración de la Universidad tuvo que salir por la puerta lateral ya que, a unas cuadas de distancia en la Plaza Hidalgo, lo esperaba una multitud que lo acusaba de ser el autor intelectual del asesinato del taxista Cereceres. Esta anécdota la comentó Humberto Hinojos Aranda, quien fue el representante del municipio de Ojinaga y posteriormente director de la Facultad de Ingeniería y Secretario Académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

En ese año relevante para la Universidad de Chihuahua (1955), los funcionarios iniciadores fueron el Dr. Ignacio González Estavillo como Rector, el Dr. Julio Ornelas K. como director de la escuela de medicina, el Ing. Federico Pérez Márquez al frente de la Escuela de Ingeniería, el Lic. Felipe Lugo Fernández en la Escuela de Derecho, el profesor Ernesto Talavera en la Escuela de Música, el Dr. Enrique de Noriega en la Escuela de Enfermería y Obstetricia y el Dr. Rogelio Murillo en la

Escuela Preparatoria (Hernández, 1998). En este primer listado se hace notar que no aparece el director de Farmacia y que cuatro funcionarios eran médicos, uno ingeniero, un abogado y un profesor. La naciente institución era territorio primordialmente de médicos de profesión.

Hernández (1998) menciona, en cuanto a la primera planta académica en 1955, que en la Escuela de Ingeniería todos los docentes contaban con el título afín, entre los que estaban Jesús Roberto Durán Gutiérrez, Alberto Enríquez Muños, Alfonso Jurado, Héctor García Terrazas, José de la Luz González, José Medrano Morales, Federico Pérez Márquez y Eduardo Prado Rodríguez. En la Escuela de Medicina todos los docentes contaban con el perfil de médicos. Entre ellos estaban Gilberto Pérez Rodríguez, Jesús Gómez Cruz, Carlos Aguirre, Francisco Uranga Vallarta, Fernando Martínez López y Ángel Abbud Ochoa. Por su parte, en la Escuela de Derecho iniciaron los licenciados Óscar Ornelas Kuchle y Mario F. García. Finalmente, los académicos de la Escuela de Farmacia fueron el químico Samuel Bencomo Lasso, los profesores Jesús Grajeda Pedrueza, Alfonso Luján, Pedro Gómez Rodríguez, los ingenieros Héctor P. García y Luis G. Romero Molina, la señorita Carmen Terrazas, el licenciado Manuel O`Reilly y la profesora Celedonia González. Cabe mencionar que esta última escuela se encontraba en labores desde 1942 dentro del Instituto Científico y Literario.

200

Ahora bien, referido a las instalaciones en donde principió la Universidad de Chihuahua fueron las ya existentes del Instituto Científico y Literario, lo que actualmente es la Rectoría. En ese lugar funcionaban la Escuela de Farmacia, las escuelas Secundaria y la Preparatoria, pero llegó el momento que resultaron insuficientes. Ante esta demanda de espacios físicos, se ubicó a la Escuela de Ingeniería en la Quinta Gameros; en el Hospital Central Universitario a la Escuela de

Medicina y Enfermería; y el Instituto de Bellas Artes inició labores en una casa habitación ubicada en la calle segunda en el centro de la ciudad, pero en corto tiempo se trasladó también a la Quinta Gameros (Hernández, 1998).

Así mismo, en lo que actualmente es el Campus I de la Universidad, se colocó la primera piedra el día 6 de mayo de 1955. Allí fue el cementerio Santo Niño, según lo relata Amanda Hernández (1986) en el libro que escribió acerca del General Miguel Saavedra Romero. Este dato se corrobora porque actualmente se conserva el arco que daba entrada al cementerio, es triple y se encuentra en el camellón intermedio, casi frente a la actual Facultad de Artes. Los edificios que originalmente se construyeron con fines universitarios fueron: Derecho –lo que hoy es la Facultad de Filosofía y Letras–, la Preparatoria –hoy Facultad de Derecho–, la Escuela Normal –hoy Facultad de Derecho- y Ganadería, que hoy funcionan como instalaciones administrativas frente a la Ciudad Deportiva.

