

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. VIII, núm. 1,
enero-junio 2020

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Conciencia, cultura y humanismo en la historia

Artículos

La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo

Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970 ca

Historia breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua

Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos

Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada

Política, Reforma Universitaria y sociedad en Puebla (México), 1958-1965

La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua

Reseñas

Reseña de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen VIII, n. 1, enero-junio de 2020) 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: febrero de 2020.

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



Portales especializados



ACADEMIA

Créditos de la imagen de portada:

Agustina Balderrama Rojas paseando por las calles de Ciudad Juárez en 1969. Fue profesora de educación primaria por 35 años y se jubiló de la Escuela Primaria Dr. Pablo Gómez Ramírez en 2010.

Fuente: Archivo personal de Agustina Balderrama Rojas.



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

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

DR. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Editores

DRA. STEFANY LIDIARD CÁRDENAS
Secretaría Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO
DRA. ANA CECILIA VILLAREAL
BALLESTEROS
M.E.S. LIZETTE DRUSILA FLORES
DELGADO
Traducción al inglés

DR. PATRICK ALLOUETE
DRA. ANGÉLICA MURILLO GARZA
Traducción al francés

DRA. 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

DENÍ TREJO BARAJAS
Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo

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

CLEMENTINA BATTCKOCK
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:

Clementina Battcock (Instituto Nacional de Antropología e Historia). **Carlos Escalante Fernández** (El Colegio Mexiquense). **Laura Gemma Flores García** (Universidad Autónoma de Zacatecas). **Isaura Cecilia García López** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). **María del Pilar Iracheta Cenecorta** (El Colegio Mexiquense). **Carlos Alfonso Ledesma Ibarra** (Universidad Autónoma del Estado de México). **Ángel Christian Luna Alfaro** (Colegio de Tlaxcala). **Izabela Tkocz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Mayra Gabriela Toxqui Furlong** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). **Irma Guadalupe Villasana Mercado** (Universidad Autónoma de Zacatecas). **Josué Mario Villavicencio Rojas** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón Conciencia, cultura y humanismo en la historia.....	7
---	---

ARTÍCULOS

Antonio Blanco Pérez La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo.....	17
---	----

Cirila Cervera Delgado y María del Carmen Rivera Olvera Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970 ca.....	41
---	----

Nelson Solorio Talavera y Jesús Adolfo Trujillo Holguín Historia breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua	111
---	-----

Elvia Montes de Oca Navas Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos	143
---	-----

Juan González Morfín Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada.....	179
---	-----

Jesús Márquez Carrillo Política, Reforma Universitaria y sociedad en Puebla (México), 1958- 1965	205
--	-----

Marilyn Georgia Salcido Sáenz y Jesús Adolfo Trujillo Holguín La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua	243
---	-----

RESEÑAS

María de Lourdes González Peña Reseña de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua	267
--	-----

EDITORIAL

Conciencia, Cultura y Humanismo en la Historia

Francisco Alberto Pérez Piñón

Director

Como parte de la presentación de los artículos científicos que se difunden en este número, iniciamos con la discusión que en la actualidad existe en el campo de la historia, de antemano, sin considerarla aislada de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades. En el siglo XXI las barreras disciplinarias tienden a diluirse, lo que permite -en el caso de la historia- pensar en la interdisciplinariedad en los abordajes de los objetos de estudio, con el fin de profundizar en ellos con miradas trascendentales (Mora, 2003) y así superar el encave de los acontecimientos históricos desde las empíreas y dar paso a las interpretaciones con sentido, en beneficio de la construcción de la sociedad a la que aspiramos vivir.

El sustento para esta editorial en el historiador de origen alemán Jörn Rüsen¹, nos permite conocer enfoques desde otras latitudes, y no solamente desde la visión de la línea de investigación trazada por los franceses, desde la famosa y paradigmática Escuela de los Annales, hasta su desarrollo más cercano de la historia cultural o los estudios de los lugares de la memoria de Pierre Nora, de quienes se ha seguido su desarrollo en esta disciplina. Ahora, en este plexo tomamos un atisbo de lo que los alemanes están realizando a través del mencionado personaje y a quienes regularmente dejamos de lado precisamente, no por sus bondades, sino por el imaginario social que ha quedado después de las dos conflagraciones bélicas y el tema tan abominable del holocausto. Rüsen, es un personaje de quien pocas obras y escritos han sido traducidos a nuestro idioma,

pero aún por lo incipiente de su lectura, convence la forma en cómo están trabajando la disciplina de la historia desde las aulas y el peso que le dan a este campo en la formación de las nuevas generaciones. El primer concepto, el de *conciencia histórica*, nos remite a que:

Es una teoría de creación de sentido histórico, en la que interviene la memoria histórica como componente principal de la conciencia histórica, movilizándose ambas en la conformación de la cultura histórica. Esta se define por aquel conjunto de funciones a través de las cuales un individuo y/o una sociedad crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana (Cataño, 2011, p. 223)

Rescatamos los dos elementos que con esta cita nos menciona Cataño: *el sentido* y la *memoria histórica*; el primero, lo podemos enunciar como la orientación y las motivaciones que se tienen en relación a la sociedad y a la dirección hacia donde se desea su desarrollo, y las aspiraciones de conservación y cambios culturales. La memoria se concibe como ese dispositivo capaz de recordar los acontecimientos pasados, teniendo siempre al presente como parte de esos acontecimientos. La afectación por el pasado permite la toma de conciencia, a la vez que constituye y reconstruye la cultura. La conciencia histórica y su expresión social, desde la visión de Rüsen, es posible conocerla a través de las actividades narrativas. Con estas ideas, discutibles por supuesto, se están realizando trabajos en educación en distintos países, en donde se trata de conocer la conciencia histórica de los estudiantes en distintos niveles educativos, a través de las narrativas.

8

En relación al concepto de *cultura histórica*, podemos enunciar que es la fuerza con la cual los acontecimientos pasados tienen la presencia y conformación simbólica en el presente. Poder conocer e interpretar los pasados remotos o cercanos en el presente y son

dispositivos que se manifiestan a la hora de realizar las valoraciones sociales y otorgarles sentido, por lo que se puede definir como:

[...] un concepto heurístico e interpretativo para comprender e investigar cómo se crean, se difunden y se transforman unas determinadas imágenes del pasado relativamente coherentes y socialmente operativas, en las que se objetiva y articula la conciencia histórica de una comunidad humana. Esa comunidad humana, ese “sujeto colectivo”, puede acotarse, aunque no como un compartimento estanco, según múltiples criterios: nacionalidad, lengua, religión, género, clase, generación que comparte experiencias formativas o civilización que se basa en un legado simbólico y material común (Sánchez, 2009, p. 1).

La cultura histórica es constitutiva de los legados materiales y simbólicos con los cuales se estructuran las maneras y formas de actuar en la vida práctica. Los fines de este conglomerado cultural, son valorar las acciones históricas pasadas, otorgarles sentido y proyectarlas al futuro. Por lo tanto, tener cultura histórica es estar consciente de que el presente es, debido a la presencia del pasado, en donde no existen creaciones nihilistas, sino construcciones, sin olvidar que la cultura social es dinámica y siempre está en constante reformulación.

El tercer concepto -que hemos dejado para el final- es el de *humanismo*, que se entiende como la construcción social que se manifiesta gracias a la cultura y a la conciencia histórica. En este aspecto, Rüsen se basa en la filosofía Kantiana para la elaboración de la propuesta y aquí manifiesta la parte romántica -a nuestro juicio- en las fases de la paz perpetua (Santiago, 2004), en donde la federación de estados -sociedad- basados en las acciones prácticas, deben tender a apelar a las concepciones de racionalidad e inteligencia, buscar evitar la guerra y plantearse el bien y la paz de manera permanente. Con la cita siguiente dejamos testimonio de que el humanismo:

[...] proporciona un significado esencial a este parecer instalado en el interior de la estructura de sentido y de los procesos de construcción de sentido de las vidas individual y social. También podemos decir que el humanismo representa algo así como una fundamentación cultural de la Humanität, o que el humanismo representa una suerte de meta-texto grabado en el tejido cultural que conecta los diversos sentidos culturales con un sentido de la Humanität que todas las culturas comparten (Kozlarek, 20187, p. 37).

No es complicado de entender este humanismo desde la postura de Rösen, que propone la búsqueda del bien común de manera organizada en la sociedad, abandonar las guerras y pensar en el bien y el futuro social. La cultura, la conciencia y el humanismo son tres conceptos clave que deben utilizarse en las prácticas cotidianas de las acciones humanas, de allí la importancia que adquiere la disciplina de la historia, como el dispositivo creador e innovador en estas concepciones, con el fin de ser mejores.

El humanismo, ese meta-texto grabado en el tejido social, viene a ser parte de la conformación de la cultura con la que se actúa en la vida cotidiana, que como vínculos simbólicos orientan y dan sentido a la vida individual. Cultura y humanismo son dos términos dinámicos e intervinientes y para ello el concepto -a la manera de Rösen, de conciencia histórica- articula temporalmente los tiempos de pasado, presente y futuro de la cultura y del humanismo.

10 No se soslaya que Reinarth Kosellec en su obra *Futuro pasado* (citado en Vázquez, 2003) menciona la necesidad de pensar la historia en dos planos: en el espacio de prácticas y el horizonte de expectativas. El primero se conforma por esas acciones sociales del pasado y del presente y el segundo deja abierta la construcción de los futuros deseados. Por ello se menciona que la historia, como parte de sus practicidades, debe ser útil para construir el futuro deseable. No porque tenga la “bola de cristal” para predecir el futuro, sino porque se supone que mediante los imaginarios sociales es posible

lograrlos; por lo anterior, al ser el futuro pensado en el presente, se convierte en futuro pasado.

Sin el deseo de ser abrumador -y como se mencionó al inicio- esto es solo el atisbo a los conceptos que desde la perspectiva de Rösen se están trabajando y esperamos que los artículos de este número nos lleven a la reflexión, teniendo presente en nuestra imaginación e idearios la construcción de la conciencia histórica a través de la cultura y el humanismo.

En el primer artículo, denominado *La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo*, se encuentran dos visiones para considerar el arte. Una de ellas desde el concepto que se puede rastrear en Ricoeur, la Mimesis, imitación o reproducción de la vida real en imágenes simbólicas artísticas, no del todo aceptada -según el autor- y la segunda desde la visión materialista de la historia, la cual considera el arte como formas específicas de la conciencia social y de las distintas manifestaciones subjetivas que se producen como resultado de las actividades humanas, condicionadas en cada momento histórico. El autor considera que el arte, aparte de ser un contenido educativo, es a la vez un medio para educar a los seres humanos de forma artística, desarrollando la cultura de la educación estética a nivel individual y social; función imprescindible en toda colectividad.

Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970, es la narrativa del espacio de experiencias de la educación de las mujeres de Guanajuato, Guerrero y Oaxaca a mediados del siglo XX, con narrativas focalizadas y direccionadas en la educación, la marginación y el machismo. Como hallazgos que emergieron de las narraciones históricas, se encontró que el sexismo de nuestra sociedad y la construcción ideológica de las mujeres, sigue siendo uno de los principales obstáculos para que ellas realicen estudios formales.

Historia breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua revisa la cultura de las poblaciones indígenas que migran de la sierra -su lugar de origen- a los centros poblacionales urbanos en busca de mejores condiciones de vida. Estas personas se asientan en las orillas o periferia y en el caso de Chihuahua -único, según expresiones de antropólogos- se ha optado por crear asentamientos humanos con los servicios urbanos y educativos básicos para el desarrollo de su vida y de sus tradiciones culturales. El artículo ofrece una mirada antropológica focalizada en el desarrollo de las prácticas cotidianas que son observables y de los cuestionamientos o preguntas que se les realizan a los moradores de estos cuatro centros o asentamientos raramuri que existen en la ciudad de Chihuahua. El estudio fue realizado en el año 2017, lo que refleja la actualidad de sus comportamientos, visiones y tensiones.

Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos es otro de los artículos, resultado de la investigación comparativa entre los distintos textos que fueron utilizados durante el cardenismo, dos décadas después y el libro de texto actual para el sexto grado de primaria. Se analizan y problematizan los objetivos que pretendían alcanzar con estos materiales en lo que respecta a la formación moral y cívica. Los resultados -a manera de discusión- muestran las semejanzas y diferencias para la formación de lectores, visualizando el horizonte cívico y moral.

12 *Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada* se toma como un elemento más que explica por qué en el “Estado Grande” -Chihuahua- no hubo participación directa en la Guerra Cristera, conflicto que estalló durante los años 1926 a 1929. En esta entidad no ocurrió lo mismo que en el centro y sur del país, sin soslayar el caso del Padre Maldonado, quien fue masacrado por sus ideas religiosas, pero aquí no se vivió un acontecimiento de armas como el mismo historiador Lorenzo Meyer lo narra, un estado en donde los ex villistas católicos hubieran puesto de cabeza

al gobierno en un territorio tan diverso y agreste, hubiera contribuido a la causa de los católicos; pero la influencia del obispo Antonio Guizar y Valencia será definitiva en la construcción de una sociedad en la que se prohibía la utilización de las armas para dirimir todo conflicto, lo que conformará un laicado chihuahuense católico combativo pero ajeno a la resistencia armada.

A partir de fuentes documentales de archivo, entrevistas con estudiantes y profesores liberales de la época, e información bibliográfica, se presenta el artículo *Política, Reforma Universitaria y sociedad en Puebla (México), 1958-1965*, que brinda un escenario de la conformación de la sociedad poblana y las visiones que se tenían de la Universidad, institución que será objeto de reformas que llevaron al conflicto en al menos dos proyectos modernizadores y uno de reforma universitaria. El concepto de configuración cultural es central para entender la constitución de los grupos hegemónicos y el subalterno, cómo se fue debilitando uno de los grupos y cómo el otro logra imponer su visión para el desarrollo de la sociedad poblana y la construcción de la Universidad en institución científica y de ascendencia laica.

La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua es un trabajo que se construye a partir de fuentes documentales y de la oralidad de los sujetos entrevistados, quienes proporcionan una panorámica del surgimiento del Colegios de Bachilleres en Chihuahua (COBACH). Se narra el origen de esta institución educativa, debido a la supresión de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua, ya que en los años setentas habían obtenido un grado de concientización y afinidad con las ideas humanistas y democráticas que no eran aceptadas en una sociedad tradicional, por lo que el surgimiento de esta institución viene a llenar el vacío para la conformación del perfil de individuo que se requería en ese momento histórico. Se analizan los conceptos de matrices sociales e individuales en la conformación de la identidad de los estudiantes del Colegios de Bachilleres.

Finalmente se incluye la *Reseña de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* obra que se enfoca en la profesionalización, la vocación de las y los maestros, y los procesos de mejora de las instituciones educativas, puesto que ofrece un diagnóstico de la lógica con la que han operado los profesionales de la educación en diferentes momentos históricos en México. En cada capítulo se ofrecen narrativas históricas, que incluyen expectativas, evoluciones, bienestar y momentos de crisis que impactaron en el tránsito de la formación de las y los docentes, tanto a nivel nacional como -de manera particular- en Chihuahua.

Esperando que la visión plasmada en la editorial y de los artículos que aquí se reseñan, contribuyan -a través de su lectura- a la recuperación de la memoria, a la creación de la cultura y conciencia histórica y se perfilen al humanismo que desde esta disciplina estamos obligados a construir en el futuro próximo. Si se logra esto, habremos tenido el éxito esperado.

Se agradece a los autores y lectores de los artículos sus críticas, comentarios y citas. Les invitamos a seguir construyendo esta comunidad de interesados afines a la disciplina de la historia, mediante el envío de sus ensayos y productos científicos, para darlos a conocer a la sociedad.

Referencias

- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista historia y sociedad*, (21), 221-243.
- 14 Kozlarek, O. (2017). Jörn Rüsen y el humanismo como luz en tiempos de oscuridad. *Intelligere, Revista de Historia Intelectual*, 3(2), 34-46. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127303>

Mora, A. (2003). Humanismo y filosofía crítica en Kant. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, V(8). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66650813>

Sánchez, F. (2009). *Cultura histórica*. Recuperado de: http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos.castellano.html

Santiago, O. (2004). Kant y su proyecto de una paz perpetua (en el bicentenario de su muerte). *Revista Digital Universitaria*, 5(II), I-II. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/numII/art77/dic_art77.pdf

Vázquez, S. (2003). Reseña de "futuro pasado" de Reinhart Koselleck. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV (95), 300-305. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=137/13709512>

Notas

¹ Jörn Rüsen es un historiador y filósofo alemán. Sus investigaciones abordan principalmente los ámbitos de la teoría y la metodología de la historia, la historiografía y la enseñanza de la historia. Nació el 19 de octubre de 1938 y entre varias de sus actividades académico investigativas se menciona el haber sido director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Bielefeld. Básicamente aquí se rescatan los conceptos de conciencia histórica, cultura y humanismo.

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 importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo

The importance of Arts in the Education of the Individual and Society

Antonio Blanco Pérez*

** Profesor titular en la Universidad de La Habana (Cuba). Es Licenciado en Historia, Doctor en Ciencias Económicas y profesor titular de Sociología, Filosofía y Economía de la Educación. Autor de libros y artículos publicados en Cuba, Ecuador y México. Ha impartido docencia en programas de maestría y doctorado desarrollados en Cuba, Brasil, Bolivia, República Dominicana y Ecuador. Miembro del Tribunal de Doctorado del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba durante 15 años, tutor de 25 tesis de doctorado defendidas en Ciencias Pedagógicas y de la Educación. Ha recibido diversas condecoraciones profesionales y actualmente es Metodólogo del Archivo Central de la Universidad de La Habana. Correo electrónico: ablanco@rect.uh.cu*

 <https://orcid.org/0000-0002-1484-6694>

Historial editorial

Recibido: 19-agosto-2019

Aceptado: 14-diciembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo

Resumen

La definición del arte (o de las artes, si así se prefiere) no es un asunto resuelto, por cuanto no existe unanimidad en cuanto a su consideración como mimesis, o sea, reproducción del mundo en imágenes artísticas, aceptable en el caso de la literatura y las artes plásticas, (incluso en el cine) pero más difícil de admitir en otras expresiones, como la música o la danza. Desde una concepción filosófica materialista (extensa y diversa) se define el arte como una forma específica de la conciencia social y de la actividad humana, históricamente condicionada, un reflejo subjetivo de la realidad objetiva a través de imágenes artísticas, que constituye uno de los procedimientos más importantes del proceso de aprehensión estética del mundo. Así entendido, el arte resulta no solo un contenido de la educación del ser humano, sino también un medio para educarlo, para ampliar su visión del mundo y de sí mismo, desde la perspectiva de los valores estéticos, que condicionan sus criterios y actitudes ante el arte. El presente trabajo pretende analizar, desde esa perspectiva filosófica, el papel del arte y de la educación estética y artística en el desarrollo de la cultura individual y social, de la nación y del individuo, su relación con el desarrollo económico de la sociedad y su incidencia en la formación integral del sujeto.

Palabras Clave: Arte, Educación Artística, Educación Estética, Valores, Criterios, Actitudes y Sentimientos Estéticos.

The importance of Arts in the Education of the Individual and Society

Abstract

There is no consensus among researchers on a definition of art or the Arts or if all art is mimetic by nature, that is, the idea that all art is the representation of the real world. The idea of art as being mimetic is allowed in the case of literature and plastic arts, even cinematography but is generally not acceptable in other artistic expressions, such as music or dance. The concept of Art from a materialist philosophical perspective (extensive and diverse) holds the idea that it is a specific form of social consciousness and human activity, historically determined and conditioned, a subjective reflection of objective reality through artistic images, which constitutes one of the most important components of the process of aesthetic apprehension of the world. But once this concept is granted, art becomes not just an academic subject but a means to educate, to broaden the human vision of the world and of the self, from the perspective of aesthetic values, which condition our criteria and attitudes towards art. This paper aims to analyze from this philosophical perspective, art, aesthetic, and arts education's role in the development of individual, social and national aspects of culture, their relationship with society and economic development, and their impact on integral human development.

Keywords: Art, Artistic Education, Aesthetic Education, Values, Approaches, Attitudes and Aesthetic Feelings

L'importance des arts dans l'éducation de la nation et de l'individu

Résumé:

La définition de l'art (ou des arts, si l'on préfère) n'est pas un problème résolu, car il n'y a pas unanimité quant à sa prise en compte comme mimésis, c'est-à-dire la reproduction du monde en images artistiques, acceptable dans le cas de la littérature et les arts plastiques (même au cinéma) mais plus difficiles à admettre dans d'autres expressions, comme la musique ou la danse. D'une conception philosophique matérialiste (extensive et diversifiée), l'art est défini comme une forme spécifique de conscience sociale et d'activité humaine, historiquement conditionnée, une réflexion subjective de la réalité objective à travers des images artistiques, qui constitue l'une des procédures le plus important du processus d'appréhension esthétique du monde. Ainsi compris, l'art n'est pas seulement un contenu de l'éducation de l'être humain, mais aussi un moyen de l'éduquer, d'élargir sa vision du monde et de lui-même, dans la perspective des valeurs esthétiques, qui conditionnent ses critères et attitudes avant l'art. Cet article vise à analyser, dans cette perspective philosophique, le rôle de l'art et de l'éducation esthétique et artistique dans le développement de la culture individuelle et sociale, de la nation et de l'individu, leur relation avec le développement économique de la société et ses impact sur la formation intégrale du sujet.

Mots-clés: Art, Éducation Artistique, Éducation Esthétique, Valeurs, Critères, Attitudes et sentiments esthétiques,

Znaczenie Sztuki w oświacie: narodu i jednostki.