Conversaciones con maestros fundadores

Sin precisar la fecha de cada una, a continuación se muestran algunos datos recabados de entrevistas con maestros fundadores, entre quienes se encuentran Felipe Salas Plata, José Velasco Ortiz, Héctor García Campos, Julio Ornelas Kuchle, Luz Hayashi, María Cervantes, Dolores Delgado, Carlos García Gutiérrez, Luján Sánchez, Benito Nogueira y José Medrano Morales.

En la plática con Felipe Salas Plata menciona que inició labores en el Instituto Científico y Literario en 1948 y continúa hasta 1955. Señala que

compartió con dos personajes que consideró importantes: Hipólito Vela y Pedro Barba, quienes fueron puntales en la creación de la Escuela de Educación Física en 1956.

Otro maestro fundador fue José Velasco Ortiz, quien ingresó en 1950 y trabajó hasta 1955. Cabe mencionar que esta labor la desempeñó gratuitamente, como una forma de retribuir al Instituto Científico y Literario los cinco años que estudió en el plantel. Su función en ese periodo fue como maestro de biología y propedéutica médica.

Por su parte, Héctor García Campos era recién egresado de la Escuela de Farmacia cuando inició labores en 1945, siendo paralelamente profesor y secretario de esa escuela. La familia de Héctor también estuvo cercana al Instituto Científico y Literario, ya que su padre Juan García fue director en el periodo 1914 a 1920; su hermana Bertha García entró al Instituto cuando tenía 12 años, estudió y tiempo más tarde fue maestra en San Carlos, en la Ciudad de México. En 1992 fue cuando se pudo entrevistar a Héctor García, cuando se jubiló y regresó a Chihuahua.

Julio Ornelas Kuchle fue fundador y también estudió en el antiguo Instituto Científico y Literario, donde fundó la cátedra de higiene de la juventud. Afirmó durante la conversación que Martín H. Barrios Álvarez fue el principal impulsor de la creación de la Universidad. Julio Ornelas fungió como consejero de gobernadores y aseguró que en el lecho de muerte le dijo al gobernador Soto Máynez, “si te quieres immortalizar, funda la Universidad”. Fue Ornelas quien pronunció el discurso oficial de apertura de la Universidad y también se desempeñó como director del Instituto Científico y Literario, separándolo en 1937 de la Escuela Normal.

Luz Hayashi fue docente de la Escuela Preparatoria. En 1939 se tituló como profesora e inició en 1949 su trabajo en el Instituto Científico y Literario. Durante la entrevista afirmó que los maestros eran de planta y debían prepararse “para hacer lo que fuera”. Comentó además que fue Martín H. Barrios Álvarez quien la recomendó para que fuera maestra en el Instituto Científico y Literario. Años más tarde se jubiló como profesora de la Escuela Secundaria Técnica No. 2 ETIC-100, cuando la escuela pre-vocacional pasó a ser Instituto Tecnológico Regional y luego se convirtió en dicha Secundaria Técnica. Estando en ese puesto recibió la medalla Altamirano a los 43 años de servicio y cabe mencionar que su hermana y hermano también fueron maestros del Instituto Científico y Literario.

María Cervantes se formó como profesora normalista, trabajó en la Escuela de Farmacia desde 1946, en donde impartía la asignatura de botánica. Menciona que el profesor Jesús Grajeda Pedrueza fue quien le asignó dichas clases, en el momento que concibe como “el tiempo en que había más respeto por los profesores”.

Corría el año 1949 cuando otra de las maestras empezó a trabajar en el Instituto Científico y Literario. Se trataba de Dolores Delgado, quien fue llamada por el profesor Jesús Grajeda Pedrueza, entonces secretario de la Preparatoria. Dolores mencionó en la comunicación que “era época difícil, sobre todo cuando nos cambiamos a batallar a la nueva Ciudad Universitaria, en 1955, porque estaba muy lejos”.

El ingeniero Carlos García Gutiérrez ingresó en octubre de 1954, dos meses antes del decreto de creación de la Universidad. Se encargó del área de recursos minerales y dispuso para ello un espacio físico en la Quinta Gameros. Señala que en aquel momento solamente tenía ocho

alumnos. En este mismo ámbito hay que resaltar que posteriormente fue el creador de la carrera de Geología.

En otro momento se conversó con el ingeniero Luján Sánchez, quien nació en Villa López y estudió su educación primaria en Jiménez. La secundaria la cursó en el Instituto Científico y Literario, ingresando en 1927. Narra que cuando se fue a México a estudiar ingeniería, él trabajaba y estudiaba al mismo tiempo, por lo cual la maestra Carlota Maceyra lo sustituyó en sus labores. Fue en 1938 que reinició actividades en el Instituto Científico y Literario. Afirmó que fue el primer profesionista de Villa López y que al impartir botánica fue adoptando los contenidos de una revista argentina. También mencionó que una de sus maestras que recordaba fue Bertha García. Luján fue maestro fundador de la Escuela de Medicina e indica que “en mi tiempo de maestro, el Congreso del Estado aprobó un programa para titular a los egresados de Farmacia”. También fundó la Escuela de Pre-medicina destinada para aquellos que no lograban entrar con el primer examen a la carrera, contabilizando una inscripción en la primera generación de cincuenta estudiantes.

En cuanto a Benito Nogueira menciona que en 1948 se inició como maestro en el Instituto Científico y Literario como docente del curso de física en la Escuela de Farmacia. Fue hasta 1953 que se incorporó al Instituto de Bellas Artes, durante la administración de José Fuentes Mares como Rector de la Universidad.

204

Finalmente, José Medrano menciona que tuvo como profesores a Enrique Müller, quien fuera fundador de la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (ESIME) en 1934, como parte del Instituto Científico y Literario, dos años antes de que se fundaran esos estudios en la Ciudad de México, en el Instituto Politécnico Nacional. Asimismo,

menciona que fue Roberto Ornelas K., quien le cedió su cátedra en el Instituto Científico y Literario, ya que Ornelas se dedicó de tiempo completo al Instituto Tecnológico Regional de Chihuahua, del que fue fundador en 1948. Se menciona también que José Medrano fue secretario de Manuel López Dávila, cuando este último fue el responsable de la implantación del socialismo en Chihuahua. López Dávila posteriormente se desempeñó como gobernador de San Luis Potosí y trabajó cercanamente con el presidente de México Adolfo López Mateos. No se cierra la conversación sin señalar que José Medrano también fue presidente de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos.

Conclusiones

Después de mostrar todos estos elementos, se concluye que los contextos son determinantes cuando se trata del surgimiento de instituciones educativas, como fue el caso de la Universidad de Chihuahua, ya que poco a poco se fueron dando las condiciones para su creación. También se rescató que el Instituto Científico y Literario se modernizó lentamente, creando nuevas escuelas en diferentes momentos, que dieron respuesta a los requerimientos sociales de la época: Escuela Comercial, Escuela Normal, Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Escuela de Farmacia y sobre todo una base cuantitativamente grande en lo que era la Preparatoria, requisito indispensable para ingresar a estudios universitarios.

205

Se infiere que las demandas de los padres de familia que –por su condición económica- no podían enviar a sus hijos a estudiar fuera de Chihuahua, constituyeron un impulso y soporte social para la creación

de las Instituciones de Educación Superior. Para aquel momento cada estado de la República conformaba su propia universidad, la cual tendría el carácter de pública y serviría para toda la entidad, por esta razón se llamó Universidad de Chihuahua, entendiendo que daría servicio a las peticiones a lo largo del estado, aunque las escuelas preparatorias solo había en Parral, Ciudad Juárez y Chihuahua.