Streszczenie:

Definicja sztuki to cały nierozwiązany problem, ponieważ nie ma jednomyślności do jej zdefiniowania jako memery, czyli reprodukcji świata w obrazach artystycznych, dopuszczalne w przypadku literatury i sztuki plastycznej, (nawet w kinie), ale znacznie trudniej jest wyrazić ją w takich kategoriach jak muzyka czy taniec. Od materialistycznej koncepcji filozoficznej (rozległej i zróżnicowanej) sztuka jest definiowana jako specyficzna forma świadomości społecznej i działalności człowieka, historycznie uwarunkowanej, subiektywne odbicie obiektywnej rzeczywistości poprzez obrazy artystyczne, które są jedną z najważniejszych procedur w procesie zatrzymania tworzenia i przetwarzania świata. Tak rozumiana sztuka jest nie tylko treścią edukacji człowieka, ale także środkiem wychowania go, aby rozwinąć swoją wizję świata i siebie, z perspektywy wartości estetycznych, które warunkują jego kryteria i nastawienie do sztuki. Niniejszy dzieło ma na celu analizę, z filozoficznej perspektywy, roli sztuki oraz edukacji estetycznej i artystycznej w rozwoju kultury indywidualnej i społecznej, narodu i jednostki, jego relacji z rozwojem gospodarczym społeczeństwa i wpływ na integralne kształtowanie się podmiotu.

Słowa kluczowe: Sztuka, edukacja artystyczna, wartości, kryteria, postawy i uczucia artystyczne.

Introducción

El análisis del papel de las Artes (o como es más común, el Arte) en la vida de la sociedad pareciera innecesario, por cuanto nadie se atrevería a poner en duda el lugar de esa forma tan específica de la actividad humana, que permite el disfrute de obras de incuestionable valor estético, creadas a lo largo de la historia de la humanidad, capaces de producir sentimientos y sensaciones de placer y admiración en todos los que, de una u otra forma, acceden a ellas.

Sin embargo, como puede verificarse en la amplia literatura sobre el tema, la definición del arte (o de las artes, si así se prefiere) no es para nada un asunto resuelto, por cuanto no existe unanimidad en su consideración como mimesis (Walton, 1990), o sea, reproducción del mundo en imágenes artísticas, perfectamente aceptable en el caso de la literatura y las artes plásticas, pero más difícil de admitir en la música o la danza, la arquitectura y las artes decorativas (Dickie, 1974).

Dos definiciones surgidas en los inicios del siglo XX están construidas sobre el rechazo a la representación como característica definitoria del arte. La primera de ellas establece el arte como forma significativa, en tanto la segunda lo considera como expresión de emociones. Ambas rebajan la relación de la obra de arte (y por tanto, del artista) con la realidad, en favor de las cualidades estéticas del objeto artístico en sí mismo o de la relación entre la obra de arte y la mente creativa que la originó.

Estas consideraciones, de marcada filiación idealista, pueden encontrarse originalmente en las ideas de belleza y genio en la teoría del arte de E. Kant. Tanto la definición que se centra en el objeto, como la que se orienta al artista, son utilizadas para discriminar lo que se admite como arte de lo que no lo es, y así han servido por mucho tiempo para admitir (o rechazar) los valores estéticos de diversas formas de arte progresivas. A pesar de esa intención legitimadora, cada una de estas definiciones resulta unidimensional y, por tanto, incompleta.

La polémica sobre la definición del arte ha llegado al extremo de sugerir que el verdadero núcleo del concepto está en su ilimitada capacidad de aceptación del cambio. En contraposición, se ha propuesto una definición institucional del arte, movidos por la idea de que la única característica común entre las obras de arte es el hecho de que han sido reconocidas como tales por ciertas instituciones en determinado momento (Honderich, 2001). Será difícil negar que la inclusión o exclusión de diferentes obras en el estatuto del arte han cumplido otras funciones en la sociedad, como por ejemplo las de fomentar el elitismo o la diferencia de clases.

La definición institucional no siempre es muy convincente para demostrar lo que es particularmente valioso en el arte. A veces se asume que el arte (el producto) es bueno en la medida en que posee un valor puramente estético, con independencia del valor moral, cognitivo o utilitario que pueda poseer. Pero el arte es también importante como medio para adquirir comprensión de la conducta humana, el valor de los productos del arte no puede separarse de la esfera de la verdad y de la moral.

Desde una concepción filosófica materialista, que transcurre desde la ingenuidad del atomismo griego hasta la complejidad de los neomarxistas actuales, el arte es una forma específica de la conciencia social y de la actividad humana, históricamente condicionada. Consiste entonces en un reflejo subjetivo de la realidad objetiva a través de imágenes artísticas, que constituye uno de los procedimientos más importantes del proceso de aprehensión estética del mundo (Iudin y Rosenthal, 1981).

Esta definición se contrapone a las que, desde el idealismo objetivo hegeliano, consideran el arte como producto de la “voluntad universal” o de la “revelación divina”, o las que partiendo del idealismo subjetivo neokantiano consideran el arte como el producto de las ideas y vivencias personales del artista, de su subconsciente, que se traducen en obras de arte gracias a su genialidad individual.

Desarrollo

Las investigaciones históricas han demostrado que el origen de la actividad artística y de los sentimientos y necesidades estéticas está estrechamente vinculado con la actividad productiva, con la creación de bienes indispensables para la subsistencia, dicho más brevemente, con el trabajo.

Entre los pueblos primitivos, en época tan lejana como el Neolítico tardío, la relación entre el trabajo y la creación artística es directa e inmediata, se decoran las paredes de las cavernas, se elaboran collares y prendedores con los huesos y colmillos de los animales, se tallan figuras que representan el cuerpo humano o de los animales, incluso se pinta sobre el propio cuerpo humano, siempre con la intención de asegurar o agradecer una buena caza, una cosecha abundante o la protección contra los más diversos peligros.

La posibilidad de que la creación artística pudiera separarse de la actividad productiva es un resultado final de la división social del trabajo, que se había iniciado con la aparición de los oficios y la separación entre el trabajo manual y el intelectual. Solo en la medida en que el desarrollo de la productividad del trabajo permitió la aparición de excedentes fue posible que algunos individuos pudieran dedicarse a otras actividades no productivas, entre ellas, la creación de bienes que satisfacían necesidades de índole espiritual y no estrictamente material.¹

24

Todas las grandes civilizaciones antiguas (Egipto, Mesopotamia, China e India) lo son tanto por el desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas, de la base económica, como por los resultados que lograron en la superestructura de sus sociedades, dentro de la cual el arte ocupa un lugar tan distintivo como el de la religión o la organización del Estado.

Por tanto, la aparición del arte, como actividad independiente de la producción material, y de los artistas, individuos dotados de

sensibilidad y habilidades específicas y dedicados exclusivamente a esa actividad, es un producto del desarrollo de la sociedad, tanto a nivel de la base económica como superestructural. Sin embargo, la relación entre ambos componentes de la sociedad no es mecánica. Mayor nivel de desarrollo económico y de riqueza material no significa necesariamente una mayor cantidad o calidad del arte y de sus productos, de la misma forma que en sociedades decadentes y en momentos de franco proceso de desaparición se han creado magníficas expresiones del arte más auténtico y trascendente. Esta aparente contradicción es un reflejo de la independencia relativa de las formas de la conciencia social respecto a la base económica que le da origen, cuestión suficientemente explicada por los teóricos del Materialismo filosófico (Lúkacs, 1963, Sánchez, 1980).

Llegado a este punto, es conveniente recordar que el arte es uno de los componentes más reconocidos de la cultura, aunque no el único. Una definición clásica de la cultura la identifica como el “conjunto de valores materiales y espirituales, así como de los procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórico social” (Iudin y Rosenthal, 1981, p. 98). En esta definición se hace distinción entre la cultura material, que incluye la técnica y la tecnología, la experiencia productiva y los bienes materiales producidos por ella, y la cultura espiritual, que abarca los resultados de la ciencia, el arte y la literatura, la filosofía, la política, la religión, el derecho, la moral, la instrucción, etc. Es incuestionable la existencia de una estrecha relación entre la cultura material y la espiritual, tanto como la existente entre todas las manifestaciones de la cultura y de ellas con el arte, lo que no las exime de contradicciones que no por evidentes resultan sencillas de resolver.

Como forma específica de la conciencia social, el arte está relacionado con la ciencia y la tecnología, que se manifiesta en la utilización de nuevos materiales naturales o artificiales, así como las técnicas y procedimientos que enriquecen y diversifican las formas de expresión artística, su divulgación y reproducción en los más diversos ambientes y portadores. La relación del arte con la ideología política se manifiesta

tanto en el fundamento teórico como en la selección de los temas, la intencionalidad del mensaje contenido en la obra de arte, y aún más, en el compromiso personal del artista con la sociedad en la que vive y con la clase social a la que representa; cuestiones recogidas en lo que se denomina como carácter de clase del arte. La relación del arte con la moral es evidente en el tratamiento ético de los temas, por muy escabrosos que sean, en el respeto a la dignidad humana y en la representación de la verdad en todas sus creaciones, personajes o situaciones, por sobre cualquier otra consideración. La relación del arte con la economía es recurrente en los procesos de creación artística, que requieren de medios para su realización, en las vicisitudes de la difusión del arte, en la financiación de la formación artística, sea pública o privada, en el aseguramiento de los medios de subsistencia del artista, que le permitan la dedicación al arte o a su enseñanza y, en las condiciones actuales, los conflictos derivados de la mercantilización del arte, que atentan contra su calidad y pertinencia social. La relación del arte con la educación, en la que pretendemos centrar la atención, tiene su expresión en dos planos diferentes, pero relacionados entre sí; la educación artística y la educación estética.

Estas interrelaciones asumen formas muy particulares y distintivas en cada estadio de la historia de la humanidad, de tal modo que puede decirse que cada época genera su propia forma de expresar los valores estéticos, su manera de entender el concepto de la belleza y de reconocerlo en tal o cual producto de la actividad humana, así como la forma de divulgarlos y reproducirlos a través de la educación. Así, por ejemplo, en la Comunidad Primitiva el concepto de arte y de actividad artística estaba directamente relacionado con las necesidades de la sobrevivencia del grupo, y los posibles valores estéticos de los objetos quedaban solapados por los valores utilitarios, en el sentido de servir como medio para asegurar las actividades productivas.

26

En el régimen esclavista el arte se independiza de la producción material y comienza a desplegar su poder simbólico, su capacidad para representar la realidad desde criterios de belleza: armonía, equilibrio, proporcionalidad y ritmo, que empiezan a definirse como categorías

estéticas, virtudes que deben distinguir a los productos de una actividad que se realiza no ya para satisfacer necesidades materiales, sino del espíritu.

Las pirámides del Antiguo Egipto se construyen con el propósito declarado de guardar el cuerpo de los faraones, divinos por sí mismos, pero también con la intención no menos importante de demostrar el inmenso poder del monarca, capaz de poner en movimiento a toda la nación en la construcción de una obra tan colosal como inútil, en el sentido más estricto de la palabra. Las bellas obras de la arquitectura helenística, además de expresar el respeto a las deidades, sirven al fin más terrenal de propiciar el descanso y la conversación a los ciudadanos, que disponen del tiempo libre suficiente para dedicarse a cultivar su intelecto. La literatura y el teatro, como la música y la danza, contribuyen a esa educación, siempre restringida a la clase esclavista, interesada en la conservación y transmisión de los valores que le resultan necesarios, para ello se acude a la recreación de las tradiciones, a legitimar, mediante el arte, las desigualdades de una sociedad que encuentra su expresión sublimada en el mundo de la mitología. Los artistas son protegidos y premiados, (como también perseguidos y castigados) porque la aristocracia esclavista reconoce su papel dentro de la sociedad.

La Edad Media es el momento más adecuado para el desarrollo de las expresiones artísticas de carácter místico religioso. Esto es perfectamente comprensible si se toma en cuenta que el régimen de servidumbre ya no descansa tanto en la violencia física (como sí lo había hecho el esclavismo) sino preferentemente en la coerción ideológica, a través de la religión (cualquiera que esta sea), que justifica el orden establecido como expresión de la voluntad divina, a lo que solo corresponde la humildad y la resignación. El arte medieval es místico y grandioso en lo que se refiere a los temas y las obras, en tanto que oscuro y represivo en relación con el ser humano, considerado un instrumento de aquella voluntad superior. La Iglesia, mucho más que la aristocracia terrateniente por lo general bastante inculta, es la que

patrocina el arte y por tanto es la que legitima los valores estéticos de tal o cual objeto, santificando o reprimiendo la obra del artista.

El surgimiento y desarrollo de las ciudades, terreno de las actividades mercantiles, y de las nuevas clases sociales relacionadas con ellas, tuvo su expresión en el arte renacentista, volcado a la expresión de los sentimientos humanos, a la terrenalidad y la búsqueda de la felicidad a través de los sentidos. No es de extrañar el cambio radical que se produce en los patrones estéticos, que tratan de apegarse más a la realidad, tanto en la expresión de la figura humana como de sus aspiraciones. La pintura se hace más realista, la arquitectura es más funcional, la literatura aborda personajes y situaciones cotidianas, la música y la danza comienzan a incorporar aires y pasajes de origen popular, la burguesía se abre paso como clase emergente y con ella introduce nuevos códigos estéticos, nuevas formas de entender el arte y también, por supuesto, nuevas formas de administrar y difundir lo que acepte como tal. Es este también el momento en que surgen las primeras teorías sobre la naturaleza del arte y el hecho artístico

El capitalismo establece las condiciones necesarias para el despliegue de la creación artística, libre de las múltiples ataduras que sufría en las épocas anteriores, pero sujeto ahora a las leyes del mercado, que convierten al arte en una mercancía más. La producción artística se convierte en un hecho comunicativo más que interpretativo, en un acto de lenguaje que puede resultar incomprensible para los neófitos, incapaces de comprender la semántica con la que opera un creador o un grupo creativo, que, sin embargo, goza del reconocimiento de los curadores, las academias o las casas de subasta (también puede ocurrir todo lo contrario, cuando una obra o un artista son rechazados por esas instancias, no por la carencia de valores estéticos, sino por razones ajenas al arte). El artista depende ahora de la comercialización de su obra, y cabe remedar la expresión socorrida de los investigadores... “o publicas o pereces”, que para el artista se traduce en exponer en las galerías y eventos de renombre, grabar en las casas disqueras, actuar en los circuitos reconocidos, bailar en los teatros de mérito, etc., etc. La mercantilización del arte (y en consecuencia, del artista) expresión

suprema de lo que Marx definió como “fetichización de la mercancía” ha conducido a lo que en el lenguaje postmoderno se le denomina “cultura del espectáculo”, más interesada en el impacto performativo sobre el espectador que en el mensaje del autor, a veces completamente incomprendible para la media del público. Lo que en las definiciones originales parecía resumir la esencia del arte (la representación de la realidad mediante imágenes artísticas, portadoras del mensaje desde la visión subjetiva del artista) terminan por convertirse en ejercicios de incomunicación, carentes de significado para el común.

Los proyectos socialistas intentaron una reconceptualización del arte y del papel de los artistas desde la perspectiva del arte de y para las masas, lo que condujo a una demonización de todo o casi todo el arte calificado como “burgués” y por tanto reaccionario (Ovsianikov, 1986). Sólo se salvaban de esta crítica las obras del naturalismo y las del denominado “realismo crítico” del siglo XIX y XX (Lúkacs, 1963). En contraposición, algunos intelectuales de la revolución bolchevique rusa –como A. Lunacharski- promovieron el concepto de “proletkult” para identificar a la cultura del proletariado, que debía sustituir a la de la burguesía derrotada. Años más tarde este concepto fue sustituido por el de “realismo socialista”, no menos infeliz que el anterior (Navarro, 1986), con el que se pretendía uniformar todo el arte revolucionario. No obstante, esa perniciosa desviación, el arte soviético pudo exhibir obras de reconocido valor estético y alto compromiso político, como la poética de Mayakovski, la novelística de Sholojov o el cine de Einsestein, pero no pudo evitar el aislamiento y la reprobación de otros artistas cuyas obras fueron catalogadas como perniciosas o contrarrevolucionarias: Pasternak, Ajmatova, Sochelnitzin, Evtuchenko, Tarkovski, que por lo tanto quedaban excluidas de los programas de enseñanza.

La Historia del Arte recoge el avatar de la actividad artística de la humanidad, de sus adelantos y retrocesos, de sus cultores y detractores, de la manera en que el reflejo artístico de la realidad se ha ido complejizando y enriqueciendo, incorporando nuevas formas y técnicas, profundizando sus juicios y valoraciones, ampliando sus espacios y públicos. Como ya se explicó, la evolución del arte no es

regular, ni reproduce exactamente los cambios que ocurren en la base económica de la sociedad ni en las otras formas de la vida de la sociedad, pero a través de esa historia se reconocen esos cambios, que dan lugar a las escuelas, tendencias y estilos predominantes en cada momento y lugar. En este sentido la historia del arte es también un formidable medio para la comprensión de la historia de la humanidad.

Se impone recordar que, desde la concepción del materialismo dialéctico, el arte se distingue de las otras formas de la conciencia social en cuanto a dos cuestiones fundamentales: su objeto y su objetivo. El objeto del arte lo constituyen las actitudes estéticas del ser humano frente a la realidad objetiva, sustentadas en criterios estéticos, o sea, su interpretación sobre lo bello y lo feo, lo trágico y lo cómico, lo elevado y lo bajo, lo heroico y lo trivial. El objetivo del arte y de la actividad artística es la aprehensión estética (introspección, introyección, asimilación) de esa realidad y su consecuente reconstrucción o reinterpretación en forma de imágenes estéticas.

Una concepción del valor estético a tono con el paradigma del pensamiento complejo, del que se derivan las actitudes y criterios a que se ha hecho referencia, incluye una serie de invariantes que han sido identificadas por Marrero Caballero (2010, p. 67-82); estas son:

- 1) Naturaleza omniobjetiva de los valores estéticos
- 2) Manifestación de la experiencia estética y de su valoración
- 3) Unidad senso-racional del valor
- 4) No linealidad de la interacción entre los componentes del sistema de donde emerge el valor
- 5) Predictibilidad limitada a un horizonte del conocimiento
- 6) Dialógica de lo individual y lo social

Así entendido, el arte es una actividad exclusivamente humana, el ser humano es el único portador de todas las relaciones estéticas, los objetos no son bellos por sí mismos, sino porque despiertan en el ser

humano sentimientos y sensaciones estéticas, que son resultado de su educación y del medio social en que se desarrolla.

En todo este proceso, que transcurre desde la realidad externa hacia lo interno del individuo y de allí retorna a la propia realidad, pero transformado en imagen artística se produce la interrelación de categorías estéticas (Vigotski, 1978), conceptos de máxima amplitud, entre los que pueden citarse, como más importantes, la unidad y contradicción de lo concreto y lo abstracto, de lo lógico y lo sensorial, de lo general y lo particular, del fenómeno y la esencia y del contenido y la forma. La armonía y equilibrio entre estas categorías es un elemento determinante en la receptividad del hecho artístico, que debe complementarse con el grado de educación estética de los auditorios para comprender y valorar adecuadamente el producto artístico.

Las imágenes artísticas, portadoras de valores estéticos, son producto de condiciones o premisas de las que el artista es poseedor, esto es de sensibilidad artística y de maestría profesional, en las que se combinan tanto disposiciones naturales de la personalidad como habilidades y hábitos adquiridos mediante el estudio y la práctica. Pero el reconocimiento social de los valores estéticos de la obra de arte requiere que los públicos posean la sensibilidad y los conocimientos indispensables para apreciar en su justo valor las diversas manifestaciones artísticas. Y esto solo puede lograrse mediante la educación. Como señalara el célebre intelectual y patriota cubano José Martí, refiriéndose a la poesía “... tan autores son de ella los que la comprenden como los que la hacen” (Martí, 1962, p. 285).

Como se ve, la función del arte puede resumirse en satisfacer las necesidades estéticas de los seres humanos, mediante obras que proporcionan un placer estético, enriquecimiento espiritual y satisfacción personal a partir de la recreación artística de la realidad en sus diversas formas de expresión. Entonces, el arte resulta no solo un contenido de la educación del ser humano, sino también un medio para educarlo, para ampliar su visión del mundo y de sí mismo, ahora desde la perspectiva de los valores estéticos.

En este sentido es comprensible el papel que históricamente se ha reconocido a la educación estética (o apreciación del arte) como parte inseparable de la educación integral del ser humano, como componente indiscutible del proceso de humanización. Lo que fue reconocido por los filósofos de la antigüedad se ha mantenido como idea recurrente a lo largo de los diversos regímenes sociales, con independencia del grado en que pudiera materializarse en cada sociedad. Todos los grandes pedagogos, con independencia de su posición filosófica y de su compromiso de clase, Comenius o Vives, Pestalozzi o Rousseau, Dewey o Kleinberg, Piaget o Vigotski, Suchodolski o Barragán, coinciden en la importancia de la educación estética y promueven su inclusión en los currículos escolares. El célebre intelectual ruso del siglo XIX V. G. Bielinski expresó con mucha belleza la utilidad de la apreciación del arte:

[...] es la condición de la dignidad del hombre, solamente ante ella es posible la inteligencia, solamente con ella los científicos pueden erguirse hasta las ideas mundiales, ella entiende la naturaleza desde todos sus ángulos, sólo con ella los ciudadanos pueden sacrificarse por su patria y sus esperanzas propias, sólo con ella el hombre puede hacer de la vida una hazaña y no ceder bajo su peso (citado por Verb, 1970, p. 212).

Coincidiendo en esta interpretación, la política educacional de la revolución cubana, desde su inicio, concedió gran importancia a la educación estética de toda la población. Como expresara Arando Hart, ministro de Cultura, en la reunión de ministros de los países socialistas de 1980:

32

[...] la educación estética constituye un elemento esencial de nuestra política, de nuestra ideología. El valor del arte, de la belleza y, consiguientemente, de la estética, tiene significación en la medida en que responde a una necesidad en el desarrollo de la sociedad (Hart, 1980, p. 196).