Se concluye también que las condiciones económicas en ese momento de la historia –y en Chihuahua- requerían cierta formación de profesionales que pudieran solventar los empleos demandados y las nuevas necesidades en las empresas agrícolas y comerciales. El aparato gubernamental necesitaba abogados, el sector salud médicos y farmacéuticos, el crecimiento de las ciudades requería ingenieros, y el sector agrícola y ganadero también reclamaría ciertos perfiles de profesionistas.

Ciertamente se asegura que la combinación de maestros, políticos, y comerciantes que decidieron crear la Universidad de Chihuahua en 1954, conformaban una masa crítica de profesionistas que también fungieron como maestros. Pero las cuestiones que determinaron dicha creación fue principalmente el contexto, que jugó el papel principal y para ello, al pasar el tiempo, los números son buenos protagonistas para entenderlos.

206 Referencias

Banco Nacional Hipotecario Urbano y Obras Públicas (1959). *Obras y Servicios Públicos. Estado de Chihuahua*. México: BANOBRAS.

- Hernández, A. (1986). *General Miguel Saavedra Romero: quien en Celaya voló el brazo derecho al general Álvaro Obregón*. Chihuahua, México: Gobierno del estado de Chihuahua.
- Hernández Orozco, G. (1998). *Síntesis histórica de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Chihuahua, México: UACH.
- Hernández Orozco, G. (2004). *Universidad Autónoma de Chihuahua*. Chihuahua, México: UACH.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (1950). *Censo de población de los Estados Unidos Mexicanos de 1950*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- UNAM. (1959). *Anuario de Estadística 1959. Departamento de estadística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Reseña del libro: Una generación desconocida.
Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970:
Testimonios

Book Review: Una generación desconocida.
Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970:
Testimonios

José Roberto Mendirichaga Dalzell *

* *Maestro en Letras Españolas por la UANL y Doctor en Historia por la UIA. Cultiva el ensayo y la biografía. Autor de la flama en el tiempo (UANL, 2016) y memoria del H. Cuerpo Consular en Monterrey, c. 1840-2018 (UDEM, 2019). Ha enseñado, entre otros cursos de: Introducción a la Filosofía, Literatura Universal y Estudios Mexicanos. Actualmente enseña Literatura Mexicana e Historia de México. Colabora en las revistas anuarios Actas, Armas y Letras, Humanitas y The Journal of South Texas. Perteneció a SOMEHIDE y SNHGyE. Profesor emérito de la Universidad de Monterrey. Correo electrónico: jose.mendrichaga@udem.edu
 <https://orcid.org/0000-0001-9102-8807>*

Historial editorial

Recibido: 24-mayo-2019

Aceptado: 01-abril-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Reseña del libro: Una generación desconocida. Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970. Testimonios

Se trata de un libro interesante porque rescata del olvido un movimiento que influyó en muchos jóvenes de su tiempo para su posterior desenvolvimiento en la acción social.

Se dio en el marco del Concilio Vaticano II, la Guerra de Vietnam, el grito *hippie* de “Amor y paz”, la Revolución Cubana, los niños de Biafra, los asesinatos de Robert Kennedy y Martin Luther King, y los movimientos estudiantiles de Japón, Estados Unidos, Francia y México.

Quienes escriben sus testimonios son: María Teresa Guerrero, Alfredo Gutiérrez, Ramiro Trevizo, Jesús Trevizo, Francisco José Paoli, Francisco José Camou, Miguel Bazdresch, Fernando Michel, Guadalupe de la Peña, Jesús Verver, Vicente Romero, Juan Antonio Irizar, José Ascención Viccon, Aurora Mora y Alberto Rascón, en ese tiempo residentes en las ciudades de México, Guadalajara y Chihuahua, fundamentalmente.