Para la pedagogía cubana la educación estética del individuo es una resultante de la educación artística, siendo esta última el medio más importante para desarrollarla, aunque no el único.

La educación estética se desarrolla en dos direcciones diferentes, que se distinguen por sus objetivos específicos. La primera dirección de la educación estética –que también puede denominarse apreciación del arte– implica la formación de valores estéticos en todos los ciudadanos, y comienza desde los primeros grados de la enseñanza primaria. Su objetivo fundamental es la creación de sentimientos y actitudes estéticas en los niños y niñas, que les permitan apreciar y disfrutar los valores estéticos de las obras del arte universal.

La segunda, más conocida como educación o enseñanza artística, está dedicada a la formación profesional en las diversas artes, mediante escuelas, academias o conservatorios especializados que otorgan diferentes grados de formación. En el sistema educativo cubano funcionan las Escuelas Vocacionales de Arte, que impartían los niveles Elemental y Medio, y la Universidad de las Artes, antiguamente el Instituto Superior de Arte, que impartía el nivel Superior.

Es muy llamativo que el programa de la Hoja de Ruta para la Educación Artística, presentada por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre este tema (UNESCO, 2006) resulta muy cercano, aunque no totalmente coincidente, con el reconocimiento de estas direcciones en el sistema educativo cubano, que data de los años sesenta del pasado siglo. Así, el mencionado documento declara:

[...] existen dos enfoques principales de la educación artística que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesariamente por separado. En concreto, las artes se pueden enseñar, 1) como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por los estudiantes, o 2) utilizar como método de enseñanza

y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo (UNESCO, 2006, p. 5).

En cualquier caso, entre estas dos direcciones o expresiones de la relación arte-educación-individuo debe considerarse también la necesaria formación de maestros y profesores de arte, profesionales especializados que asumirían la dirección del proceso educativo, tanto de la formación artística profesional en las escuelas de arte como de la educación estética en el resto de las instituciones educativas. Si bien resultaría óptimo que todos los profesores de arte fueran a la vez artistas con una práctica profesional reconocida, no parece factible que la mayoría de los artistas profesionales estuvieran en condiciones de, ni interesados en asumir el reto de la enseñanza, que puede perjudicar el desarrollo de sus respectivas carreras. No es menos cierto que la enseñanza artística puede exhibir múltiples ejemplos de excelentes profesores que nunca han tenido resultados notables en el arte, más allá del que logran sus propios alumnos –algo que también ocurre con los críticos e historiadores de arte–. Es evidente la gran complejidad de este problema, en el que no caben fórmulas predeterminadas.

La forma en que una nación se preocupa por la educación estética de sus ciudadanos es una expresión muy concreta del nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad, no tanto en lo económico, que resulta importante, pues de él depende la disponibilidad de recursos para su atención, sino mucho más del sistema de valores que la sustenta, de su ideal del hombre y de su bienestar, de su sentido de humanidad y felicidad, que necesariamente pasa por sus conceptos de belleza, armonía, equilibrio, ritmo, proporción, contraste, complemento, y tantos otros que constituyen el arsenal de la estética. Un mundo mejor también tiene que ser más bello, como más justo, más humano. Los mejores sistemas educativos serán aquellos que promuevan la formación integral del ser humano, incluyendo los recursos para su apropiación crítica de la realidad, desde criterios éticos y estéticos, que le permitan expresar de manera creativa sus cualidades personales. Cualquier sistema que descuida la educación estética de sus ciudadanos, privilegiando los aspectos técnicos, o de cualquier otra

índole, está limitando la naturaleza humana de los sujetos, reduciéndolos exclusivamente a la categoría de fuerza de trabajo, y, seguramente, reforzando la idea de que el arte y la cultura artística constituyen parcelas reservadas para ciertos sectores de la sociedad.

La educación estética, en sus dos direcciones, contribuye decisivamente a la conservación, desarrollo y divulgación del patrimonio cultural de la nación, tanto como los productos del arte, que le sirven como expresión concreta de los sentimientos, actitudes y valores estéticos de sus ciudadanos. México es reconocido en todo el mundo a través de los murales de Siqueiros, Orozco y Rivera, de los dramáticos cuadros de Frida Kahlo, de la literatura de Juan Rulfo, del cine del Indio Fernández, y esto es así porque cada uno de ellos supo expresar las esencias de su pueblo, su historia y sus tradiciones, el ser nacionales les permitió convertirse en universales, como lo son Martí, Darío o Neruda, Carpentier, García Márquez o Benedetti, Borges o Vargas Llosa, Lam o Botero, con independencia de sus posiciones políticas o momentos históricos en que desarrollaron su creación artística. La educación artística tiene que recoger ese legado y transmitirlo a las nuevas generaciones, para enriquecer su vida con valores que trascienden los límites de la sobrevivencia material y que, en definitiva, son los que nos distinguen como seres humanos.

De la misma forma, aunque en sentido inverso, Cervantes o Shakespeare, como Esquilo, Sófocles y Eurípides desde mucho antes, son reconocidos universalmente porque fueron capaces de tratar los temas fundamentales de la existencia y de los sentimientos del ser humano a través de situaciones y personajes que trascienden el tiempo y el espacio. El mensaje desgarrador del Guernica de Picasso es tan comprensible para todos los públicos, como el de perfección y sosiego que transmite el David de Miguel Ángel. El placer estético que producen las sinfonías de Mozart y Beethoven es tan elevado como que dan las óperas de Verdi o Puccini, con independencia del país o la lengua de quien la escucha. Este es el verdadero sentido del arte: su trascendencia, en la medida en que sea capaz de asumir los valores estéticos nacionales y universales, individuales y colectivos, temporales

y permanentes. Pero la comprensión del arte requiere de un grado de identificación con esos valores estéticos, en todas sus connotaciones, de una educación estética que haga del ser humano un individuo más pleno y feliz.

Como expresa el filósofo colombiano Javier Domínguez:

La formación que proporciona el arte, de acuerdo con su autonomía para lo bello, lo relevante y, cuando se justifique, lo intrascendente del juego insustancial, es una formación de humanidad en el ciudadano, que puede resumirse en tres aspectos: placer, juicio propio y crítica (Domínguez, 2004, p. 121).

Una nación será más rica cuanto más plenos sean sus ciudadanos, cuanto mayor sean las posibilidades reales de cada uno de ellos de disfrutar de los productos de la actividad productiva, tanto material como espiritual, de los resultados de la ciencia y la técnica, de la creatividad y la imaginación que se traduce en la creación artística en cualquiera de sus formas de expresión. A vez, un ciudadano será más pleno cuanto mejor preparado esté para disfrutar de todos esos bienes, he aquí donde se inserta, con pleno derecho, la educación estética y artística. A riesgo de parecer excesivamente comprometidos con esta idea, retomamos al mismo autor:

Como cultura política (entendida en su sentido más amplio) el gran aporte de la experiencia estética del arte es la formación y el refinamiento de la cultura del gusto, de la cultura del pensamiento y el juicio autónomos, de la cultura de la crítica como debate vivo y abierto. Es una formación cuyo ethos impera, no con la implacabilidad de las normas, sino con la espontaneidad de una segunda naturaleza (Domínguez, 2004, p. 121).

36

Esa segunda naturaleza (la del individuo culto) solo puede ser resultado de la educación estética y del esfuerzo que la sociedad realice para hacerla accesible a todos.

Conclusiones

A modo de conclusión, es evidente la diversidad de criterios en cuanto a la consideración como mimesis, o sea, reproducción del mundo en imágenes artísticas, las concepciones actualmente dominantes rebajan la relación de la obra de arte con la realidad, en favor de las perceptibles cualidades estéticas del objeto artístico en sí mismo o de la relación entre la obra de arte y la mente creativa que la originó.

La función del arte puede resumirse en satisfacer las necesidades estéticas de los seres humanos, mediante obras que proporcionan un placer estético, enriquecimiento espiritual y satisfacción personal a partir de la recreación artística de la realidad en sus diversas formas de expresión, resulta no solo un contenido de la educación del ser humano, sino también un medio para educarlo, para ampliar su visión del mundo y de sí mismo, ahora desde la perspectiva de los valores estéticos.

Si el arte es una actividad exclusivamente humana, el ser humano es el único portador de todas las relaciones estéticas, sentimientos y sensaciones estéticas, que son resultado de la educación y del medio social en que se desarrolla. La forma en que una nación se preocupa por la educación estética de sus ciudadanos es una expresión muy concreta del nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad, del sistema de valores que la sustenta, de su ideal del hombre y de su bienestar, de su sentido de humanidad y felicidad, que necesariamente pasa por sus conceptos de belleza, armonía, equilibrio, ritmo, proporción, contraste, complemento, y tantos otros que constituyen el arsenal de la estética. Un mundo mejor también tiene que ser más bello, como más justo, para ser más humano. El sentido de plenitud del ser humano depende tanto de las posibilidades de satisfacer sus necesidades materiales como las espirituales, lo que le otorga un nuevo sentido a la vida, una nueva naturaleza. La educación estética, tanto para la apreciación del arte como para la creación artística, debe prepararlo para ese disfrute del arte, que forma parte inseparable de su existencia.

Referencias

- Agosti, H. (1963). *Defensa del realismo*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Arias, S. (2001). Algunas consideraciones acerca de la educación estética del hombre. En P. Guadarrama (comp.). *Filosofía y Sociedad*, tomo II, (479-486). Editorial Félix Varela.
- Batjin, M. M. (1986). *Problemas literarios y artísticos*. La Habana: Arte y Literatura.
- Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Collingwood, R. G. (1938). *The Principles of Art*. Oxford.
- Dickie, G. (1974). *Art and Aesthetic*. New York: Ithaca.
- Domínguez, J. (2004). Juicio estético y cultura política. En G. Vargas y L. G. Cárdenas (eds.). *Filosofía, Pedagogía y enseñanza de la Filosofía* (pp. 109-121). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gramsci, A. (1961). *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires: Lautaro.
- Hart, A. (1980). *Informe a la Reunión de Ministros de Cultura de los Países Socialistas*. Moscú.
- Honderich, T. (2001). *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid: Tecnos.
- Iudin, P., y Rosenthal, M. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editorial Política.
- Lúkacs, G. (1963). *Significación social del realismo crítico*. México: ERA.
- Marrero Caballero, M. (2004). Aproximación a una comprensión compleja de los valores estéticos. En *Educación, Cultura y Complejidad*. Belo Horizonte: Editorial CAPES.

- Martí, J. (1962). *Obras Completas* (tomo V). La Habana: Editora Nacional de Cuba.
- Marx, C. (1980). *Manuscritos económico filosóficos de 1844*. Moscú: Progreso.
- Marx, C. y Engels, F. (1957). *Sobre el Arte* (en dos tomos). Moscú: Editorial Iskustvo.
- Navarro, D. (1986). *Cultura y marxismo*. La Habana: Letras Cubanas.
- Ovsianikov, M. F. (1986). *Estética marxista*. La Habana: Arte y Literatura.
- Ponce, A. (1961). *Educación y lucha de clases*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Ramos, G. (2001). Arte, hombre y sociedad. En P. Guadarrama (comp.), *Filosofía y Sociedad*, Tomo II (pp. 486-529). Editorial Félix Varela.
- Rojas, M. (2001). Para una estética abierta. En P. Guadarrama (comp.) *Filosofía y Sociedad*, Tomo II (pp. 457-478). Editorial Félix Varela.
- Sánchez Vázquez, A. (1973). *Las ideas estéticas de Marx*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la Praxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Sánchez Vázquez, A. (1987). Ideología y realismo en Marx y Engels. En *Marx y la contemporaneidad*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Schúkina, G.I. (1980). *Teoría y método de la educación comunista*. La Habana: Pueblo y Educación.

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Lisboa: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Verb, M. A. (1971). *La educación estética de los escolares de los grados superiores*. Leningrado: Editorial Pedagógica.

Vigotski, L. S. (1978). *Psicología del arte*. Moscú: Editoril Iskutsvo.

Walton, K. (1990). *Mimesis as make-believe*. Massachusets: Cambridge.

White, J. (1990). *Education and the Good Life*. Londres.

Zis, A. (1976). *Fundamentos de estética marxista*. Moscú: Raduga.

¹ Véase la explicación de este proceso en los Manuscritos Económico Filosóficos de 1844 (Marx, 1980).


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.




Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970 ca.

Women's education: life stories in contexts of social marginalization 1930-1960

Cirila Cervera Delgado*
María del Carmen Rivera Olvera**

* *Profesora de Tiempo Completo Titular A de la Universidad de Guanajuato (México). Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos (2019 y Educación, historia, cultura. Re-visiones desde la multidisciplinaria (2019). Cuenta con los reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus temas de interés son Historia de la educación de mujeres y Formación y currículum. Correo electrónico ciryservera@ugto.mx*
 <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

* *Doctoranda en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana (México). Es maestra en Ciencias Educativas por la Universidad Regional del Sureste. Su tesis de maestría se tituló "Mujeres Indígenas Universitarias de Oaxaca. Proyectos de vida y su relación con la educación superior". Actualmente estudia temas relacionados a la educación superior intercultural y jóvenes indígenas en la educación superior en el estado de Oaxaca. Correo electrónico: carmenriolve@gmail.com*
 <https://orcid.org/0000-0002-9609-5424>

Historial editorial

Recibido: 06-agosto-2019

Aceptado: 18-diciembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Educación de mujeres: historias de vida en contextos de marginación social, 1930-1970 ca.

Resumen

Este artículo surge del desarrollo de un proyecto de largo aliento iniciado en el año 2004, titulado *Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del Siglo XX*. Al pasar el tiempo, la propuesta ha devenido en otras y se ha enriquecido metodológicamente, abriendo consigo el horizonte hacia otras regiones; en esta ocasión se contrastan las historias de vida de cinco mujeres de Guerrero, Guanajuato y Oaxaca, quienes fueron entrevistadas, destacando el análisis de las categorías de educación, marginación y machismo. Estas historias se enlazan de tal forma que confirmamos que nuestra sociedad es claramente sexista, dada su raíz patriarcal, que si bien existen obstáculos que impiden a una mujer recibir educación formal, en más de una ocasión la ideología es uno de los de mayor peso, concediendo que las mujeres somos quizás el elemento que más influye para que esta se perpetúe, pues descartando las carencias económicas, la falta de instituciones educativas formales y el hecho de que la educación no sea una prioridad para muchas, culturalmente nos es más difícil quitarnos las etiquetas e ir en contra de lo que la sociedad, traducida en diferentes contextos, ha establecido a través de los años para las mujeres.

Palabras Clave: Educación de mujeres, historia de la educación, educación formal, marginación social, ideología.

Women's education: life stories in contexts of social marginalization 1930-1960

Abstract

This paper emerges from the development of a long-term project which started ten years ago, entitled "Social History and Life Stories: Women's Education in Guanajuato in the mid-twentieth century." Over time, the proposal evolved into others and has been enriched methodologically, opening the horizon to other regions. This paper discusses and contrasts the life stories of five interviewed women from Guerrero, Guanajuato and Oaxaca, and highlights the analysis of the categories of education, marginalization and machism. By linking these stories, it is possible to confirm that our society is clearly sexist due to its patriarchal origins, that although there are obstacles that prevent women from receiving formal education, ideology plays a major role as women tend to be those who share and transmit it. These stories show that after eliminating factors such as economic deficiencies, the lack of formal educational institutions and the fact that education is not a priority for many women, culturally speaking it is harder to remove the labels put on women to go against what society has established for them over the years.

Keywords: Women education, history of education, formal education, social marginalization, ideology.

Éducation des femmes: histoires de vie dans des contextes de marginalisation sociale, 1930-1970 ca ç

Résumé:

Cet article découle du développement d'un projet à long terme initié en 2004, intitulé « Histoire sociale et histoires de vie. L'éducation des femmes à Guanajuato au milieu du XXe siècle. » Avec le temps, la proposition en est devenue une autre et s'est enrichie méthodologiquement, ouvrant l'horizon à d'autres régions; À cette occasion, les histoires de vie de cinq femmes de Guerrero, Guanajuato et Oaxaca, qui ont été interrogées, sont mises en évidence, mettant en évidence l'analyse des catégories d'éducation, de marginalisation et de machisme. Ces histoires sont liées de telle manière que nous confirmons que notre société est clairement sexiste, compte tenu de sa racine patriarcale, que bien qu'il existe des obstacles qui empêchent une femme de recevoir une éducation formelle, à plus d'une occasion l'idéologie est l'une des plus importantes, en accordant que les femmes sont peut-être l'élément qui influence le plus pour qu'il se perpétue, car en éliminant les déficiences économiques, le manque d'établissements d'enseignement formel et le fait que l'éducation n'est pas une priorité pour beaucoup, culturellement, il est plus difficile pour nous de décoller et aller à l'encontre de ce que la société, traduite dans différents contextes, a établi au fil des ans pour les femmes.

Mots-clés: Éducation des femmes, Histoire de l'éducation, Éducation formelle, Marginalisation sociale, Idéologie.

Educación de las mujeres; historias de vida en el contexto de la marginalización social, 1930-1970

Resumen:

El artículo es el resultado de un proyecto de larga duración iniciado en 2004, titulado "Historia social y historias de vida. Educación de las mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX". Con el paso del tiempo, el trabajo se enriqueció metodológicamente, abriendo posibilidades de estudio de otros regiones; tales como historias de vida de cinco mujeres de los estados: Guerrero, Guanajuato y Oaxaca, que fueron entrevistadas, destacando la importancia del concepto de educación, marginalización y machismo, que fueron contrastados. Estas historias están relacionadas de tal manera, que pudimos confirmar que nuestra sociedad es profundamente sexista, tomando en cuenta su estructura patriarcal y, aunque existen obstáculos, que dificultan a las mujeres obtener una educación formal, la ideología es una de las más importantes. Las mujeres parecen ser el elemento más influyente en la formación de las futuras generaciones. Sin embargo, las carencias económicas, la falta de instituciones educativas y el hecho de que la educación no es una prioridad para muchos, provocan que, culturalmente, sea más difícil avanzar y oponerse a la exclusión social de las mujeres, que buscan otras vías que no han sido aceptadas.

Palabras clave: Educación de las mujeres, historia de la educación, educación formal, marginalización social, ideología.

Introducción

El acceso a la educación formal en México no ha sido fácil para las mujeres; se ha visto profundamente marcado, entre otras razones, por los prejuicios, la situación económica, la discriminación y la ubicación geográfica del lugar donde viven o se desarrollan. El objetivo del presente texto es dar cuenta de las experiencias de formación y vida de mujeres de diferentes estados de la República en un horizonte temporal a partir de 1930 y hasta 1970. Dar a conocer las carencias, facilidades y dificultades con las que se encontraron a lo largo de su educación formal, si es que la tuvieron; y si no, conocer los motivos por los cuales no ocurrió así. Del mismo modo, ahondar en sus historias personales y descubrir cómo las situaciones con las que se enfrentaron las hicieron ser las mujeres que son ahora.

Antecedentes

En la búsqueda que se hizo para este artículo, se han ubicado dos ponencias presentadas en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, y dos artículos de la Revista Mexicana de Historia de la Educación. Estos trabajos relatan algunas experiencias que devienen del siglo XIX y prevalecen en el presente, describiendo la forma en que las mujeres han sido incluidas lentamente en la educación formal a través de la historia y en contextos específicos de tiempo y geográficos.

María Mexía y Ricardo Pérez (2017), hacen un análisis del contexto sonoreense, que va de 1835 a 1912, periodo en el cual se expiden numerosas leyes que delinean la forma en que se impartiría la educación en los estados, la remuneración a los docentes y la edad en que podrían asistir a la escuela tanto mujeres como hombres, estableciendo que antes de estas leyes, los hombres podían y debían asistir a la escuela entre los seis y hasta los catorce años, con el propósito de prepararlos para la vida fuera de la casa, es decir, laboral. Las leyes educativas mantenían la tendencia de que las mujeres no necesitaban asistir a la escuela, aunque con los años se

instauró como obligación ofrecer educación a niños y niñas, sin embargo, el sesgo seguía presente, pues había pocas escuelas para las niñas, con menos grados por cursar y los contenidos reforzaban la división sexual del trabajo. Aunque los gobiernos fortalecieron la escuela pública, la vida de las mujeres en la escuela era vacilante, débil, con personal mal preparado y muy malas condiciones materiales.

María del Rosario Magallanes (2013), refiere que en la segunda mitad del siglo XIX el hecho que tuvo más fuerza sobre la educación pública fue la aparición de movimientos laicos que ponían de relieve la desigualdad y la pobreza que vivían grupos marginados. Con ello en mente, el gobierno impulsó varios hospicios y asilos donde los más pobres y los huérfanos podían asistir. Con el tiempo se incluyeron a los mendigos adultos y jóvenes que cometieron delitos leves para que pudieran cambiar sus comportamientos. Se inculcaban las primeras letras y se preparaba para el trabajo, se creía que las mujeres en algún momento podían volver a cumplir con sus roles predestinados: madre y trabajadora.

Magallanes establece que los asilos y hospicios aparecieron en Zacatecas, Puebla, Ciudad de México, San Luis Potosí, Estado de México, entre otros, y que, con el tiempo, se transformaron, ya fuera en Escuelas de Artes y Oficios o en Escuelas Normales, para continuar con el propósito de escuela-taller. Estos establecimientos tenían como objetivos que desapareciera el ocio y la miseria; instruir en concordancia con la industria y el comercio; fortalecer las leyes de asistencia social en las que se incluía a las niñas. Los asilos que se ocupaban de las niñas tenían una forma muy rígida, con horarios y pasos específicos que se debían cumplir con vigilancia de los que dirigían el mismo. A pesar de los movimientos liberales, se ponderaba la moral y el rol que debía cumplir una mujer: ser madre y esposa.