¿Por qué resulta ser importante este capítulo de la vida estudiantil, económica, social, política y religiosa de esta generación? Porque los nombres de algunos de sus integrantes marcaron una época en México y quienes viven continúan haciendo una destacada labor profesional y social en nuestro medio.

210 ¿Cuáles eran las fuentes doctrinales de los jóvenes de este tiempo? Los evangelios, las encíclicas sociales de los papas, los documentos del Vaticano II y los escritos o discursos de Louis Blanc, Carlos Marx, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Antonio Gramsci, Iván Illich,

José Carlos Mariátegui, Theilhard de Chardin, Graham Green, Ignace Lepp, Paulo Freire, Ernesto “Che” Guevara.

Algunos nombres de los integrantes del Movimiento Social Cristiano fueron: Manuel Rodríguez Lapuente, Hugo Gutiérrez Vega, Carlos Arriola, Carlos Núñez, Horacio Guajardo, Miguel Ángel Granados Chapa, Rafael Rodríguez Castañeda, Miguel José Yacamán, José Trueba, Fernando Baeza, entre otros.

Vayamos con lo medular que abordan cada uno de quienes dan testimonio del movimiento. En la introducción, María Teresa Guerrero explica cómo surgió la idea de intentar, a partir del Evangelio, una forma de planteamiento ante “la absurda post-modernidad y la globalización mercantil” (p. 15), sin pretender hacer una historia del Movimiento Social Demócrata Cristiano (MSDC). Para Alfredo Gutiérrez, la Democracia Cristiana (DC) en Chihuahua buscaba, entre los cincuentas y los sesentas, “abrir otros caminos en la vida política de México” (p. 17), donde se trabajaba por la acción autogestiva de las bases.

Ramiro Trevizo narra cómo los integrantes del MSDC en Chihuahua pretendieron que el Partido Acción Nacional (PAN) se alineara en la Democracia Cristiana Internacional, lo que no se logró. Jesús Trevizo documenta la experiencia de una de las acciones del MSDC: la creación del Instituto de Capacitación y Desarrollo Social para Trabajadores y Campesinos, que recibió financiamiento de la organización Misereor.

211

Francisco José Paoli da cuenta de cómo trabajaron los miembros del MSDC con la Juventud Obrera Católica (JOC), el Frente Auténtico del Trabajo (FAT) y el Secretariado Social Mexicano, distante de los “grupos ultraconservadores” (p. 60) como Yunques, Tecos y miembros

del Frente Universitario Anticomunista de Puebla. Viene luego un largo testimonio de Alfredo Gutiérrez que narra su acercamiento al Centro Cultural Universitario atendido por los padres dominicos, al Instituto Técnico de Estudios Sindicales y a simpatizantes o integrantes del MSDC como Horacio Guajardo, Miguel Ángel Granados, Vicente Leñero y Alejandro Avilés. “La derecha conservadora y reaccionaria era tan enemiga nuestra como la izquierda dogmática” (p. 137), señala Gutiérrez.

Recuerda Francisco José Camou al padre Porfirio Miranda, a Diego Fernández de Cevallos, a Fernando Baeza y a otros integrantes del MSDC. Camou cierra su testimonio con “La salida del 70” (p. 156), que significó “la clausura del intento de hacer de la democracia cristiana una fuerza política del país” (p. 156). Enseguida aparece otro también largo testimonio que corresponde a María Teresa Guerrero, quien evoca su experiencia misionera en el Instituto Femenino de Chihuahua, la Acción Católica y la JOC; y el conocimiento del movimiento de Madera, las huelgas de Euzkadi, Pepsi Cola y Spicer, la UNAM, la UIA, Flacso, Ilades, el '68, el 2 de Octubre, don Sergio Méndez Arceo, y el regreso de algunos al PAN y la desbandada al PMT, al PRD o al ostracismo.