87

La descripción anterior que ofrece la autora permite afirmar la semejanza de los contenidos de las Escuelas de Artes y Oficios a los mencionados por Mexía y Pérez (2017), pero en forma de talleres:

tejido de medias, confección de trajes y sombreros, bordado, elaborar flores; labores a las que le sumaban las clases de música y después, podían optar por trabajar en cualquiera que haya sido la especialización. Parece ser que las leyes aplicadas a estas escuelas para niñas pobres provocaron un aumento o mejoría en los beneficios que ya se tenían, de la misma manera que el tipo de educación que recibían, las ideas que se promovían y la percepción de las mujeres como personas que podían avivar la economía. No obstante, la división sexual del trabajo no cambió, mucho menos los roles preconcebidos.

Por otra parte, Rosario Torres (2014), retoma que entre 1790 y 1843, en Puebla, las primeras letras que se debían enseñar a las niñas fue un proceso muy lento, cubriendo primero los sectores intelectuales y con marcadas diferencias entre hombres y mujeres, como son: la preparación insuficiente que recibían, el reforzamiento de las labores domésticas, el poco presupuesto destinado, los inalcanzables estudios superiores y, al término de cualquier enseñanza, las nulas oportunidades de desempeño para ricas y pobres. En este mismo lugar, los colegios se instauraron en los monasterios y conventos; con el método Lancasteriano se instruía a niños y niñas de entre 7 y 15 años, hubo plantel por cada mil habitantes y se prohibía que las escuelas de niñas estuvieran cerca de las de niños. Torres menciona que la Compañía Lancasteriana no modificó mucho ya que se seguía enseñando el catecismo, mantenían las tradiciones y la religión ayudaba al control y obediencia desde la niñez.

88

Finalmente, ya para la época actual, María del Carmen Treviño en su ponencia *Mujer, educación y trabajo: desarrollo de capacidades laborales y de formación de las mujeres migrantes de habla indígena en la Ciudad de México* (2017), confirma que persiste la invisibilización de las mujeres en sus procesos de formación y acción, pues el desarrollo de sus capacidades se vincula siempre con las relaciones de poder y género que se entretienen en los diferentes procesos en los que participan. La autora sostiene que las relaciones asimétricas de poder hombres-mujeres, se traducen en una posición subordinada de ellas en la toma

de decisiones y en la sociedad en general. Esta situación determina las relaciones de las personas con la sociedad y con los recursos; define el acceso a los conocimientos, al mercado de trabajo, a la propiedad, a los recursos naturales, económicos, etc. El análisis de Treviño (2017) reafirma la discriminación basada en el sexo descrita por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), pues las mujeres en condición de migrantes y de habla indígena, no ostentan poder alguno, son invisibles, no solo sus contribuciones, sino ellas como personas, afectando el modo en que son vistas y tratadas en la esfera pública, son vulneradas y limitadas en educación y remuneración.

Como se aprecia, los trabajos recientes sobre el tema no sobresalen por su cantidad, pues los estudios sobre la historia de la educación de mujeres, van ganando interés poco a poco, sobre todo están siendo rescatados por mujeres investigadoras, quienes ponen voz a las historias, en la comprensión de la necesidad de visibilizar este proceso que ha sido parte de la conformación actual de la realidad de la educación y de las mujeres. Por lo tanto, este artículo, basado en la historia de vida de cinco mujeres alrededor de 1930-1970, pretende ser un aporte que sume al contexto de la historia que apenas estamos conociendo.

Metodología

Con el propósito de conocer la perspectiva humana y social de cada mujer en determinado lugar, se recopilaron historias de vida mediante entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bogdan, 2015) a 5 mujeres de diferentes estados del sur del país, históricamente caracterizados por el rezago educativo y la marginación social.¹ La selección consistió en un muestreo no probabilístico (Pimienta, 2000), cuyos sujetos tipo se caracterizaron por ser mujeres, que hubieran recibido educación formal en alguna institución educativa durante al menos un año en un periodo temporal comprendido de 1930 a 1970. Si bien esta selección fue personal y, por tanto, sin capacidad de generalizar los resultados, los relatos de cada una de las

mujeres de Oaxaca, Guanajuato y Guerrero permiten contextualizar su situación de vida en sus respectivas localidades. Sus datos generales son²:

- a) Francisca Lorenzo, 77 años. Ama de casa, quien nació en Chilpancingo, Guerrero, el 4 de octubre de 1941.
- b) Socorro Rivera, 95 años. Ama de casa, nació en Gaytán, Acámbaro, Guanajuato, el 25 de septiembre de 1923.
- c) María Magdalena Nieto, 82 años. Enfermera, retirada; nació en Magdalena de Araceo, Valle de Santiago, Guanajuato, el 18 de agosto de 1936.
- d) Rosa Castro, 71 años. Maestra de primaria, jubilada; nació en el Distrito de Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, el 23 de septiembre de 1947.
- e) Celia Castro, 86 años. Ama de casa; nació en Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, el 22 de junio de 1932.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato de audio bajo el consentimiento de las participantes, lo que permitió profundizar en su análisis y obtener temas en común. Las categorías emanadas de cada testimonio fueron contrastadas, y esta triangulación permitió la conformación de los hallazgos descritos a continuación (Taylor y Bogdan, 2015).

Resultados

La relación mujeres-educación

90

El primer punto abordado es la relación marginación-educación. La marginación es un fenómeno multidimensional y estructural, que se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas, pero también a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar. En consecuencia, las comunidades marginadas enfrentan escenarios de elevada vulnerabilidad social cuya mitigación escapa del control personal o familiar (CONAPO, 2011 y

2012), pues esas situaciones no son resultado de elecciones individuales, sino de un modelo productivo que no brinda a todas las mismas oportunidades.

Según el índice absoluto de marginación que documenta el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), hay cuatro dimensiones socioeconómicas que describen a una comunidad marginada, estas son: *educación*, que comprende el índice de analfabetismo y el número de la población sin primaria completa; *vivienda*, siendo domicilios particulares que carecen de agua entubada, drenaje y/o servicio sanitario exclusivo, energía eléctrica; que además tienen piso de tierra y algún nivel de hacinamiento. *Ingresos monetarios*, que comprende a la población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos. Finalmente, la *distribución de la población*, siendo localidades con menos de cinco mil habitantes.

Así pues, para abordar el tema, nos parece oportuno señalar las entidades de la República Mexicana consideradas como marginadas, según el registro del Consejo Nacional de Población (2010). Los tres estados con el nivel de marginación muy alta son: Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En contraparte, las entidades de Baja California Norte, Coahuila, Nuevo León y el Distrito Federal, son las que poseen un grado de marginación muy bajo. El resto de los estados se encontrarían clasificados en el nivel de marginación media. De acuerdo con los censos V, VI, VII, VIII, y IX, realizados de 1930 a 1970 al final de cada década, la población rural³ de las tres entidades aquí citadas superaba el 50% de la población total. En lo concerniente a los estados de Guanajuato y Guerrero, sus porcentajes más altos se registraron en 1930, cuando alcanzaron un 65.92% y 84.83% respectivamente, cifras alarmantes si se comparan con la del Distrito Federal que apenas conformaba un 7.68% (INEGI, 2019). En lo concerniente a Oaxaca durante la década de 1950, su población rural abarcaba un 79.31%, superando en este periodo a Guerrero. Los índices reportados en Guanajuato se mantuvieron inferiores a las otras dos entidades durante este periodo temporal (INEGI, 2019).

La muestra de este trabajo quedó ubicada en dos de los estados con más alta marginación en el país –de acuerdo con datos actuales– Oaxaca y Guerrero, y en Guanajuato, entidad de marginación media, aunque vale precisar que solo una de las dos mujeres que identificamos como guanajuatenses, vive en Guanajuato, pues la otra emigró a Oaxaca desde muy joven. Los relatos de todas ellas nos trasladan a las condiciones en las que han vivido, contextos que ni ellas -como mujeres- han atestiguado transformaciones positivas.

Hablar de educación en zonas marginadas significa también hablar de carencias económicas y esfuerzos. “Diversas investigaciones en el campo de la educación han señalado la poca efectividad de la escuela entre los sectores vulnerables, marginados o minoritarios” (Chávez, 2013, p. 223), y es que además de señalar las carencias que sufren tanto los profesores como los alumnos a causa de las malas instalaciones – si es que cuentan con una como tal–, muchos infantes no acuden o lo hacen poco, porque es más importante contribuir con la economía del hogar que asistir a la escuela. Basta mencionar que la Secretaría de Educación Pública (2017) indicó que:

En México, más 4 millones de niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, mientras que 600 mil más están en riesgo de dejarla por diversos factores como la falta de recursos, la lejanía de las escuelas y la violencia (citado en UNICEF, 2019, s/p).

92

Si bien los datos actuales arrojan este resultado cuando se habla de un incremento importante en la educación en el país en las últimas décadas, podemos darnos una ligera idea de lo que sucedía en el siglo pasado, a través de los fragmentos de las historias de vida de las mujeres de la muestra. En el lapso contemplado para el estudio se dieron importantes reformas en el sistema educativo: desde la llamada *Educación Socialista*, pasando por la *Unidad Nacional*, hasta arribar al *Plan de Once Años*. Brevemente, se puede sostener que uno de los propósitos de cada iniciativa, guardando su caracterología e ideología propias, era unificar los planes de estudio y extender la

matrícula; ideal no satisfecho para la población en general ni para las mujeres en particular. Ello da fe a las cifras históricas censales, así como a los testimoniales de las entrevistadas.

Se comienza con el primer testimonio correspondiente a Francisca, quien vivía en una pequeña ranchería cercana a Chilpancingo. Ella es la menor y única mujer de los cinco hermanos. Comenta que asistía a la escuela solamente una o dos veces a la semana, ya que además de que debían trasladarse a Chilpancingo, donde se encontraba la única escuela de la zona, tenía que ir con su abuela a *pizcar*⁴ al campo para conseguir lo necesario a fin de completar el alimento del día. Trabajaba también con una tía haciendo atole para vender. Menciona que se levantaba a la una de la mañana a quebrar el maíz con el metate para que, a las cuatro comenzara a preparar el atole. Francisca abandonó los estudios a los pocos meses de haber comenzado el primer año, lo mismo sucedió con sus hermanos, de los cuales, quien estudió más, cursó hasta segundo grado. Narra cómo las oportunidades de trabajo eran escasas y muy mal pagadas, por lo cual, a la edad de 12 años la contrataron para trabajar cortando caña en San Miguel Aloapam, Oaxaca, siendo este el motivo de su migración. Al concluir su trabajo decidió no volver a su tierra por cuestiones económicas y por consejo de su madrina, quien le buscó un lugar para que se quedara a vivir en San Miguel.

Por su parte, la segunda informante, de nombre Socorro, describe a Gaytán –comunidad perteneciente al municipio de Acámbaro, Guanajuato–, como un lugar muy pobre y seco, donde la gente se dedicaba a cortar madera de los encinos, para luego producir carbón y salir a venderlo. Su alimentación se basaba en maíz principalmente, chile y frijol –si había–, y si no, solo consumían tortillas y atole de maíz. Comenta que, en su rancho, que carecía de servicios básicos –destacando de ellos la luz eléctrica–, no había escuela de ningún tipo. Ella, como otros niños y niñas, debían apoyar a sus familias trabajando para sostenerse y que muchas personas, cuando escaseaba el empleo y la comida se *echaban a buscar la vida*, es decir, se casaban o emigraban esperando mejor suerte. Socorro comenzó su

educación formal a los once años, cuando se improvisó una escuela en Gaytán, el rancho donde vivía, y sus padres le dieron oportunidad de asistir a ella y a su hermana menor. Eran muy pocos niños los que conformaban la escuela, pues por lo regular comenzaban a trabajar desde muy pequeños y eso les impedía poder asistir regularmente.

María Magdalena es la tercera entrevistada, quien nació en Magdalena de Araceo, municipio de Valle de Santiago, ubicado también en Guanajuato. Su padre era carpintero y su madre atendía las labores de la casa. Comenta que se mudaron a Guanajuato capital porque allí había más escuelas para que ella y sus hermanos estudiaran, y más trabajo para su padre; además de que tenían una casa grande y una huerta, como ella la describe. Los ingresos que su padre obtenía eran suficientes para mantener a su esposa y doce hijos. Actualmente, es consciente de que en su pueblo natal había únicamente una escuela primaria, con una maestra, y que ella y sus hermanos recibieron educación formal gracias a que emigraron de Magdalena de Araceo. Se pregunta y lamenta por la suerte que pudieron haber corrido los demás niños y niñas de su edad, sin tener más escuelas a donde estudiar.

Finalmente, las hermanas Celia y Rosa crecieron en un Distrito relativamente cerca y bien comunicado de la ciudad de Oaxaca, donde había una primaria y una secundaria particular. Su madre se dedicaba a los quehaceres domésticos y su padre era campesino, su economía era estable; conformaban una familia pequeña junto a sus dos hijas y un varón. Ellas, al igual que su hermano, recibieron educación básica en el pueblo, Zimatlán de Álvarez. Celia, la mayor de los tres, decidió dejar de estudiar y su hermano, que quería estudiar artes, se mudó a la capital del país, pero a trabajar y no a estudiar, con una actitud decepcionada de que en Oaxaca no hubiera una escuela que llenara sus expectativas. Rosa, la menor, fue la única en continuar preparándose y se convirtió después en maestra en la primaria de su población.

Haciendo mención de los obstáculos en la educación de las mujeres no podemos dejar fuera la ideología, que se define como:

[...] un sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social [...] La ideología como concepto del mundo en cualquier sociedad no es simplemente una serie de ideas abstractas más o menos coherentes, sino que tiene una representación concreta en los actos y gestos de los individuos y en las instituciones de la formación social [...] El ser humano no está consciente de la influencia ideológica dado que la estructura misma de la ideología hace que el individuo asimile la ideología sin darse cuenta de ello (Althusser, 1970, p. 22).

Obviamente, la forma de pensar, que a su vez es parte de la cultura de un pueblo, tuvo y tiene un gran peso en la educación escolarizada y hace a la escuela un aparato reproductor de ideología; por ello, al hablar de la cultura en México, encontramos que hemos sido etiquetados internacionalmente como una sociedad machista, pues “las pocas referencias bibliográficas halladas sobre este tema se refieren a la cultura mexicana, debido a su mayor accesibilidad y probablemente por su mayor énfasis en el machismo dentro de los grupos hispánicos, según se cree” (Giraldo, 1972, p. 295). El autor define al machismo como el “énfasis o exageración de las características masculinas y la creencia de superioridad del hombre” (Giraldo, 1972, p. 307); señala además que es una “característica hispana y particularmente mexicana” (Giraldo, 1972, p. 307).

Así pues, aunque Rosa y Celia tuvieron la oportunidad de estudiar, constantemente les era repetido que las mujeres sólo iban a la escuela para “*aprender a escribirles cartas a los novios, a brincar con los chamacos e incluso que ellas no tenían por qué ir a la escuela, si total, luego se casaban. Pero que los hombres sí debían prepararse para mantener a la familia*”. Se afirmaba, se creía y se reproducía la idea de que el rol de un hombre es justo el de proveer y proteger a la familia, por eso se decía que eran ellos los que debían prepararse, ya que las mujeres todo lo que debían

aprender estaba en la casa, negando con ello toda importancia a la labor que realizan. Es sumamente relevante mencionar que “la mayoría de los papeles asignados a la mujer hispana están concebidos de modo que contrasten con la superioridad del varón” (Giraldo, 1972, p. 305), y que “la relación del hombre con la familia y la mujer es la de dueño y protector, acompañado de una superioridad no-sentimental y alejada” (Giraldo, 1972, p. 297).

Se recupera que, en el caso de María Magdalena, estudió enfermería y ejerció unos años en algunos hospitales en el municipio de Guanajuato. Se casó a la edad de 21 años y siguió trabajando; pero, al convertirse en madre, tuvo que dejar el trabajo para dedicarse al hogar, pues no había quien se ocupara de ellos. Por su parte, Socorro, Francisca y Celia, también en atención al hogar, comentan al respecto que sus esposos únicamente llevaban dinero, que no contribuían en nada más, que quienes se encargaban de la educación de los hijos eran ellas. Rosa, quien no se casó⁵ y fue madre soltera, también hace la misma observación respecto a su padre. Con ello se puede concluir, sin duda alguna, que “el más importante apoyo y contribuyente del machismo es el papel de la mujer en la cultura hispana”⁶ (Giraldo, 1972, p. 305). Francisca dice que así tenía que ser porque “*la que se casa es la mujer*”, señalando incluso los malos ratos que le hacía pasar su esposo a causa de sus constantes infidelidades, con todo el cúmulo de sensaciones que esto le causaba a ella.

Si echamos una mirada a la instrucción de niños y niñas en el pasado, encontramos que también se regía por la asignación cultural de los roles masculinos y femeninos, que marcan una división sexista del trabajo, como se menciona a continuación:

96

En 1806, al establecerse la Escuela Patriótica, que brindaría a los niños una instrucción para el trabajo en los talleres de sastrería, carpintería, herrería, sombrerería y tejidos, de manera simultánea, a los niños se les enseñaría a leer, escribir y contar; los jóvenes que mostraran interés y habilidad matemática aprenderían principios de Geometría; a las niñas

se les enseñaría a leer, coser y bordar (Magallanes, 2013, p. 268).

Aunque este dato es de poco más de un siglo anterior a la época en la que nuestras entrevistadas asistieran a recibir educación formal, en sus testimonios aún hay huellas de esta distinción. María Magdalena comenta que, dentro de su horario de clase, tenían designada una hora para bordar, las niñas lo hacían con aguja y los niños con gancho. Celia recuerda que a las niñas que asistían a la primaria en su comunidad les enseñaban diversos trabajos manuales, entre ellos a tejer, incluso les enseñaban a trapear los pisos. Al igual que su hermana, Rosa también bordaba en clases, describe su educación como *sangrienta*, pues su maestra les picaba las manos con las agujas si no hacían bien el bordado. Por las condiciones de su localidad, a Socorro le enseñaban a leer y escribir; recuerda que sus maestros “enseñaban muy bonito”, y no “como las calabazas que hay ahora”⁷. Debido a su poca asistencia a la escuela y las condiciones físicas en las que se presentaba como la falta de sueño y malnutrición, Francisca no tiene recuerdo alguno de lo que enseñaban, pues cuando iba no sabía de lo que hablaba el maestro, además de señalar que ella tampoco tenía mucho interés, que -por otro lado- el mismo contexto familiar y social más próximo no le estimulaba en lo más mínimo.

Vida profesional

De acuerdo con Moreno (2004), “las diferencias culturales que se elaboran alrededor de hombres y mujeres establecen un conjunto de normas y prescripciones conformando los roles masculinos y femeninos” (p. III), ocasionando que haya estereotipos en los empleos y carreras que cada persona elige, confirmando con esto el rol de género culturalmente asignado. Wirth (1998) menciona:

[...] de ahí que cuando las mujeres ejercen una profesión fuera del hogar, su empleo sea muchas veces una prolongación de esa clase de actividades en esferas como el trabajo social, la

enseñanza, la sanidad, la hostelería, los servicios y las funciones administrativas auxiliares (citado en Moreno, 2004, p. 116).

María Magdalena comenta que estudió tres años la carrera de comercio, sin embargo, a ella le gustaba más la enfermería. Dejó de asistir a sus clases para jugar baloncesto y, al reprobar, decidió cambiarse de carrera, en contra de los deseos de su padre, quien, molesto, decidió dejar de apoyarla; empero, inició sus estudios de enfermería y comenzó a trabajar en hospitales desde que estaba en tercer año de la carrera. Con su sueldo y la ayuda de su madre, pudo concluir sus estudios y realizar su servicio social. Trabajó unos años más hasta que sus deberes de madre y ama de casa le impidieron continuar laborando. Rosa, por su parte, estudió en la Escuela Normal y fue maestra de primero y segundo grado de primaria, en Zimatlán de Álvarez, el mismo plantel en donde, de niña, recibiera educación formal. Se jubiló en esa misma institución. Se arrepiente de no haber hecho una especialidad, pues le hubiera gustado obtener un mayor ingreso económico. Sin embargo:

Hablar de la educación de mujeres en esta época es hablar de la formación de maestras y secretarias, primordialmente, ya que su capacidad estaba socialmente destinada a ciertos espacios, según la concepción hegemónica de ese tiempo. Es hablar de la poca o casi nula participación que tenían en el ámbito social y político; es hablar de las mujeres recatadas y sumisas; de que sólo podían ir a una escuela las hijas de familias económicamente favorecidas... y, por tanto, de que los espacios destinados a las mujeres eran acordes a su ser: obedientes, débiles, dependientes, compasivas, tiernas y cariñosas (Cervera-Delgado, Martí-Reyes y Alejo-López, 2009, p. 4).

Por estas y otras razones, la educación para algunas mujeres de aquella época y contextos no solamente era difícil, si no inalcanzable, pues tristemente sus situaciones de índole personal y familiar,

aunadas a la ideología presente en la época, las convencía de que, en efecto, el lugar y las funciones más apropiados para ellas era el hogar y el trabajo doméstico, respectivamente; renunciando aun a la idea de posicionarse en circunstancias diferentes y mejores.

Vida familiar

A pesar de que era señalado que “a partir de 1870 había una ideología más optimista que confiaba en el progreso a través de la educación” (Carner, 1987, p. 100), durante y después del porfiriato, “la mujer mexicana luchaba por lograr un lugar privilegiado en la sociedad, pero la mayoría se mantuvo apegada a su único espacio y rol: el hogar y la reproducción” (Rojas y Sotelo, 2003, s/p). Tal es el caso de Celia, quien a pesar de que sus padres le brindaban las oportunidades y le aconsejaban que “*por lo menos fuera secretaria*”, se casó a los 20 años, por decisión propia. Y aunque tuvo una buena vida con su esposo, pues salían a divertirse, mencionando que acostumbraban a ir al circo y al cine, pero también sufrieron económicamente, pues el esposo solía gastar de más en alcohol. Tuvo siete hijos: una mujer y seis varones. Actualmente vive en su casa, que comparte con dos de sus hijos. Está dedicada por completo a la atención del hogar.

Francisca decidió casarse a los 20 años, pues vivía sola en el estado de Oaxaca y dice que así “*se miraba triste*”. Luego de casada, seguía moliendo maíz y vendiendo atole y tortillas; su esposo limpiaba camiones madereros y sembraba chile y cacahuete. Tuvieron ocho hijos: cinco mujeres y tres varones, de los cuales viven siete, pues una niña falleció “*de maldad*”, conocido también como “*mal de aire*”, a los pocos días de nacida, a causa de una vecina –dice– que era muy mala con su familia. Su vida de casada fue bonita hasta que su esposo se volvió alcohólico y mujeriego. Sus hijos, al igual que ella, asistieron muy poco a la escuela: la que estudió más logró terminar el 4° año de primaria, pues eran muchos y no les alcanzaba el dinero, pero a Francisca le alegra que “*por lo menos aprendieran a escribir su nombre*”. Durante su adultez, Francisca fue víctima de abuso sexual, la lejanía y lo solitario de su domicilio la hicieron presa fácil; nunca denunció

por miedo a represalias, pero fue un evento que marcó su vida. Su esposo falleció hace algunos años, ella vivió con uno de sus hijos varones, a quien ayudó en su negocio de venta de comida los fines de semana, hasta sus últimos días. Francisca falleció como consecuencia de la depresión y una caída que le provocó una fractura en una pierna, en enero de 2018; según informaron sus familiares a las autoras.

Socorro por su parte, contrajo matrimonio a los 17 años⁸. Declara que, además de que eran muy pobres, su madre era bastante agresiva y la golpeaba. Junto con su esposo abandonó Gaytán en busca de trabajo; estuvieron en Michoacán, Veracruz, Puebla, y, finalmente, se instalaron en Oaxaca, donde residía hasta la fecha de la entrevista. Cuenta con una pequeña tienda de abarrotes, que atiende desde hace 44 años. Describe su vida de casada también como pobre, y a su esposo como un hombre de carácter fuerte, mas no violento. Tuvieron doce hijos, siete varones y cinco mujeres, de los cuales sólo la menor cursó una carrera técnica en enfermería. Actualmente le sobreviven siete hijos: cuatro hombres y tres mujeres.

Así mismo, María Magdalena se fugó con su novio a los 21 años, porque "*estaba enamorada*" y, a pesar de que dejó de trabajar como enfermera, comenta que "*le fue de maravilla*", pues su esposo le apoyaba en todo. Procrearon cinco hijos: sólo una mujer, quien, además, es la mayor. Hasta el momento de la entrevista, vivía en la ciudad de Guanajuato, donde tiene una tienda de bisutería.

En cambio, Rosa, cuando joven, no pudo casarse porque, como era la menor de sus hermanos, "*le tocaba*" cuidar a su mamá. A los 28 años se convirtió en madre soltera de una niña. Se casó apenas unos días antes de la entrevista –agosto de 2014–. Se dedica a labores del hogar, a atender a su esposo y a cuidar a su nieto, comenta que se siente realizada en todos los aspectos.

Así pues, con los testimonios de estas mujeres, especialmente el de María Magdalena, podemos corroborar que en la sociedad,

particularmente en las localidades marginadas citadas, en el periodo en análisis, según Carnoy (1999) “mujeres y hombres dividen sus obligaciones laborales y familiares conforme al reparto tradicional de funciones entre sexos, conservando la lealtad masculina a la empresa y la femenina al hogar” (citado en Moreno, 2004, p. 112), entonces “la dedicación desigual al espacio doméstico va a provocar que no se comparta de manera igualitaria el ámbito público, que las mujeres deban renunciar a su vida familiar en valor del desarrollo profesional” (Carnoy, 1999, citado en Moreno, 2004, p. 112) o viceversa.

Perspectivas de vida y en torno a la educación

Francisca estaba convencida de que no tenía sentido pensar en cambiar algo de su vida, pues se consideraba bastante mayor y se sentía resignada; sin embargo, menciona que de ser más joven trabajaría y lucharía más para tener una mejor calidad de vida. Le habría gustado que sus hijos vivieran su vida para que entendieran cómo fue la suya y no la juzgaran. Agradecía profundamente a Dios la salud de su familia y también se sentía satisfecha por los programas de gobierno que le apoyan económicamente, pues su ingreso era mínimo.

En este sentido, y a pesar de que a Socorro no le gustaría que alguna de sus hijas viviera su vida, puesto que ella trabajó en exceso y sufrió de mucha pobreza, se siente muy agradecida por seguir viva y trabajando, “*aunque con poca salud*”, pero disfruta la oportunidad de ver a sus hijos, nietos y bisnietos; le reconforta saber que tienen mejores oportunidades a las que tuvo ella. No le gustaría cambiar nada de lo que pasó, se siente feliz con su vida actual.

María Magdalena por su parte, dice que su vida fue como tenía que ser. Tampoco le habría gustado que su hija viviera lo mismo que ella, recalcando el conflicto que tuvo con su padre al decidir cambiar de carrera. Se siente feliz y realizada, pues ve que sus hijos viven bien y está contenta así.

Celia durante la conversación, se dice satisfecha con su vida y está orgullosa de que sus hijos tengan buenos empleos. Pero de uno de los aspectos que se arrepiente es de haber abandonado los estudios por miedo a ir a la ciudad.

Finalmente, se menciona que hora que Rosa está casada, se valora como feliz y realizada con su vida en todos los aspectos, se dedica al hogar y a su esposo. Habría hecho una especialidad para estar mejor preparada y obtener un mayor ingreso económico. Agradece que su hija haya tenido una vida diferente y una mejor preparación, definitivamente no le hubiera gustado que pasara por lo que ella pasó. Tiene ganas de viajar con su esposo y pasar tiempo con su nieto.

Conclusiones

Las historias de vida de estas cinco mujeres hicieron posible ver que, en palabras de Verey y Hierro (1998) “la mujer mexicana ha tenido un camino lleno de dificultades llevando a costas una anticuada política pre moderna caracterizada por la sumisión absoluta y acrítica; con logros intermitentes y parciales en su participación en la sociedad” (citado por Rojas y Sotelo, 2003, pp. 28-29), y si bien la marginación, la economía y la ideología fueron y siguen siendo obstáculos, cabe también mencionar que hoy día las oportunidades y el acceso a la educación, por lo menos la primaria, es una realidad en el país; que la economía ha enmendado ligeramente el rumbo, y así las zonas marginadas también mejoran sus condiciones. Según los datos del panorama de la educación presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), “México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (56%) entre los países miembros; a pesar de tener la mayor población de este grupo etario en la historia del país” (OCDE, 2013, p. 7). Obviamente, las cifras de las zonas marginadas mantienen su proporción.

En cuanto al machismo, es bien sabido que “es una característica común en todas las clases sociales y culturales, aunque sus

manifestaciones cambien en algunas características de un grupo a otro, es importante anotar que, a medida que mejora la educación, estas características desaparecen o se modifican” (Giraldo, 1972, p. 296). De allí que apostemos a la vía de la educación para abatir esta fuerte raíz machista que sigue relegando a las mujeres.

Rosa, Socorro y Francisca recalcan la falta de valores y educación en los jóvenes de hoy, haciendo mención de que ahora que ambos padres trabajan, se descuida mucho el hogar y los hijos. En efecto, el hecho de recibir educación formal no significa que seamos educados, porque efectivamente, la pérdida de valores, entre ellos el respeto y la tolerancia, son bastante notables no sólo en la sociedad mexicana, sino a nivel mundial. Francisca decía que era una pena encontrarse a los muchachos con el uniforme de la escuela en la calle y que ni siquiera le dieran los buenos días. Por su parte, Socorro ensalza el hecho de que la gente de su rancho era pobre, pero eso sí, “*muy educados*”, pues a pesar de que fueron “*rancheritos y pobres*” eran “*muy corregidos*”.

Las cinco entrevistadas califican como muy positivo el hecho de que las mujeres tengan mejores y más oportunidades de acceder a la educación formal y que puedan decidir qué carrera estudiar, además de apoyar en la economía del hogar, pues “hasta hace poco ni siquiera se aceptaba su trabajo fuera de él, salvo en caso de necesidad” (Moreno, 2004, p. 112), aunque cabe recalcar que actualmente es necesario el ingreso económico de ambos padres en la familia, pues, como bien señala Francisca: la vida de antes era más “*cómoda*”, porque les alcanzaba más el dinero y ahora todo es más caro.

Cada una de las mujeres que participaron para confeccionar este texto es diferente y única, cada una de ellas tuvo que enfrentar una situación distinta; y aunque, efectivamente, asistir a la primaria, secundaria, preparatoria y universidad es muy importante para cada individuo, también lo es el ser educado. Como bien dijo Maura, “educar es adiestrar al hombre para hacer un buen uso de su vida, para vivir bien; lo cual quiere decir que es adiestrarse para su propia

felicidad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). Leyendo sus testimonios, se nota claramente que estas mujeres son felices, cualquiera se atrevería entonces a decir que “educa más la necesidad que la universidad.”⁹ Elder y Johnson (1998), Wirth (1998) y Carnoy (1999) coinciden en que:

[...] numerosos estudios y trabajos ponen de manifiesto las barreras educativas, institucionales y culturales con las que tropiezan las mujeres que hacen que la mayoría deba conciliar su aspiración de ejercer un trabajo económicamente reconocido con el cuidado de la familia y las tareas domésticas (citado en Moreno, 2004, p. 112).

Pues, tristemente, ante la sociedad “las actividades realizadas por las mujeres reciben menos valoración [...] produciéndose en ello una profunda herida en la igualdad entre hombres y mujeres”¹⁰ (Moreno, 2004, p. 112).

Por otra parte, los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) muestran que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.6 años, que equivalen a poco más del segundo grado de secundaria. En la distribución por sexo corresponde 8.7 para los varones y 8.3 para las mujeres, lo que revela que aún persiste el grado de desigualdad por géneros. El grado promedio de escolaridad de los hombres es aún un poco más alto que el de las mujeres, sin embargo, en términos generales, se puede afirmar que efectivamente hay un aumento en el nivel de educación.

104 Es interesante, pero sobre todo importante, conocer la historia humana de las mujeres en nuestro país, conocer y tener conciencia de las dificultades por las que muchas han tenido que pasar a través de los años, pues si bien la historia nunca cesa de escribirse, nos corresponde a nosotras continuar con estos cambios que marquen la diferencia y sobre todo tener claro que “para liberarse, la mujer debe

sentirse libre, no para rivalizar con los hombres, sino libres en sus capacidades y personalidad” (Indira Gandhi, s/f).

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Carner, F., De Jesús Rodríguez, M., Gonzalbo, P., Giraud, F., Alberro, S., González, S., Tuñón, E. (1987). ESTEREOTIPOS FEMENINOS EN EL SIGLO XIX. En Escandón C. (Ed.), *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México* (pp. 99-112). México, D.F.: Colegio de México. Consultado en febrero 20, 2020, de www.jstor.org/stable/j.ctvhnocdb.9
- Castro Ojeda, C. (2014, agosto 18). Hija, hermana, esposa, madre: Mujer. Entrevista realizada por A. Rivera Ríos y M.C. Rivera Olvera. Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, México.
- Castro Ojeda, R. (2014, agosto 18). Rol y sacrificios de hija menor y madre soltera. Entrevista realizada por A. Rivera Ríos y M.C. Rivera Olvera. Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, México.
- Cervera-Delgado, C.; Martí-Reyes, M., y Alejo-López, S.J. (2009). Espacios de educación y trabajo para las mujeres en León, Gto., 1950- 1960, ca. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Chávez, M. L. (2013). Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noroeste de México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, I(2), 229-244. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.vii2.25>

CONAPO. (2011). *Índices de marginación*. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices de Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices%20de%20Marginacion)

CONAPO. (2012). *Índices de marginación*. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices de Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices%20de%20Marginacion)

CONAPO. [Consejo Nacional de Población]. (2010). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_00-04.pdf

Gandhi, I. (2019). *Diez frases célebres de Indira Gandhi*. Recuperado de: <https://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/10-frases-celebres-de-indira-gandhi-971416407718>

Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(3), 295-309. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80540302.pdf>

INEGI. [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2019). *Censos y conteos de población y vivienda*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1960/default.html#Tabulados>

Lorenzo, F. (2014, agosto 26). Mis recuerdos de infancia y escuela. Entrevista realizada por V. Rivera Olvera y M.C. Rivera Olvera. Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, México.

Magallanes, M. R. (2013). La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el Asilo de Niñas durante el porfiriato. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 265-291. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.vii2.27>

Mexía, M., y Pérez, R. (2017). La educación de las mujeres en Sonora, indicios de su historia. Ponencia presentada en el *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/I319.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Frases sobre educación y maestros. Recuperado de: <https://educarecuador.gob.ec>

Moreno, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, (6), III-121. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/60635850>

Nieto Mendoza, M.M. (2014, agosto 23). Educación y vida laboral de una mujer en una sociedad machista. Entrevista realizada por M.C. Rivera Olvera. Guanajuato, Guanajuato, México.

OCDE. [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2013). *Panorama de la educación 2013*, México. Recuperado de: [http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)

Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267/26701313>

REA. [Real Academia Española]. (2019). *Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/pisca>

Rivera Martínez, S. (2014, agosto 12). Educación, vivencias y trabajo de una mujer en busca de la vida. Entrevista realizada por V.

Rivera Olvera y M.C. Rivera Olvera. Oaxaca de Juárez, México.

Rojas, I., y Sotelo, J. R. (2003). *La migración de la mujer mexicana migrante: de la emancipación a la equidad de género* [Tesis Licenciatura]. Universidad de las Américas, Puebla, México. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/rojas_g_i/capitulo2.pdf

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.

Torres, R. (2014). La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(4), 223 - 242. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i4.47>

Treviño, M. (2017). Mujer, educación y trabajo: desarrollo de capacidades laborales y de formación de las mujeres migrantes de habla indígena en la ciudad de México. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/I803.pdf>

UNICEF. [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés]. (2019). *Educación y aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>

108

Notas

¹ Agradecemos la colaboración y el excelente trabajo de Andrea Rivera Ríos y Virginia Rivera Olvera, en la realización de algunas de las entrevistas y -por

supuesto- a Francisca Lorenzo, Socorro Rivera, María Magdalena Nieto y las hermanas Rosa y Celia Castro, por obsequiarnos sus testimonios de vida y permitirnos referenciarlas en estas páginas.

² Los datos aquí compartidos son los que se acordó revelar con las participantes. Por cuestiones éticas, el resto de su información es confidencial.

³ Las estadísticas de aquellos años no contemplaban índices de pobreza, por lo que para este estudio se consideraron los porcentajes de población en condiciones urbanas y rurales. Todos los censos citados se encuentran disponibles cronológicamente en INEGI (2019).

⁴ El término *pizcar* se relaciona con las labores del campo, recolección o cosecha, sobre todo de granos, como los del café, el maíz o el algodón (RAE, 2019).

⁵ En su pueblo natal se tenía la creencia de que las hijas menores debían permanecer solteras, para poder cuidar a sus padres cuando estos envejecieran.

⁶ Por supuesto, esta tesis no se sostiene desde una perspectiva de género, puesto que significa culpar y hacer recaer la responsabilidad de la educación de hijas/os sólo en la mujer. Es una postura más del patriarcado que las mujeres aceptaban y asimilaban.

⁷ Es importante hacer notar que Socorro vive en Oaxaca desde hace aproximadamente 57 años, y que el conflicto y constantes suspensiones de labores de los docentes de la Sección XXII hacen que ella se exprese de esa manera.

⁸ El dato llama la atención para la época actual, pero el promedio de edad para que las mujeres contrajeran matrimonio en aquella época estaba alrededor de los 13-14 años.

⁹ Dicho común del que se desconoce el autor.

¹⁰ Las mujeres generalmente desempeñan tareas de baja categoría profesional y mal pagadas, mientras que los hombres tienen trabajos a tiempo completo y además reciben mejores prestaciones que ellas por antigüedad y otros conceptos similares.

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 breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua

Brief history of four Raramuri settlements in the city of Chihuahua

Nelson Solorio Talavera*
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

* *Estudiante en el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es licenciado en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Maestro en Antropología Social por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. En su trabajo de investigación de la maestría abordó el tema “Los espacios otros. Los rarámuri y los chabochi en la ciudad de chihuahua” y actualmente su investigación gira en torno a la participación de los rarámuri en la educación escolarizada. Correo electrónico nelson.sol.tal@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-1187-2229>

** *Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes están: La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018 (2019) y Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.) (2018). Cuenta con reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx*

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

Historial editorial

Recibido: 24-julio-2019

Aceptado: 05-noviembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Historia breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua

Resumen

El siguiente texto es resultado del trabajo de campo etnográfico realizado en 2017, destinado a conocer las condiciones en que habitan los rarámuri de la ciudad de Chihuahua. En este artículo se recogen, además de observaciones etnográficas, comentarios y testimonios de diversos actores rarámuri y no-indígenas (*chabochi*), en torno a la formación y desarrollo de cuatro asentamientos en la ciudad de Chihuahua, que en la actualidad cuentan con alrededor de 800 habitantes. Su objetivo es ilustrar sobre el devenir y las condiciones de vida que enfrentan los residentes de esta etnia en el entorno urbano. Así mismo se esbozan algunos tópicos y problemáticas que este grupo indígena enfrenta cotidianamente, tales como son la falta de recursos económicos, adicciones, violencia y constantes intervenciones de los no-indígenas en sus espacios físicos y sus decisiones como grupo, que determinan la educación y la formación de su propia subjetividad.

Palabras clave: Asentamientos, rarámuri urbanos, historia oral, intervención institucional, formación de subjetividades.

Brief history of four Raramuri settlements in the city of Chihuahua

Abstract

The following text is the result of the ethnographic field work carried out in 2017. Its purpose was to know the conditions in which groups of Raramuri live in the city of Chihuahua. This article includes ethnographic observations, comments and testimonies of various actors, rarámuri and non-indigenous (chabochi) people with respect to the formation and development of four rarámuri settlements in Chihuahua city of around 800 inhabitants each. The objective is to illustrate the life style and living conditions faced by Raramuri residents of this urban environment. Moreover, in this text there's an outline of some topics and problems faced daily by this ethnic group, such as the lack of economic resources, addictions, violence, as well as the constant non-indigenous intervention in their physical spaces. It also shows the decisions taken as a group that determine the education and formation of the subjectivities of these urban raramuri.

Keywords: Settlements, urban rarámuri, oral history, institutional intervention, formation of subjectivities.

Bref historique de quatre colonies de Raramuri dans la ville de Chihuahua

Résumé

Le texte suivant est le résultat du travail ethnographique de terrain réalisé en 2017, dont le but était de connaître les conditions dans lesquelles les Raramuri habitent la ville de Chihuahua. Cet article comprend, en plus des observations ethnographiques, des commentaires et des témoignages de divers acteurs, rarámuri et non indigènes (chabochi), sur la formation et le développement de quatre colonies rarámuri dans la ville de Chihuahua, qui ont actuellement Environ 800 habitants. Son objectif est d'illustrer l'avenir et les conditions de vie des habitants de Raramuri dans cet environnement urbain. Dans ce texte sont également décrits certains sujets et problèmes auxquels ce groupe ethnique est confronté quotidiennement, tels que le manque de ressources économiques, les dépendances, la violence, ainsi que l'intervention non indigène constante dans leurs espaces physiques et leurs décisions en tant que groupe, qui ils déterminent l'éducation et la formation des subjectivités du rarámuri urbain.

Mots-clés: Colonies, Formation des subjectivités, Histoire orale, Intervention institutionnel, Rarámuri urbain.

Krótką historia czterech osiedli Rarámuri w mieście Chihuahua

Streszczenie

Poniższy tekst jest wynikiem etnograficznych prac terenowych przeprowadzonych w 2017 r., których celem było poznanie warunków, w jakich Indianie Rarámuri zamieszkują miasto Chihuahua. Artykuł ten zawiera, oprócz obserwacji etnograficznych, komentarzy i świadectw różnych podmiotów, rarámuri i białych (chabochi), wokół powstawania i rozwoju czterech osiedli Rarámuri miasta Chihuahua, które dziś mają około 800 mieszkańców. Jego celem jest zilustrowanie warunków życia mieszkańców Rarámuri w środowisku miejskim. W tekście przedstawiono również problemy, z którymi ta grupa etniczna boryka się na co dzień, takie jak brak zasobów ekonomicznych, uzależnienia, przemoc, a także stała interwencja białych na decyzje grupowe takie jak edukacja i kształtowanie tożsamości miejskich Rarámuri.

Słowa kluczowe: Osady, Rarámuri, historia mówiona, interwencja instytucjonalna, tworzenie podmiotów

Antecedentes

La residencia de los rarámuri en la ciudad ha sido abordada principalmente desde la antropología y contamos con los notables trabajos de Morales (2013), quien aborda el tema de la intervención de las instituciones no-indígenas -externas al asentamiento- y la manera en que estos espacios son etiquetados como una célula urbana en la cual es necesario promover el progreso. Posteriormente, Morales (2014), en un trabajo más amplio hace un recorrido por los diferentes aspectos de la vida en los asentamientos, en el que se entrelazan el género y la etnicidad como herramientas para el análisis.