212 Para Miguel Bazdresch, no habría que olvidar los cursos de DC en el ITESO, el IMDEC, más lo realizado por la Congregación Mariana San Felipe y la vinculación con la Unión de Obreros Guadalupanos. Fernando Michel da cuenta de su presencia en el Crefal. Guadalupe de la Peña evoca su venturosa estancia en Chihuahua, donde conoció a Hernán Villarreal Junco, Luis del Valle y Raúl H. Mora, entre otros, y pudo ver la apertura de una escuela de trabajo social. Y Jesús Verver escribe: “Creíamos que de verdad arrancábamos en México *la tercera vía*, no capitalista ni comunista, al menos ilusamente así lo creí” (p. 241).

Como textos finales están los de Vicente Romero (el ejemplo de Anacleto González Flores), José Antonio Irizar (“en el mundo bipolar de la época éramos anti-imperialistas y cristianos por el socialismo” (p. 260), José Ascensión Viccon (las Jornadas de Vida Cristiana, el Grupo BACE, la revista *Crisis*, el Cidoc), Aurora Mora (la Unión Femenina de Estudiantes Católicas, el asesor jesuita David Mayagoitia, la Teología de la Liberación, la negativa acción del MURO), y Alberto Rascón (el arzobispo Adalberto Almeyda, la Casa Javier, la Juventud Demócrata Cristiana). En el Colofón, María Teresa Guerrero se duele del fraude electoral del 2012 y, citando a Ramiro Trevizo, afirma que “sólo queda refundar la nación” (p. 328) .

Referencias

Guerrero Olivares, M.T. (Comp.). (2014). *Una generación desconocida. Movimiento social demócrata cristiano, 1962-1970. Testimonios*. Chihuahua, México: Instituto Chihuahuense de la Cultura / Gobierno del Estado.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Reseña de La Bola. Revista de divulgación de la
Historia
Review: La Bola. Revista de divulgación de la
Historia

Clementina Battcock *

** Doctora en Historia la UNAM, especializándose en estudios sobre las crónicas novohispanas de tradición indígena novohispana y andina. Desde 2013 es Profesora Investigadora de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, del CONACyT. Ha publicado en revistas de alcance mundial radicadas en Alemania, Argentina, Brasil, España, EEUU, Italia, México, Japón, Francia y Perú. Producto en gran medida de la suma de esfuerzos para un diálogo académico internacional, ha coordinado los siguientes libros colectivos: Acerca de la (Des)memoria y su construcción en Mesoamérica y los Andes, en coordinación con Sergio Botta (2015); Mudables representaciones. El indio en la Nueva España a través de crónicas, impresos y manuscritos, en coordinación con Berenise Bravo Rubio (2017), y Lo múltiple y lo singular. Diversidad de perspectivas en las crónicas de la Nueva España, en coordinación con Luis Barjau (2018). Es profesora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del INAH, en donde desarrolla la línea de investigación titulada Los antiguos barrios de México-Tenochtitlan: Representaciones simbólicas, espacio y sociabilidad; del Colegio de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde es actual titular de la asignatura Mesoamérica. Asimismo, es profesora del Posgrado en Estudios Mesoamericanos, UNAM. Recientemente fue publicada su investigación posdoctoral en el Centro de Investigaciones en América Latina y el Caribe de la UNAM, titulada La Guerra entre Incas y Chancas. Relatos, sentidos e interpretaciones (2018), además de un libro en coautoría con Silvia Limón Olvera titulado El imaginario colectivo en Mesoamérica. Representaciones y símbolos en el Altiplano Central Mexicano (2018). Correo electrónico cbattcock@yahoo.com.ar*

 <http://orcid.org/0000-0002-9899-1214>

Historial editorial

Recibido: 04-julio-2019

Aceptado: 30-agosto-2019

Publicado: 23-septiembre-2019

ISSN-e: 2594-2956

Reseña de La Bola. Revista de divulgación de la Historia

Iniciar un nuevo proyecto editorial no es poca cosa, es más, en estas realidades/temporalidades de la humanidad, resulta una apuesta/emprendimiento que podríamos denominar “de valientes”. Así la presentación en sociedad de *La Bola. Revista de divulgación de la Historia*, se advierte el notable ímpetu que tienen los jóvenes historiadores que conforman el Comité Editorial, los cuales generaron un espacio de divulgación de la Historia. Salta a la vista que detrás de ese ejercicio existe una reflexión atinada y consciente sobre el quehacer académico en estos tiempos, sus problemas, dificultades y contradicciones, en las cuales estamos inmersos los hijos de Clío.