Además de los trabajos antes mencionados, resultan importantes otros investigadores que ayudan a conocer mejor a los rarámuri, como residentes de la ciudad. Para la antropóloga Fernández (2013), los asentamientos son núcleos residenciales centrales en los procesos migratorios y en el establecimiento de redes sociales rarámuri. Mientras que Herrera (2013) desarrolla una discusión sobre el concepto de comunidad e identidad y en su obra señala la idea de que los asentamientos están fundados en conceptos e interpretaciones no-indígenas sobre lo que es o tiene que ser una “comunidad”. A su vez los no-indígenas que intervienen en el asentamiento “adocen la vida comunitaria tarahumara, reduciéndola a fórmulas huecas de escaso mérito” (Herrera, 2013, p. 192). Estos espacios se nos presentan como comunidades rarámuri impostadas o forzadas, insertas en la ciudad.

Podemos observar que las tres posturas de estos autores indagan sobre la relación que existe entre estos espacios rarámuri y el entorno urbano, apuntando hacia la idea de que los espacios habitados por esta etnia en la ciudad de Chihuahua son lugares definidos por su interacción con sujetos e instituciones no-indígenas.

116

Los “asentamientos tarahuamaras”

En la ciudad de Chihuahua el término *asentamiento rarámuri*, *indígena* o *tarahumara* es usado para denominar a cualquier espacio en el que resida una concentración de población perteneciente a las etnias procedentes de la Sierra Tarahumara, de las cuales la mayoría es población rarámuri. Los censos realizados por la Coordinación Estatal de la Tarahumara -actual Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas- emplean ese término para referirse a estos espacios, aunque sólo tengan cinco residentes (Fernández, 2013). Entonces, existen vecindades, barrios y pequeños núcleos donde viven sólo familias rarámuri y estos lugares suelen ser identificados desde el punto de vista de las instituciones públicas y privadas como *asentamientos indígenas*. Además, el término ha sido asimilado en el lenguaje coloquial, de manera que los vecinos y los mismos residentes suelen señalar a las vecindades y los barrios rarámuri como *asentamientos*.

Generalmente los residentes de estos espacios se han trasladado temporal o permanentemente al entorno urbano, por lo que se les suele considerar poblaciones migrantes. Este traslado o migración lo realizan valiéndose de redes familiares o de paisanazgo (Fernández, 2013).

Así pues, la palabra *asentamiento* refiere a un emplazamiento habitado por una población que se ha trasladado desde un territorio original, por lo que su empleo tiene un peso político y etiqueta a los rarámuri como migrantes. Al hablar de asentamientos no se toman en cuenta las condiciones concretas de cada espacio, ni si sus residentes son población migrante o si son personas que tienen 30 años o toda su vida en la ciudad de Chihuahua. Sin embargo, es el término usual, un concepto nativo, característico del léxico en ciertos ámbitos de la ciudad de Chihuahua, bajo el cual son etiquetados estos emplazamientos. La utilidad del término *asentamiento* consiste en que nos permite señalar la particularidad de un fenómeno cultural, una manera de dotar al espacio de significado proveniente de la interacción entre grupos rarámuri y no-indígenas.

Entonces, los asentamientos tarahumaras en la ciudad de Chihuahua son espacios definidos bajo un criterio étnico. En este sentido, son la expresión urbanística del encuentro y la convivencia, así como de la marginación y la segregación que operan en el proceso de las relaciones entre los rarámuri y los no-indígenas. Todos fueron establecidos en los márgenes de la ciudad, o en colonias tradicionalmente habitadas por pobladores de bajos recursos económicos.

Tabla: Asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua.

Asentamiento	Año de fundación	Iniciativa	Población aproximada en el año 2020
El Oasis / Garí Rosácame	1957 (Probablemente los rarámuri se asentaron en ese espacio antes de la intervención de los religiosos).	Sacerdote Jesuita o ministro protestante. A este respecto son ambiguos los datos.	520
Pino Alto	1974 (Aunque hay testimonios que consideran que es de una fecha cercana a 1960).	Iniciativa de una mujer laica católica que daba albergue a familias procedentes de la Sierra. Posteriormente, el asentamiento pasó a manos de la Compañía de Jesús.	120
Colonia Tarahumara	1991	El gobierno municipal (presidente Patricio Martínez) desplazó a varias familias que se habían asentado cerca del centro de la ciudad, hacia una zona en aquel entonces despoblada.	380
Siyóname Churuwí / Pájaro Azul o Sierra Azul	1992	Iniciativa jesuita.	300
Carlos Díaz Infante	2006 (Es el año en que se estableció formalmente el	Iniciativa jesuita.	150

	asentamiento, pero la presencia rarámuri en el lugar data por lo menos de 4 años antes).		
Carlos Arroyo	2009	Iniciativa jesuita.	300
Sector Rarámuri de Rinconada los Nogales	2010	Iniciativa rarámuri.	60

Fuente: Basada en datos de Morales (2013, p. 26), pero se complementa con números que reflejan el crecimiento demográfico de los asentamientos, así como algunos comentarios sobre los años y la iniciativa para la fundación.

Nota: El número de los pobladores es impreciso debido a que hay una fracción de población flotante considerable en todos los asentamientos.

Como se aprecia en la tabla I, los asentamientos fueron fundados (y son administrados) por iniciativa de autoridades religiosas, gubernamentales o particulares no-indígenas. Se puede decir que la intervención institucional de los no-indígenas en los espacios de residencia rarámuri no cesa con la fundación, sino que persiste en toda clase de medidas administrativas. Esta intervención de instituciones no-indígena o *chabochi*^t al interior de los asentamientos es notable y cotidiana. De acuerdo con Morales (2013) las intervenciones institucionales en el asentamiento rarámuri El Oasis etiquetan y tienen una carga simbólica que los concibe como sujetos con necesidades constantes y como lugar cuyas condiciones justifican la caridad y las acciones gubernamentales. El autor señala que la intervención institucional presentarse al asentamiento como un espacio que no participa del “progreso” y representa una de las maneras en que la residencia rarámuri en la ciudad funciona como un factor de diferenciación entre ambos grupos. Pero (en contraste con la vestimenta y el idioma) el emplazamiento de asentamientos especializados para acoger a la población rarámuri se lleva a cabo con la intensa y explícita participación de instituciones *chabochi*.

Esta intervención o participación de las instituciones al interior de El Oasis tiene el efecto de etiquetar y diferenciar a este espacio del resto de la ciudad. Lo constituye como una célula en la que se ha concentrado al menos parte de la población rarámuri. Entonces, cómo muchos de los elementos que caracterizan a El Oasis, no proceden de la iniciativa rarámuri, sino de actores e instituciones *chabochi*, podemos hablar de que además de ser un factor de diferenciación, el asentamiento es construcción de la otredad, en el sentido de que el grupo *chabochi*, valiéndose de mayor acceso a los recursos del poder (instituciones públicas y privadas) controla al menos parte de las condiciones bajo las cuales los rarámuri residen en la ciudad. Estos enunciados sobre El Oasis -el asentamiento indígena más antiguo de la ciudad- son generalizables al resto de los espacios que, al igual que este, fueron fundados por la iniciativa no-indígena para acoger a los rarámuri que habitan la ciudad.

Una historia oral

A pesar de esta intervención institucional, desde la fundación hasta el desarrollo y la vida cotidiana de los asentamientos, la historia carece de un registro oficial y se encuentra dispersa en la memoria de sus participantes, algunos investigadores y unos pocos documentos. Esta carencia de registros parece estar relacionada con la condición de marginación e incluso clandestinidad en la que surgieron algunos de los asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua.

120

A pesar de no pertenecer a la historia oficial de las instituciones del Estado o la Iglesia, los asentamientos han sido muy significativos para la formación y la historia de vida de los rarámuri urbanos por más de 60 años. Su abordaje requiere de los métodos de la historia oral, con el fin de conocer cómo es que personas concretas se enfrentan a la cotidianeidad y al devenir de la vida en estos espacios (Moss, 1991).

En el caso particular de esta investigación, la recopilación de datos etnográficos como el número de habitantes y la etnicidad de los

habitantes de los asentamientos, se realizó mediante entrevistas con distintos actores del proceso de fundación y desarrollo de estos espacios. Las personas que aquí son citadas dieron el consentimiento para la aparición de su nombre y los materiales mencionados más adelante fueron publicados por la Asociación Asentamientos Tarahumares. A partir de estas fuentes se reconstruyó un relato sobre la fundación de cuatro de los más grandes núcleos habitacionales rarámuri de la ciudad de Chihuahua.

Así, en los siguientes apartados encontraremos fuentes testimoniales y referencias a documentos que dialogan entre sí y nos permiten el empleo de la memoria de los sujetos como fuente para la historia reciente de los rarámuri urbanos (Lara, 2010). Este hilar de las distintas voces se realiza a través de la narración en primera persona por parte de uno de los autores de este artículo, siendo elegida esta perspectiva porque se busca ilustrar la manera en que la interacción humana, la presencia del investigador, genera el discurso desde su propia subjetividad.

Historia de cuatro asentamientos rarámuri

Primeros asentamientos

Alrededor de 1990, tras concluir su servicio en la Misión de la Tarahumara, el sacerdote jesuita Carlos Díaz Infante fue transferido a la ciudad de Chihuahua. Para entonces -como ahora- los ideales de la Compañía de Jesús incluían la proximidad con la cultura y el idioma de los pueblos en los que cumplían misión evangélica (Mireles, 2012), por lo que después de 40 años en las montañas, el Padre Díaz Infante era un hablante fluido del idioma rarámuri. Además -como era de esperarse- sentía apego hacia la gente que había sido su preocupación durante décadas y esto se hizo evidente cuando pidió a las autoridades eclesiásticas que le concediera continuar su labor misional -esta vez- con los rarámuri de la ciudad.

Lo más cercano a un modelo en el que habrían de vivir los tarahumaras migrantes era El Oasis, un espacio controlado y cercado al que se le llegó a poner el letrero de “asentamiento tarahumara católico” (Morales, 2013, p. 24). Así, siguiendo una configuración similar, en la que la posición de la capilla tenía un lugar preponderante, se construyó el asentamiento Siyóname Churuwí en 1992, también llamado Sierra Azul o el Pájaro Azul.

En el extremo suroriental de la ciudad de Chihuahua, en un terreno ejidal prestado, fue a vivir Carlos Díaz Infante con un grupo rarámuri que había sido desplazado del centro de la ciudad, ya que se encontraban en “terrenos irregulares” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).² Las personas fueron desplazadas de áreas próximas a la antigua Central Camionera hacia la colonia Sierra Azul y Díaz Infante fue nombrado párroco de la recién establecida Parroquia de San José de los Tarahumaras en 1993, misma que se compone de al menos 75 comunidades indígenas asentadas en la ciudad de Chihuahua. Esa época fue importante para la historia de los rarámuri que residen en la ciudad de Chihuahua porque también ocurrieron los desplazamientos que dieron pie a la fundación de la Colonia Tarahumara, por iniciativa gubernamental.

Entre 1996 y 1997, Carlos Díaz Infante conoció “a un grupo de familias que estaban en un asentamiento irregular cerca de la Plaza de Toros” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017), es decir en el área antes mencionada, pero esta vez con motivo de la construcción del parque El Palomar, de donde fueron retiradas familias indígenas y de escasos recursos económicos por iniciativa de Gobierno del Estado. Ante esto, Díaz Infante ayudó para que pudieran establecerse en terrenos de la colonia 1º de Mayo, los cuales negoció con el ejido Robinson, que ya anteriormente había cedido los terrenos del Siyóname Churuwí. Así, “con láminas de cartón, con láminas de zinc, con pedazos de madera, etc., construyen sus viviendas de manera muy precaria” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017). Según otras fuentes, los primeros en establecerse en el terreno de la 1º de Mayo

fueron una familia procedente de Carichí, de donde llegan muchos residentes del asentamiento (Fernández, 2013). Posteriormente, en 2003, el padre Díaz Infante falleció.

Asentamientos Tarahumares AC

La Compañía de Jesús encargó a Carlos Arroyo Herrera³, otro sacerdote veterano con décadas de trabajo en la Sierra Tarahumara, continuar la búsqueda de financiación para mejorar las condiciones de vida en el nuevo asentamiento de la colonia 1º de Mayo, que fue nombrado Asentamiento Tarahumar Carlos Díaz Infante S.J. (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

El sacerdote Carlos Arroyo consiguió fondos para construir cuatro viviendas “las más grandes [*de las que constituyen el asentamiento en la actualidad*], de dos recámaras, ecológicas, construidas con botes de leche. Pero el hacinamiento y las malas condiciones de vivienda continúan” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017). Entonces, el padre Oscar Reinal, también jesuita que había estado en la Misión de la Tarahumara, comenzó a ayudar en esta labor y logró un enlace -en el año 2006- con el gobernador José Reyes Baeza Terrazas, la presidencia municipal y diversos miembros del empresariado chihuahuense, incluido el ingeniero Francisco Vicke Andrews, quien trabajaba en Cementos de Chihuahua.

La unión de estos tres sectores (Iglesia, gobierno y empresariado) llevó a la fundación de la asociación civil Asentamientos Tarahumares, misma que proporcionó los recursos para terminar el asentamiento Díaz Infante como se encuentra en la actualidad: “con casas demasiado pequeñas, con un material que no es cemento [...]” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017), material de una calidad inferior que se hincha y pierde su forma con la humedad. Para albergar a nuevas familias, se construyeron más casas de las que necesitaban en ese momento -en total 32- equipadas con baño, camas, un calefactor de gas, refrigerador, estufa, mesa y sillas, fregadero, alacenas, un

ventilador y un tanque de gas. En el espacio común se construyeron una cancha de básquet, juegos para los niños y se instaló adoquinado. Poco después, en una fosa destinada para sembrar un árbol los residentes improvisaron un fogón que les permite cocinar cuando se lleva a cabo una celebración como las Semana Santa, o más frecuentemente lo emplea alguna familia cuando no tiene gas en la cocina (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Mientras se realizaba la construcción de las viviendas, las familias se retiraron a vivir a otros lugares de manera temporal, pero al regreso cada una pagaba 15 pesos a la semana por el servicio de agua potable y energía eléctrica. En la actualidad esa suma es de 25 pesos, es decir, se trata de un precio accesible aun para personas de bajos recursos económicos.

En ese tiempo también se redactó un reglamento en el que se establecían las condiciones ideales que, según los jesuitas, habrían de fortalecer la cultura rarámuri en la ciudad: Se prohibían “las borracheras”, las visitas demasiado largas (para prevenir que se saturara el asentamiento), los niños tenían que ir a la escuela regularmente, las vacunas debían aplicarse a todos los residentes y establecieron regulaciones que buscaban promover una sana alimentación. “Eso es lo que ellos se imaginaron que debía ser” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017). Así mismo, se estableció un contrato de comodato, es decir, las casas les fueron prestadas a condición de no dañarlas y cumplir las reglas comunes. Felipe Ruiz explica que en aquel entonces fue invitado a trabajar en la asociación: “No son dueños de ellas. Porque teníamos la experiencia de El Oasis, que fueron comodato en un tiempo, después ya se perdió [...] lo vendieron, lo perdieron, lo apostaron en borrachera, en la *teswinada* [...] lo que sea.” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

124

El relato de María Luisa Chacarito⁴ añade otra perspectiva a la manera en que se estableció el reglamento. Por aquella época ella llegó a formar parte de las autoridades rarámuri en el Díaz Infante, tenía menos de 25

años y en su primera junta con los gobernadores (al parecer también acudió el *siríame*⁵ de El Oasis), los jesuitas de la asociación y gente de la Coordinación Estatal de la Tarahumara les planteó la necesidad de desarrollar un reglamento para los asentamientos. Entonces, el padre Arroyo los invitó a su oficina -a ella y algunos miembros de su familia- con el fin de que lo ayudaran en la elaboración de este instrumento legal. Y estas fueron las reglas que según María Luisa conformaban aquel primer reglamento:

Si una persona trata de violar a un miembro de la comunidad, inmediatamente sería expulsado con toda su familia. Si una persona andaba causando problemas con chismes, se le advertía tres veces y luego era expulsado. La persona que bebe, si llega demasiado ebria, la familia podía no dejarlo entrar hasta que estuviera sobria. Todos debían participar en las fiestas tradicionales. Que no se cambiara al idioma rarámuri por el español. La limpieza era responsabilidad de todos. Y que tenían derecho a quedarse a vivir en las casas el tiempo que quisieran. (M.L. Chacarito, comunicación personal, 13 de marzo 2017).

En varias conversaciones, María Luisa ofreció distintos matices sobre su percepción de los estatutos bajo los cuales viven en los asentamientos de la asociación. Por una parte, ella fue de las promotoras de esta reglamentación y -sin embargo- reconoce la situación de incomodidad y vigilancia en que son sometidos.

Así pues, Felipe Ruiz quedó a cargo del asentamiento. La asociación lo invitó porque había sido miembro de la Compañía de Jesús y tenía experiencia trabajando en la Sierra Tarahumara. Junto con él, dos mujeres *chabochi* laicas, motivadas por ideales religiosos, empezaron a trabajar como promotoras de la vida de los indígenas: Estela Parra y Reyna Loera. De esta última María Luisa Chacarito cuenta que llegó al asentamiento por curiosidad, ya que se la había dicho que los rarámuri “eran unos salvajes” y quería comprobarlo, pero en su estancia se dio

cuenta que lo dicho era mentira (M.L. Chacarito, comunicación personal, 13 de marzo 2017).

El objetivo del recién formado equipo era fortalecer la educación y la salud (ambas desde el modelo *chabochi*), así como las tradiciones de los rarámuri. En palabras de Felipe Ruiz: “ofrecerles lo mejor de nuestra cultura sin que pierdan la suya, que ese fue el sueño que yo siempre manejé, buscar que sigan siendo indígenas con el pleno goce de sus derechos y, al mismo tiempo, ofrecerles no lo más barato y lo peor que tenemos, sino tratar de ofrecerles los valores, respeto, educación, servicio. Valores en los que creo y que son lo mejor del ser humano mestizo” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

El asentamiento Carlos Arroyo Herrera

En el año 2009 se construyó el asentamiento Carlos Arroyo Herrera S.J., esta vez nombrado en honor al recién fallecido párroco de San José de los Tarahumara. Hasta la fecha es el proyecto más ambicioso de la Asociación, con una infraestructura mucho más desarrollada (cuenta con 150 metros de largo y 50 de ancho; a diferencia del Díaz Infante de solamente 59 por 48 metros). Se logró gracias a la iniciativa del padre Óscar Reinal, quien era muy cercano al gobierno municipal de Carlos Borruel, así como al director de Planeación y Evaluación del municipio en aquel entonces, Elías Saad.

Felipe Ruiz, como director del Díaz Infante, se opuso a la construcción del nuevo asentamiento pensando en que, junto con los gastos excesivos de la asociación⁶, significaba que se le prestaría menos atención y recursos al Díaz Infante, cuyas necesidades y gastos no estaban cubiertos:

Lo que teníamos que hacer es generar un capital que soporte los gastos del Carlos Díaz Infante, para ofrecer una nueva experiencia más completa, sin la necesidad de andar *haciéndote*

garras para conseguir el apoyo económico que tenían Reyna y Estela (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Este episodio representó un cambio en la naturaleza de la Asociación pues ahora el nuevo personal contaba con sueldos y prestaciones, mientras que sus fundadores y el personal que trabaja en el Díaz Infante, seguían haciendo un trabajo voluntario, basado en los ideales y valores de la Compañía de Jesús. La injerencia más profunda del empresariado (vinculado también a la derecha política del Partido Acción Nacional) llevó a estos cambios en que los valores de la compañía de Jesús fueron sustituidos por las prioridades economicistas, que operaban en términos de desarrollo; ante lo cual la asociación debía de expandirse, crecer: “Aquí se privilegió la cantidad en lugar de la calidad” -dice Felipe Ruíz- quien ve aquel giro como el inicio de su rompimiento con ella: “Yo había imaginado un asentamiento que no fuera carga para los indígenas, que fuera una vivienda digna, que les permitiera realizar su vida, como ellos quieran” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

La participación de la iniciativa privada

Cuando estuvieron terminadas las obras del Carlos Arroyo, hubo nuevos cambios en la asociación. Arturo Ugalde sustituyó al ingeniero Vicke como presidente. El personal se redujo al mínimo, se dejaron de rentar oficinas en el centro de la ciudad y la dirección de AsenTar A.C. se estableció en el Carlos Arroyo, a unos tres kilómetros del Díaz Infante y otros tantos del Siyóname Churuwí, en el margen suroriental de la mancha urbana de la ciudad de Chihuahua.

A diferencia de los otros dos asentamientos, el Carlos Arroyo no se formó a partir de un grupo de familias conocidas entre sí, o bien unidas bajo una misma necesidad emergente, como fueron los desalojos de los años 90. Desde la perspectiva de Felipe Ruiz esto generó un problema nuevo, la falta de cohesión en la comunidad: “Se tomó de aquí y allá, gente que llenaba ciertos parámetros. Pero no había, como en el Díaz

Infante, gente más homogénea, que se conocían porque vivían juntos desde antes, y esto da un soporte que no tiene un conglomerado que juntaste de aquí y de allá...” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

De aquella etapa de selección de los residentes queda una especie de encuesta que denominaron “estudio socioeconómico” y que se siguió aplicando de la misma manera, año tras año hasta el 2016, con el fin de mantener la información actualizada de los residentes. Es decir, había una aparente desconfianza entre la asociación y la gente a la que quería beneficiar (en contraste con la gran proximidad que existía entre el padre Díaz Infante y los rarámuri). Había una distancia enorme y un desconocimiento que no se pretendía salvar mediante la proximidad, sino mediante el control. Esto no quiere decir que los jesuitas no controlaran, sino que lo hacían con otros medios, acaso menos directos que la amenaza jurídica. Este fue un cambio en la manera en que los *chabochi* se relacionaban con los rarámuri de los asentamientos mediante otro tipo de autoridad donde la formalidad se modificó. El discurso religioso y moral, fue dejado en segundo plano, en nombre del discurso jurídico y económico.

Este cambio no se limitó a la manera de seleccionar los residentes. Su principal efecto repercutió en los objetivos expresos de los asentamientos y de la asociación. En una entrevista de radio realizada en 2014, Arturo Ugalde declaró: “La tendencia actual en todo México [...] es buscar la sustentabilidad y en Chihuahua nos estamos adelantando” (Ugalde, 2014). Es decir, se privilegiaron iniciativas que buscaban el establecimiento de diversos proyectos productivos que operaran de manera localizada en el Carlos Arroyo y el Díaz Infante. Idealmente esto les brindaría independencia económica a los residentes, aunque por otro lado no dejaron de aceptar las donaciones y las iniciativas altruistas, que siguen siendo la principal fuente de recursos para la Asociación.

Para esas fechas, Eleazar Sánchez Ramos -quien compartía los anteriores objetivos- fue nombrado director de la Asociación. Bajo su administración se construyó un invernadero y se criaban chivas en el asentamiento Carlos Arroyo, con el objetivo de comercializar productos lácteos. Así mismo, se construyó la Escuela Tarahumara de Artes y Oficios Óscar Reinal S.J.; todo bajo la primicia de volver a los asentamientos lugares productivos.

En diciembre de 2015 se difundió un video elaborado por la misma Asociación en el que solicitaban fondos “para ser autosustentable, arrancar en forma y comenzar a generar sus propios recursos”, decía una voz en *off*, mientras se mostraban imágenes del Carlos Arroyo (Asentamientos Tarumares, 2015). En ese mismo video, Ugalde solicita la cooperación de la sociedad en general “para poder obtener una *redituabilidad* en el sostenimiento de la misma y la generación de mejores ciudadanos tarahumaras” (Ugalde en Asentamientos Tarumares, 2015); mientras que Eleazar Sánchez dice: “Somos acompañantes [...], acompañamos a las familias en este proceso de integración o de asimilación que vienen a presentar aquí en las zonas urbanas” (Sánchez en Asentamientos Tarumares, 2015). En estas declaraciones no solo se lee el cambio en el enfoque económico de los asentamientos, sino también en el ideal *chabochi* de lo que un rarámuri debería ser. Ugalde habla en términos de *redituabilidad* y ciudadanía; y Eleazar Sánchez recurre a los tópicos de la integración y asimilación; que se contraponen a los fundamentos de las misiones jesuitas que enfatizan el respeto por la cultura.

Podemos observar una tensión entre dos concepciones del sentido de los asentamientos rarámuri urbanos, pero no un rompimiento del modelo colonial, ya que las misiones que los jesuitas establecieron en la Nueva Vizcaya tenían un eminente carácter económico y su objetivo era proveer de mano de obra a la minería y la agricultura que mantenía al Imperio Español (Cramaussel, 1991 y Deeds, 2003). Ese carácter económico de las misiones disminuyó a lo largo del siglo XX y principios del XXI, hasta el punto que los asentamientos, no sirven a un

proyecto productivo o económico particular, sino que -como podemos apreciar en los intentos de la Asociación por integrar a los rarámuri al mercado laboral- se encuentran inmersos en las dinámicas comunes del llamado capitalismo tardío o neoliberalismo.

Sin embargo, bajo los ideales de la Compañía de Jesús, los asentamientos eran ante todo lugares de residencia y se esperaba que se sostuvieran mediante la caridad de un patronato cercano a la Iglesia y con el trabajo que realizaba cada rarámuri adulto de manera independiente. Dice Felipe Ruiz:

Yo no pensaba en términos de *autosustentabilidad* y proyectos productivos, yo decía: Todos en el Díaz Infante tienen trabajo, todas las mujeres solas tienen trabajo. No son los grandes trabajos [...] el trabajo en la obra, en una granja, en el campo piscando como jornaleros, las mujeres en el servicio doméstico, que no tenían prestaciones, en fin [...] Sí tenían situaciones laborales mínimas, pero todos tenían resuelta su situación económica (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

El mismo enfoque quiso aplicarse en el Díaz Infante, pero Felipe Ruiz se opuso, argumentando lo expresado en la cita anterior y agregando que los proyectos productivos como los realizaba la Asociación no tenían éxito, principalmente por la dificultad para comercializar los productos. Además, según los testimonios de Ruiz y de Eleazar Sánchez, los proyectos productivos han tenido menos éxito del esperado debido a la poca participación de los rarámuri. Acaso el ejemplo más pertinente sea el de la “Escuela Tarahumara de Artes y Oficios, Óscar Reinal S.J.”, la cual a principios de año contaba con solo 7 alumnos entre los residentes del Carlos Arroyo y para complementar un poco la asistencia se trajo gente del Siyóname Churuwí y del Díaz Infante (E. Sánchez, comunicación personal, 13 de febrero, 2017). A la fecha de conclusión del trabajo de campo realizado para esta investigación -abril del 2017- la escuela dejó de operar por la inasistencia.

“No quieren”, dijo Eleazar con un tono de resignación. Esta aparente indolencia parece difícil de entender, sin embargo, no lo es tanto si tomamos en cuenta el punto de vista de los rarámuri, ellos ofrecen explicaciones de lo más sencillas y convencionales (E. Sánchez, comunicación personal, 13 de febrero, 2017).

Juan Carlos Plascencia, joven *siríame* del Carlos Arroyo menciona: “yo quisiera aprender a coser, pero no tengo tiempo”, y es que él trabaja en una fábrica de ropa deportiva en el centro de la ciudad donde usan máquinas industriales, pero no tiene tiempo de entrar al taller de costura que ofrecía la Escuela de Artes y Oficios (J.C. Plascencia, comunicación personal, 20 de marzo, 2017).

Varios jóvenes trabajan o estudian la preparatoria o la universidad. La mayoría de las mujeres se dedican al servicio doméstico, en casas de remotas colonias de clase media y alta; se abastecen de víveres para el consumo diario en mercados populares y supermercados, buscando los mejores precios, aunque para ello tengan que invertir 3 o 4 horas en traslados y elaboran manualmente alimentos como las tortillas. Los hombres, por su parte, no todos tienen la suerte de trabajar en una fábrica dentro de la ciudad y deben viajar fuera para ocuparse en ranchos o en la producción agrícola.

Así, estamos frente a una población que tiene poco tiempo para dedicarlo a la “superación personal” o a los proyectos productivos como la elaboración de artesanías. Algo parecido fue la percepción de Felipe Ruiz mientras trabajó para la asociación:

En el Carlos Arroyo montan un invernadero tremendo, carísimo, con láminas de policarbonato, del que no se sacó nada. Hacen proyectos de chivas y gallinas, de cajeta, se consiguen una pasteurizadora [...] Y es que hacen proyectos de acuerdo a la necesidad que ellos ven, y no de acuerdo a la necesidad de otro (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

En 2016, la asociación redujo su personal a tres personas, cuando Ugalde -el director- pidió la renuncia a Estela y a Reyna. Quedaron entonces Arturo Ugalde, Eleazar Sánchez y Felipe Ruiz. Estela sigue a la fecha como voluntaria viviendo en el Díaz Infante y poco después, el presidente y el director decidieron vender las casas del Carlos Arroyo a sus residentes. Esto fue el punto de quiebre definitivo de Felipe Ruiz con la asociación:

Y yo me lavo las manos, ese no era el proyecto original. Mi idea del proyecto era servir a los indígenas no ir tras el dinero. Yo, antes de salir, firmé un documento en donde me aseguraba de que no se vendieran las casas del Díaz Infante (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Este desacuerdo iba un poco más allá del lucro con las viviendas, Felipe Ruiz vio señales en las que podía haber un *mal uso* de los fondos en la Asociación.

Asentamiento El Pájaro Azul

Las vidas rarámuri se movían “como un río subterráneo”, horadando la piedra de las instituciones *chabochi*. Como el lector se habrá dado cuenta, el Pájaro Azul desapareció de esta narración tras la muerte de Díaz Infante y es que así fue también para la Compañía de Jesús y para la Asociación.

El Pájaro Azul se encuentra a unos tres kilómetros al oriente del Díaz Infante. Se llega a través de las mismas calles sin pavimentar -del otro lado de la carretera- en la colonia Sierra Azul, donde la mayoría de los inmuebles son granjas particulares. Sin embargo, hay más casas habitación o vecinos *chabochi*, a diferencia de los otros dos asentamientos cuyo aislamiento es notorio. Ya en el año 2016 -como en la actualidad- era notorio el contraste entre el Carlos Arroyo, que está completamente bardeado y acondicionado con un área común ordenada y limpia; mientras que el Pájaro Azul o Siyóname Churuwí

cuenta con una precaria reja de alambre, la capilla luce abandonada con sus ventanas rotas y su campanario “vandalizado”, con ilegibles caracteres “cholos”; en tanto que las casas están descuidadas y con sus puertas y sus ventanas maltrechas. Lo más llamativo son los jóvenes consumiendo solventes en la entrada del lugar.

Eleazar Sánchez, administrador de la Asociación, explica las diferencias entre el Pájaro Azul y los otros asentamientos de esta manera: “ese asentamiento se perdió, era un proyecto que estaba destinado a ser como el Carlos Arroyo, pero se perdió. Ahora hay asaltos, drogadicción, prostitución [...]” (E. Sánchez, comunicación personal, 13 de febrero, 2017). Comentarios similares se repitieron después con Felipe Ruiz y con residentes del Carlos Arroyo y del Díaz Infante.

Desde mi perspectiva como autor, después de escuchar lo que se decía del asentamiento el Pájaro Azul, seguí visitándolo con cierta cautela, procurando acudir de día. Con el tiempo, mi impresión fue divergiendo de la que me habían transmitido. Identifiqué a los cuatro muchachos que consumen solventes en la entrada del lugar y se visten con atuendos típicos de las pandillas. Y ellos me identificaron a mí, de manera que dejamos de ser completos extraños. Hasta la fecha no he presenciado un hecho violento, ni prostitución. Estas impresiones las comparten los vecinos *chabochi*, con los que tuve oportunidad de charlar: el velador de una granja contigua, un hombre de unos 60 años, me dijo que nunca había tenido algún conflicto con ellos, pero sí señaló que “tienen muy fuerte el problema de drogas, pero es cosa de ellos, a nosotros no nos han hecho nada”, también dijo que no conocía a nadie de los residentes de manera personal. La mujer de la tienda más cercana al asentamiento dijo que el asentamiento está “devastado por las drogas” y “sí trata uno de mantener sus distancias”, pero también dijo que los rarámuri no robaban ni molestan a los vecinos. Sin duda, hay una divergencia entre mi percepción y las descripciones del Pájaro Azul ofrecidas por personas relacionadas con la Asociación, lo cual es importante dejar por sentada, *so pena* de parecer subjetivo.

Tras la muerte de Carlos Díaz Infante, el lugar se volvió poco a poco incontrolable para las autoridades parroquiales. Como se mencionó antes, el asentamiento fue construido en un terreno ejidal y cuando se dio la oportunidad de las autoridades donara formalmente los tres terrenos que componían el asentamiento -en 2010-, también se pensó que sería oportuno mejorar la infraestructura, ampliando las casas para equiparlas con baño y lavadero, pues los que tenía eran comunales.

La versión de Felipe Ruiz al respecto de los hechos que siguieron es que “se comete un gran error, se les dice que se van a mejorar las casa, pero que los borrachos, las prostitutas y los drogadictos, no van a volver... y ellos dijeron *si sabes contar, no cuentes conmigo*” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Cuando los problemas iniciaban en el asentamiento el Pájaro Azul, llegó de la Ciudad de México el hijo del *siríame* Camilo, quien tenía mucho tiempo en su cargo y había sido colocado ahí por Díaz Infante, pero su hijo había estudiado el seminario y de acuerdo a Felipe Ruiz, llegó “con aires de grandeza”, asumió el papel de líder y dijo que los terrenos eran suyos porque se los había dado Carlos Díaz Infante. Instó a los residentes del Pájaro Azul para no salirse de sus casas. La gente se volvió hostil, hubo “dimes y diretes” y aunque los terrenos fueron regularizados y se pusieron a nombre de AsenTar A.C., la asociación decidió retirarse. También se fue la encargada del lugar, a la que Felipe Ruiz describe como una mujer “de dinero”, “muy generosa, muy *maternalista*, muy proteccionista” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

134

Después de que la asociación perdiera al Pájaro Azul, hubo un episodio en que trataron de recuperar documentos del padre Díaz Infante que se encontraban en la que había sido su casa. Ante la hostilidad de los residentes, pidieron el apoyo de la Coordinación Estatal de la Tarahumara para que mediara; sin embargo, no se les permitió entrar y el joven hijo Camilo, junto con “unos cholillos de pelos largos”, los expulsó a pedradas. La funcionaria de la Coordinación “salió corriendo

a su carro y a pelearse [...] porque venía tras ellos una horda de salvajes”. Entonces se optó por dejar los documentos ahí, donde permanecen hasta la fecha (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Doña Refugio, la actual *siríame* del Siyóname Churuwí, quien tiene 30 años viviendo en el lugar, ofrece una perspectiva diferente de lo ocurrido. Ella describió a la encargada del asentamiento como una mujer controladora que acaparaba de manera arbitraria las donaciones que recibían: “llegaban juguetes o dulces para los niños y ella los guardaba en un cuartito y ahí se quedaban”. Estas afirmaciones respecto a los niños y la aversión que representa la encargada para Doña Refugio, resultan más interesantes si recordamos que los rarámuri suelen ser muy liberales con respecto al control que ejercen sobre los niños y niñas (*towí* y *tewé*). Les concede mucha autonomía y la manera en que se les educa es más bien una guía relativamente laxa en lugar de correctiva. Es difícil generalizar al respecto, pero hasta la fecha los testimonios y mi experiencia personal como investigador, me indican que esta es una tendencia: *dejar hacer* a los niños. Entonces, quitarles o retenerles juguetes o dulces podría resultar bastante irritante desde su perspectiva. Así pues, para Doña Refugio el conflicto con la asociación comenzó a partir de la presencia de la encargada del Siyóname Churuwí, por lo cual acudieron a la Coordinadora Estatal de la Tarahumara para pedirles que les siguieran “dando los apoyos, pero nomás, que aquí no los queremos [...] Ya ves que cuando se meten las asociaciones, pues nos traen el mal” (D. Refugio, comunicación personal, 20 de enero, 2017).

La presencia del hijo de Camilo, este joven beligerante, también representó problemas al interior del asentamiento. Según los testimonios de Ruiz y de Doña Refugio, no solo se ocupó de formar alianzas con los jóvenes del Pájaro Azul, sino con cholos o pandilleros de fuera, *chabochis*; a quienes les permitió entrar, consumir drogas y operar desde el asentamiento. Esto causó mucho descontento y sensación de inseguridad, por lo que Doña Refugio acudió a la Coordinara -acompañada por otras mujeres del Pájaro Azul- para que

les apoyara en la remoción de Camilo de su cargo como *siríame*. Así se hizo y Doña Refugio tomó el bastón de mando y expulsó al hijo de Camilo (D. Refugio, comunicación personal, 20 de enero, 2017).

Con el tiempo, el Pájaro Azul alcanzó cierto nivel de paz y los cholos ya no operan en su interior. Sin embargo, la impresión de que se trata de un lugar muy peligroso y violento sigue viva entre los que presenciaron sus momentos críticos. Dijo Felipe Ruiz: “Ahí hay mucha borrachera, mucha drogadicción, prostitución [...] Y nadie hace por ellos nada [...] nosotros no pudimos entrarle como asociación [...]” (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

El sector rarámuri

La última parte de este relato se refiere al fraccionamiento Rinconada los Nogales y se trata de un espacio fundado por iniciativa rarámuri. Este núcleo residencial se encuentra en la misma parte de la ciudad que el Carlos Arroyo, el Díaz Infante y el Pájaro Azul, es decir, al suroeste de la ciudad de Chihuahua, en un polígono poco urbanizado, con carencias en infraestructura y servicios. Consta de 20 casas de construcción improvisada con madera y materiales reutilizados, donde viven alrededor de 60 personas. En este espacio se cumple al píe de la letra lo de “poco urbanizado” ya que no cuenta con instalaciones eléctricas y tienen una fuente provisional de agua potable mediante un tanque donado por la Junta Municipal de Agua y Saneamiento. Dos habitantes del lugar comentan que no cuentan con agua desde hace un año puesto que “se conectaron” varias fábricas y al parecer acaparan todo el suministro de la red.

136 En el asentamiento tiene lavaderos para la ropa, sanitarios y regaderas compartidas por todos los residentes. Las pequeñas edificaciones se encuentran repartidas de manera irregular en el que crecen lilas, duraznos y otros árboles. Por lo general se puede ver a los niños jugando a la pelota y a hombres y mujeres lavando ropa. Al norte de este pequeño núcleo residencial está el resto de la colonia Rinconada los

Nogales, que cuenta con un centenar de casas de block, algunas de cartón y madera, y otras en obra negra. Aquí habitan *chabochis* de bajos recursos económicos, que -sin embargo- cuentan con luz eléctrica. A espaldas de este fraccionamiento se levantan los montones de desperdicios industriales que dejó la Fundidora de Ávalos en décadas atrás.

Este emplazamiento es resultado de un éxodo de residentes del Díaz Infante, que se produjo alrededor del año 2010 (M. Chacarito, comunicación personal, marzo 27, 2017), tras el cual ocho familias se establecieron en Rinconada. Según comentarios de María Luisa, Felipe Ruiz les dijo: “Ya no pueden estar aquí, búsquense otro lugar donde vivir”, lo cual puede sintetizar la impresión general de prepotencia con la que los *rámuri* suelen ser tratados por la Asociación. Según Felipe Ruiz “en el Díaz Infante, siempre les sugerimos que buscaran otro lugar para crecer, pero cuando llegue ese momento es porque tienes algo igual o mejor, no *pa’ atrás*”, (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

El trámite de la propiedad de los terrenos comenzó en 2010 y continuaba en 2017. Así pues, no es un lugar establecido por ninguna asociación civil o alguna dependencia gubernamental, aunque su historia se encuentra vinculada a la del resto de los asentamientos de esta área, fundados por iniciativa de los jesuitas.

María Luisa Chacarito, a lado de su hermana Anís Isabel, fueron de las primeras residentes y cuentan que para poder asentarse tuvieron que acudir a “hacer presencia”, esperando muchas horas, durante varios días, bajo el sol de un verano especialmente caluroso, para que cuando fuera gente del gobierno ellos estuvieran ahí y pudieran pedir los terrenos. Los instruyó para hacer esto un tal Pepe Borunda, quien ha sido el intermediario entre los residentes *chabochi* de Rinconada y el gobierno municipal. Se trata de un líder de “paracaidistas”, es decir, participa en la regularización de terrenos cuyos habitantes no cuentan

con título de propiedad (M. Chacarito, comunicación personal, marzo 27, 2017).

En algún momento María Luisa decidió prescindir de la mediación del señor Borunda y optó por gestionar ella misma, junto con su hermana, lo referente a los títulos de propiedad. Actualmente ellas y otros residentes acuden a frecuentes juntas, con distintas dependencias del gobierno estatal y municipal, esperando les vendan o les donen los terrenos, se hagan las instalaciones eléctricas necesarias y también que se construya un muro perimetral que les brinde seguridad, ya que ha ocurrido que pandilleros o drogadictos irrumpen en las casas. Aquí vemos como los rarámuri por su propia iniciativa buscan la consolidación de un espacio exclusivo y cerrado para su residencia, acaso una innovación en sus tendencias colectivas, fruto de la estancia y el contacto con aquellos emplazamientos cerrados como El Oasis, el Díaz Infante y el Carlos Arroyo (F. Ruiz, comunicación personal, 18 de abril, 2017).

Los residentes de este asentamiento acordaron que no formarán un grupo de autoridades (*siríame*, segundo *siríame*, capitán, teniente) como sí se hace en los asentamientos antes mencionados. Por un lado, esta es una manera de diferenciarse, ya que a los rarámuri de Rinconada no quieren que su espacio sea etiquetado con el mote de “asentamiento”, aunque ellos mismos lo llamen así de vez en cuando. Su objetivo es salirse de los esquemas de control y vigilancia propuestos por la Asociación y expresamente eligieron marcar una línea entre ellos y los *chabochi* de Rinconada, nombrándose “sector rarámuri”, término que los diferencia, pero que no está asociado a una condición excepcional, que alude a una población migrante que se asienta en algún territorio diferente al propio.

138

Otro aspecto que se puede leer, a partir de la negativa de formar un grupo de autoridades, lo señala María Luisa Chacarito, quien fue parte del cuerpo de autoridades rarámuri con los que trabajaba la asociación, cuando afirma que es innecesario que el Sector Rarámuri de Rinconada

elija un *siríame*, porque su impresión es que este tipo de autoridades le son más útiles al estado *chabochi* que a los rarámuri. Para la Asociación y para las dependencias gubernamentales -como lo fue en el periodo colonial para la Iglesia y el Imperio Español (Deeds, 2003)- las autoridades rarámuri han tenido un papel indispensable como mediadores entre ellos y los poderes exógenos. En la actualidad la Comisión para los Pueblos Indígenas exige a los asentamientos establecer un grupo “oficial” y fijo de tres autoridades, que tienen que registrar ante ellos. Los rarámuri de Rinconadas se opusieron abiertamente a esta medida y han sido amenazados con dejar de recibir los apoyos gubernamentales, que son tan necesarios en la vida cotidiana de las familias cuya residencia en la ciudad está en proceso de consolidación.

Comentarios finales

Como se puede observar, una constante a lo largo del texto es la intervención institucional que ocurre cotidianamente en los espacios de vida de los rarámuri urbanos. A su vez, un aspecto importante de esta injerencia es la promoción de diferentes proyectos educativos en los asentamientos indígenas, algunos de los cuales son mencionados en la anterior narración. Sin embargo, estas iniciativas palidecen en comparación con el impacto que tiene la constitución misma de estos espacios en la formación de la subjetividad de los rarámuri urbanos.