Curiosamente, fue hace unos pocos meses que participé en la presentación de otra revista impulsada por jóvenes colegas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia e insistí, así como lo reitero ahora, en valorar este tipo de publicaciones digitales, no sólo por su formato amigable, flexible y didáctico, sino también por apreciar que en estos tiempos en los que lo inmediato es primordial, debemos buscar la necesidad de detenernos y pensar qué hay detrás de una nueva publicación, sea libro o en este caso una revista electrónica de divulgación de la Historia. Me permito hacer este comentario porque detrás de cada proyecto editorial hay mucho trabajo, esfuerzo y horas de labor de todo tipo: académica pero también personal. Como ustedes podrán observar al entrar a este primer número de esta revista, hay un proyecto académico que genera una serie de expectativas para nuestra comunidad académica, a la vez que plasma un interés en la producción y difusión del conocimiento. Esto no es poca cosa en los tiempos en que nos toca afrontar una realidad poco alentadora, y un panorama

complejo en donde mucho de lo colectivo pasa casi desapercibido; en cambio este proyecto manifiesta un interés, una preocupación loable, básica y crítica sobre el futuro que nos espera en las ciencias sociales. Quizás a manera de hipótesis podemos pensar a esta nueva publicación como parte de una cadena generacional y hereditaria de otras revistas que han surgido en distintos espacios institucionales: creo que esto no es un detalle al azar, sino que es toda una postura/posicionamiento ideológico y pragmático. Apostar a la difusión/divulgación creo que es un camino más que interesante, pues se interrelaciona con una postura transgeneracional que implica buscar constantemente extender y diseminar, a través del tiempo y del espacio, una noticia, una idea, costumbres, idiomas, modas, entre otros, para un público ávido de conocer.

Desde que se me hizo la invitación para presentar este primer número titulado *Las armas de la nación. De la revolución a la lucha contra el crimen organizado*, me aproximé a conocer la plataforma y sus contenidos, encontrándome con una fotografía del zócalo capitalino lleno de gente joven; y en el centro de la escena una tanqueta militar que impone los hechos que estaban aconteciendo.

Así el volumen se presenta como un mosaico de textos con múltiples miradas y abordajes en los que convergen ejes de discusión sobre dinámicas políticas, sociales y culturales; desde perspectivas que presentan al lector la profundidad de la riqueza histórica y las problemáticas a las que se enfrentan para ser explicadas.

217

Como intentaré trazar seguidamente, y disculpándome en no describir a detalle cada sección porque la idea es que se acerquen y lean la totalidad de la revista, los textos que componen este número exploran desde distintas miradas la distancia temporal/espacial que deshace los

pasados, y que con ello cimienta sobre ellos las elaboraciones políticas y culturales presentes pero demarcadas y constantes en el tiempo. Así la labor histórica se perfila a proponer reflexiones sobre cómo entre el espacio y el tiempo tienen lugar distintas confluencias cuya proximidad explicativa depende en buena medida de las miradas, intervenciones y mediaciones del participante/interlocutor.

Desde sus cinco secciones: *Legajos*, *Contrapunto*, *Multimedia*, *Almanaque y Gacetilla*, nos topamos con una estratégica forma de presentar el esqueleto de la revista.