Los asentamientos, como resultado de la interacción entre las instituciones no-indígenas y los rarámuri que migran y residen en la ciudad, constituyen en sí mismos espacios de educación formal e informal, así como lugares en los que se configuran las nuevas subjetividades rarámuri.

El reconocimiento de que los residentes de los asentamientos pueden ser rarámuri y al mismo tiempo habitantes establecidos en la ciudad, implica para la población no-indígena el rompimiento de etiquetas y prejuicios que los encasillan en la vida rural. Así, se espera que el

presente texto, además de ilustrar las condiciones en que surgieron y se desarrollaron los asentamientos, sirva como un referente para conocer la manera en que la subjetividad de los rarámuri urbanos se consolidó desde finales del siglo XX.

Referencias

Asentamientos Tarumares. [Alfonso López Collada]. (2015, 3 de diciembre). Asentamientos Tarahumares AC, Chihuahua [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DPnUCYb5piY&t=1s>

Chacarito, M.L. (2017, 13 de marzo). Entrevista realizada por Nelson Solorio Talavera. Chihuahua, México.

Cramaussel, C. (1991). Encomiendas, repartimiento y conquista en Nueva Vizcaya. *Historias*, (25), 73-86.

Deeds, S. (2003). *Defiance and deference in Mexico's colonial North*. Estados Unidos: University of Texas.

Fernández Ramos, M. de G. (2013). La participación de las mujeres rarámuri en el proceso de inserción residencial y laboral en la ciudad de Chihuahua. Mexicali, México: Instituto de Investigaciones Culturales.

Herrera Bautista, Arturo (2013). La vida en los intersticios. Estrategias identitarias de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua. Baja California, México: Instituto de Investigaciones Culturales.

Lara Meza, A. M. (2010). La construcción de la memoria como fuente. En A.M. Lara Meza, F. Macías Gloria y M. Camarena Ocampo (Coords.), *Los oficios del historiador. Taller y prácticas de la historia oral* (pp. 59-78). Guanajuato México: Universidad de Guanajuato.

- Mireles, E. (2012). *La Compañía de Jesús en la Tarahumara*. Recuperado de: <https://jesuitasentarahumara.wordpress.com/2012/07/03/la-compania-de-jesus-en-la-tarahumara/>
- Morales Muñoz, M.V. (2013). Las prácticas de intervención institucional en la creación y organización sociopolítica de los asentamientos rarámuris en la ciudad de Chihuahua. El caso de El Oasis. *Relaciones*, 34(134), 19-55.
- Morales Muñoz, M.V. (2014). *“Aquí la mujer se siente más responsable”. Género y etnicidad rarámuri en la Ciudad de Chihuahua. Entre las relaciones de complementariedad y de desigualdad* [Tesis doctoral]. Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social, México. Recuperado de: <http://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/I23456789/252/D248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moss, W. M. (1991). La historia oral: ¿qué es y de donde proviene? En D. Schwarsztein (comp.), *La Historia oral* (pp. 21-35). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Plascencia, J.C. (2017, 20 de marzo). Entrevista realizada por Nelson Solorio Talavera. Chihuahua, México.
- Refugio, D. (2017, 20 de enero). Entrevista realizada por Nelson Solorio Talavera. Chihuahua, México.
- Ruiz, F. (2017, 18 de abril). Entrevista realizada por Nelson Solorio Talavera. Chihuahua, México.
- Sánchez, E. (2017, 13 de febrero). Entrevista realizada por Nelson Solorio Talavera. Chihuahua, México

Servín Herrera, E. (2002). Ralámuli Ra'ichábo! ¡Hablemos el tarahumar! [Colección Solar]. Chihuahua, México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.

Ugalde, A. (2014, 24 de enero). Equidad en la difusión de OSC, entrevistador Jesús Arizmendi Valdez [Programa de radio]. México.

Notas

¹ La palabra *chabochi* significa en el idioma de los rarámuri “no-indígena”, ya sea mestizo o europeo. Etimológicamente, alude a la barba, el vello facial. Mientras que la palabra “rarámuri” (también escrita “ralámuri”), significa “persona” o “gente”, en el habla coloquial de los rarámuri. Para más información sobre los significados y la pronunciación adecuada de estos vocablos se puede consultar Ralámuli Ra'ichábo! ¡Hablemos Tarahumar! (Servín, 2002).

² Felipe Ruíz es un laico miembro de la Compañía de Jesús, quien operó como director del asentamiento Díaz Infante a partir del 2006 y hasta el 2016.

³ Carlos Arroyo Herrera quedó a cargo de la Parroquia de San José de los Tarahumaras.

⁴ María Luisa Chacarito es una rarámuri que participó de manera directa en la negociación de las reglas bajo las cuales habrían de vivir los rarámuri al interior del Díaz Infante.

⁵ Siríame es la autoridad rarámuri, hombre o mujer, elegida por el consenso de los residentes de una localidad rarámuri. Por lo general cumple el papel de mediar entre la colectividad rarámuri y las instituciones no-indígenas.

⁶ AsenTar A.C. contaba con secretarías y asistentes, así como oficinas en el centro de la ciudad de Chihuahua.


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.



Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos

Elementary School Reading Books as Didactic Support in the Value Formation of Mexican Children

Elvia Montes de Oca Navas*

* *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (México). Profesora Normalista, Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Estudios Latinoamericanos. Entre sus publicaciones más recientes están “Voces magisteriales durante la reforma educativa de 1934: el caso del Estado de México”, (2020). Obtuvo la medalla Gabino Barreda por el más alto promedio de calificaciones al término de sus estudios como Doctora en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (1990). Sus líneas de investigación son historia de la educación en México, especialmente durante el gobierno de Lázaro Cárdenas; libros escolares y estudios de género. Correo electrónico: elvia.montesdeoca@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8526-3210>*

Historial editorial

Recibido: 06-septiembre-2019

Aceptado: 18-diciembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos

Resumen

En esta investigación se hace un análisis comparativo entre los contenidos de diversos libros de lectura para sexto grado de primaria. Unos fueron utilizados durante el cardenismo, otro dos décadas después y el texto escolar actual. Se plantean y responden algunas preguntas sobre los objetivos que pretendían lograr en los alumnos lectores, especialmente con respecto a su formación moral y cívica. Dos textos fueron elaborados por autores individuales, uno por la Comisión Editora de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otro más por Ma. Enriqueta Camarillo. El objetivo de la investigación fue encontrar las semejanzas y diferencias en las finalidades educativas, más allá de la práctica de la lectura. Se logró, a través del análisis y comparación de los contenidos de las obras, llegar a conclusiones que demuestran el peso que tuvieron en la configuración cívica y moral de los educandos.

Palabras Clave: libros escolares, libros de lectura, sexto grado de primaria, reforma educativa, formación cívica y moral.

Elementary School Reading Books as Didactic Support in the Value Formation of Mexican Children

Abstract

In this research we present a comparative analysis of the content of several elementary school reading books for sixth grade. Some books were used during Cardinalism, another two decades later and the current school text. We questioned what the objectives were that these books intended to achieve in student readers, especially with regard to their moral and civic training. Two of these texts were presented by individual editors, one by the Publishing Commission of the Ministry of Public Education (SEP) and another by Ma. Enriqueta Camarillo. The objective of the present research was to compare and contrast the educational purposes of these text books, beyond the practice of reading. It was possible, through the analysis and comparison of the contents of the works, to reach conclusions that demonstrate the weight that these books had on the civic and moral configuration of the students.

Keywords: school books, reading books, sixth grade elementary school, education reform, civic and moral formation

L'école primaire lisant des livres comme supports didactiques dans la formation des valeurs des enfants mexicains

Résumé:

Dans cette recherche, une analyse comparative est faite entre le contenu de divers livres de lecture pour la sixième année du primaire, certains ont été utilisés pendant le cardinalisme, deux décennies plus tard et le texte actuel de l'école. Tout au long de celle-ci, certaines questions sont posées et répondues au sujet des objectifs que ces livres entendaient atteindre chez les étudiants lecteurs, notamment en ce qui concerne leur formation morale et civique. Deux livres de ceux analysés ont été préparés par des auteurs individuels, un par la Commission de rédaction du ministère de l'Éducation publique (SEP), un autre par Ma. Enriqueta Camarillo, finalement analysés et comparés avec le texte du SEP d'aujourd'hui. Les objectifs du travail étaient, à travers ces textes scolaires, de trouver des similitudes et des différences par rapport au rôle qu'ils avaient l'intention de jouer dans la formation des élèves, pas seulement dans la pratique de la lecture. Il a été possible, à travers l'analyse et la comparaison du contenu des travaux, de tirer des conclusions valables qui démontrent le poids que ces livres ont mis sur la configuration civique et morale des étudiants.

Mots-clés: Manuels scolaires, Livres de lecture, Sixième année, Réforme de l'éducation, Formation civique et morale.

Czytanie książek w szkole podstawowej jako nauczanie wspierające w tworzeniu wartości meksykańskich dzieci

Streszczenie:

Tekst dokonuje analizy porównawczej między treścią różnych książek do czytania dla szóstej klasy szkoły podstawowej, niektóre były używane podczas cardenizmu, kolejne - dwie dekady później i tekst obecny. W artykule są zadawane pytania i szukane odpowiedzi na temat, które książki zdolaly wpłynac na formację moralnej i obywatelskiej uczniów. Dwie z analizowanych książek zostały przygotowane przez poszczególnych autorów, jedna przez Komitet Wydawniczy Sekretariatu Edukacji Publicznej (SEP), druga przez Ma. Enriqueta Camarillo i są analizowane, i porównywane z tekstem dzisiejszego SEP. Celem pracy było, poprzez teksty szkolne, znalezienie podobieństw i różnic w odniesieniu do roli, jaką zamierzało odgrywać państwo w kształceniu uczniów, nie tylko w praktyce czytania. Poprzez analizę i porównanie treści prac można było wyciągnąć ważne wnioski, które pokazują wagę, jaką książki miały na formowanie się obywatelskiej i moralnej konfiguracji uczniów.

Słowa kluczowe: Książki szkolne, czytelnictwo, szósta klasa, reforma edukacji, formacja obywatelska i moralna.

Introducción

Pensar y ser un inconforme son sólo

dos maneras de nombrar lo mismo (De la Borbolla, 2019, p. 29).

Con relación al estudio de los valores y el peso de la crítica, Óscar de la Borbolla escribe:

La crítica es esa modalidad de pensar por la que los valores llegan al mundo y, gracias a ello, este se hace discernible: se presenta como un orden donde los seres se jerarquizan de lo mejor a lo peor, de lo bueno a lo malo, de lo bello a lo horrendo, de lo odiado a lo amado (De la Borbolla, 2019, p. 28).

Porque existe lo distinto y gracias a la crítica, tenemos la oportunidad de elegir, la elección confirma la existencia de la libertad humana, aunque su ejercicio supone otras muchas condiciones.

Criticar, poner en crisis, descubrir los rincones por donde el pensamiento puede viajar para romper lo homogéneo, lo aparentemente parejo y sin fisuras; poner en duda lo que aparece enfrente como único y total, definitivo y acabado, esta es la inconformidad del pensar. Las verdades y el avance del conocimiento no surgen de la certeza, sino de la duda que nace de la insatisfacción del saber, se sabe que no se sabe lo suficiente; no surge de la ignorancia absoluta de quien ni siquiera sabe que no sabe. “La pregunta es el comienzo de la solución del problema” (De la Borbolla, 2019, p. 59).

148

Las reflexiones filosóficas de Óscar de la Borbolla, basadas en los clásicos como Sócrates o en los modernos como Descartes, invitan a volver a lo antes estudiado, utilizando otras perspectivas teóricas, así como nuevas fuentes de investigación, para retornar a preguntar, incluso cuestionarse a sí mismo, y hallar nuevas respuestas a lo antes estudiado. En el documento se analiza un tema sobre el que ya se han

escrito y publicado diversos trabajos: *los libros escolares*, pero el asunto se reduce y profundiza en cada investigación. Aquí se aborda el estudio de los materiales de lectura de sexto grado de primaria, utilizados en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, 1934-1940, cuya etapa es importante en la historia de la educación en México porque se aplica la educación socialista.

Se realiza un comparativo de los libros de la etapa socialista con el de *Rosas de la infancia. Sexto año* de Ma. Enriqueta Camarillo y con el que actualmente utilizan los alumnos de sexto grado de las escuelas primarias del país, y que fue editado por la SEP. Se revisan aspectos relacionados con los valores cívicos y morales de la época, así como su enfoque ideológico. El análisis y la comparación se utilizan como métodos de estudio y las fuentes de información corresponde con los mismos textos.

El Plan Sexenal 1934-1940, en la reforma al Artículo 3º de la Constitución General y el mismo presidente Cárdenas exponían lo que la educación significaba en aquel momento. En un discurso el primer mandatario dijo:

Conceptúo que la implantación de la escuela socialista que señala el plan sexenal, intensificará la obra cultural que la Revolución ha emprendido para la emancipación del pueblo laborante, preparándolo científica y socialmente (Cárdenas, 1978, p. 133).

Para comprender las finalidades educativas en cada etapa de la historia, es necesario precisar que el sexto grado de primaria corresponde al término del nivel y donde los alumnos -con alrededor de 12 años de edad- terminan el segundo bloque de la educación básica y pasan al último: la educación secundaria. ¿Qué leían, o se supone que leían, los niños y los maestros, tal vez los padres de familia en la reforma educativa de 1934 y años siguientes?, ¿qué leen hoy, o se supone que leen?, ¿cuál es el proyecto educativo y de nación que se manifiesta en estos libros?, ¿cuáles son los valores cívicos y morales que se inculcan?,

¿existe una carga de valores identificados como superiores y por ellos imitables en estas lecturas?, ¿cuáles son los valores históricos y el concepto de historia misma que contienen estos recursos escolares? Estas son las principales preguntas que guían la investigación y que serán respondidas a lo largo de ella.

Estado de la cuestión

El tema de los libros de texto en México ha sido un asunto bien estudiado. Investigadoras como Elsie Rockwell, Mary Kay Vaughan, Luz Elena Galván Lafarga y María Guadalupe Mendoza Ramírez, han realizado importantes trabajos sobre esta materia, resaltando en ellos la importancia que estos recursos didácticos han tenido en la historia de la educación en México, no sólo como materiales escolares, sino también para el enriquecimiento cultural de los niños y, de manera explícita o no, para la orientación ideológica y axiológica.

A nivel internacional existe el Centro de Investigación sobre Manuales Escolares (MANES), que ha promovido y realizado múltiples investigaciones sobre textos escolares en España y en diversos países de América Latina, incluido México. La sede del organismo es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid, España, y está dirigido por la Dra. Gabriela Ossenbach. La consulta de estos trabajos es indispensable para quien investiga sobre el tema.

Ubicándonos en México, Elsie Rockwell es quien ha trabajado de manera profunda la zona de Tlaxcala y Puebla, con respecto al gobierno de Cárdenas. La autora afirma: “La movilización popular cardenista en sí fue una educación política para grandes sectores populares del país, y sus repercusiones continúan vivas hasta la fecha” (Rockwell, 1996, p. 4). En sus trabajos analiza qué se hizo con los textos escolares en una región indígena náhuatl del México central -correspondiente al estado de Tlaxcala, región de la Malintzi- y cómo fueron aceptados o rechazados en las escuelas rurales de la zona.

Luz Elena Galván Lafarga hizo interesantes estudios sobre libros escolares e impulsó a otros investigadores para hacer trabajos semejantes. Analizó los materiales de historia de México e historia patria que fueron utilizados durante 1934 y 1939; en los cuales se rescatan mitos y arquetipos “tradicionales” con los que se construyen los imaginarios sociales, todo en pos de la formación de una identidad nacional en los niños (Galván, 2004).

Mary Kay Vaughan en sus investigaciones insiste de manera reiterada en el concepto de negociación como herramienta de análisis para entender mejor lo que sucede entre los diversos actores que participan en la educación de los niños, de tal manera que en la realidad se dan “ajustes” que permiten llevar a cabo el fenómeno educativo; considerado como un proceso no lineal en el que, a lo largo de la historia, se han dado revisiones y reinventado las políticas públicas emanadas de un Estado central y controlador (Vaughan, 2000).

María Guadalupe Mendoza (2009) concluye que los libros de historia funcionaron como herramientas educativas y como discursos unificadores de la historia, a partir de un proyecto estatal central.

Laura Giraud (2004) analiza lo referente a lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales en las décadas de los 20 y los 30 del siglo pasado en la región de Puebla y Veracruz. La investigadora encuentra que los libros escolares tenían diferentes contenidos, ideologías y proyectos sociales. Cita como ejemplos los textos *Simiente* de Lucio Tapia, correspondientes a la serie para escuelas rurales editada durante el gobierno de Cárdenas, y el de *Rosas de la infancia* de Ma. Enriqueta Camarillo.

El asunto de los libros escolares está presente también como tema de investigación en los eventos que realiza periódicamente el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Por citar un ejemplo, en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, realizado en 2018 en la ciudad de Pachuca, se presentaron varios trabajos

relacionados con libros de lectura y con la educación socialista. Una propuesta interesante y novedosa fue la de Marco de Luca, quien hizo un análisis comparativo entre los materiales de lectura utilizados en Italia y México durante la década de los treinta del siglo pasado, especialmente bajo los gobiernos de Benito Mussolini y Lázaro Cárdenas, respectivamente (Luca, 2018).

De manera general los investigadores llegan a conclusiones semejantes en relación a que los textos escolares -especialmente los de lectura e historia- contienen concepciones ideológicas y conceptos morales, religiosos, políticos, históricos, sociales, antropológicos, etc., que no siempre aparecen de forma abierta y explícita; pero sí de manera eficaz para influir en el pensamiento y la conducta de los infantes. Los libros escolares, en los que se hace concreta la cultura de cada pueblo y cada época, son un elemento fundamental para la formación de una conciencia nacional en los alumnos y su identificación con un pueblo, una Patria, una historia y una cultura.

Libros escolares de lectura de la escuela socialista

Partamos de la función que Alain Choppin reconoce en los textos escolares: “[...] tienen una función ideológica y cultural: aculturar y adoctrinar a los lectores, lo cual puede ejercerse de manera explícita, esquemática o desmedida, o aun de manera indirecta, subrepticia, implícita pero nunca menos eficaz” (Alain Choppin, citado en Montes de Oca, 2010, p. 338).

Los libros de la escuela socialista rechazaban los textos enciclopédicos destinados a ser leídos, más que comprendidos. Buscaban acercar a los niños a la realidad social en la que se desenvolvían, sin desconocer otras realidades en que vivían otros infantes de su misma edad; aprender para la vida, no para el lucimiento de los eruditos; y promover la formación de una sociedad y escuela laicas, lejos de cualquier influencia religiosa.

Durante el cardenismo se recomendó no leer la serie *Rosas de la infancia* de Ma. Enriqueta Camarillo, que fue elaborada cuando la autora vivió en el extranjero. Los libros eran de pasta gruesa y con ilustraciones del famoso pintor Germán Gedovius (1867-1937). Aunque los destinatarios son niños mexicanos, los protagonistas de las lecturas son niños rubios como el sol y de ojos azules como el mar, quienes viven en cómodas y grandes casas de hermosas ciudades (ver figura 1).

El campo, un campo idílico, se describe como una fuente de tranquilidad y trabajo; familias *modelo*, disciplinadas, viviendo en un país que iba con pasos seguros hacia la modernización industrial; cada uno ocupando su puesto, en la familia y en la sociedad, donde Dios estaba presente como hacedor de todo lo que es y como director de los destinos de cada ser humano. Se habla de las diferencias sociales que existen en el México de entonces, pero no hay condena ni crítica, sólo están ahí, y ahí han estado siempre.



Figura 1. Portada del libro *Rosas de la infancia*, de María Enriqueta.

En los libros de lectura del cardenismo desaparece el idealismo. Los personajes infantiles, tanto en el campo como en la ciudad, viven día a

día lo difícil de su existencia, niños pobres que viven en casas pobres, barrios pobres, hijos de obreros y campesinos pobres, que ven en las calles de la ciudad y del campo las injusticias y desigualdades en el reparto de las riquezas materiales entre los que trabajaban y los dueños del capital, que conocen lo que el gobierno en turno -el encabezado por Cárdenas- estaba haciendo para paliar esta situación y procurar mejores niveles de vida para los trabajadores: la reforma agraria y el reparto de ejidos, la defensa y aplicación justa de los derechos de los obreros, la expropiación de la industria petrolera, la educación socialista y su proyecto para una sociedad más justa e igualitaria... Estos son los temas principales, especialmente en los libros de lecturas de sexto grado, y es obvio que se oponían al contenido que manejaban en *Rosas de la infancia*.

Los libros coinciden en dar a la familia la importancia que tiene como la base principal sobre la que se sostiene la sociedad; sin embargo, y de acuerdo con los principios de la escuela socialista, en sus contenidos nada es natural y eterno, todo es histórico y tiene causas materiales que lo provocan. Las ciencias, alejadas de todo elemento no científico, serían las encargadas de explicar todos los fenómenos sociales y naturales de manera “racional y exacta”, como lo estableció la reforma constitucional al Artículo 3º de 1934. A partir del conocimiento científico del pasado y del presente, los niños podrían construir un futuro mejor, especialmente aquellos cuyas condiciones de vida eran más difíciles. Conociendo las causas de los fenómenos naturales y sociales, existía la posibilidad del cambio para obtener resultados diferentes y mejores para todos.

La escuela primaria reconoce como eje de todas sus labores las actividades del trabajo productivo y socialmente útil: la escuela socialista haría que los educandos adquirieran una cultura básica, utilitaria, dirigida al servicio de la colectividad; ejercitaría también a los educandos