Desde la entrada denominada *Editorial* se formula una exposición breve, concreta y ordenada del comité editorial, explicando las motivaciones y disposición del volumen: las fuerzas armadas en México para contextualizar el surgimiento y debate de la Guardia Nacional. Seguidamente pasamos a la sección de *Legajo*, integrada por tres textos: *De defensores de la Constitución a soldados de la nación: las fuerzas armadas en México entre 1914 y 1945* de Daniel Ramírez Guzmán, *Las fuerzas armadas mexicanas, de la Segunda Guerra Mundial a la Guerra Sucia*, de Pedro Celis y Edwin Alberto Álvarez, y el último estudio *De la Oscuridad a la luz: las fuerzas del orden en los últimos 40 años* de César Valdés. Debo agregar que los tres estudios cuentan con una serie de fotografías que acompañan los casos presentados y que resultan interesantes para nuevos análisis y dialogan con la narrativa de cada texto. Me explico: las imágenes no son de carácter ilustrativo, sino que son otra narrativa, podríamos pensarlas en paralelo, que registran/relatan/revelan otras formas y ángulos de la historia.

218

La siguiente sección es *Contrapunto* y presenta un texto a cargo de Alberto O. Barreto Berrecil que expone bajo el título de *¿Qué nos dice hoy en día la cinta "El prisionero 13"?* mismo que incluye una reseña sobre

dicho filme y los ejes problemáticos que son abordados a través de los personajes y en el propio guión. Debo agregar que me resultó interesante la intervención técnica que se subraya sobre el sonido y su “vanguardia visual”, entre otras cosas.

Posteriormente se despliega, cuasi podríamos decir como ruptura dentro de la revista, dos entrevistas grabadas bajo la nominación: *Las armas de la nación* de Carlos Fazio y Bernardo Ibarrola. Este acto intencional de los editores de registrar en este formato las entrevistas, considero que funciona no solo como arista entre sección y sección sino aprovechan este tipo de plataforma tecnológica para incorporar a un público que le interesa y es consumidor de este soporte.

Almanaque está integrado por tres particulares y disímiles textos: *La triste noche de Hernán Cortés*, *El gobierno constitucional anuncia el Programa de la Reforma* y *La algarada estudiantil de 1968*. Debo declarar que esta sección me pareció sumamente original y que cada uno de ellos cierre con *Para saber mas...* es una herramienta seductora e inteligente, ya que despierta un interés y proporciona una bibliografía accesible y pertinente.

Como cierre, esta publicación nos ofrece la sección de *Gacetilla* donde se acercan novedades o noticias de nuevos libros. En este primer número se reseñan 10 obras publicadas entre 2018 y 2019. Asimismo, se comentan críticamente tres exposiciones que lamentablemente ya no se pueden visitar porque culminaron el 30 de junio. Sin embargo, creo que es muy buena idea dar este tipo de información y difundir este tipo de actividades. También se reseñan cuatro programas de radio que abonan a la difusión de la Historia.

Por último, debo declarar que lo que me atrae de este primer número es la cantidad de preguntas que disparan hacia los retos teóricos y metodológicos que exponen los distintos autores en sus artículos y las secciones con estilos de escritura y variedad narrativas. *La Bola. Revista de divulgación de la Historia* es una publicación electrónica desenvuelta que roza la experimentación y que reta a los modos tradicionales de difundir la Historia. Sólo me queda agregar que festejo y agradezco este esfuerzo editorial que permite acercarnos a los lectores, legos o no, a entablar un diálogo que permite establecer cruces, producir concurrencias propias/colectivas, y con ello reflexionar sobre la forma de relatar/entender/difundir la Historia invitándonos a trascender lo digital para reflexionar sobre nuestra realidad, invitación que en nuestro actual contexto político y social mundial no es poca cosa.

Referencias

Las armas de la nación. De la Revolución a la lucha contra el crimen organizado. (2019). *La Bola. Revista de Divulgación de la Historia*, 1(1). Recuperado de: <http://labola.com.mx/home-1/>

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA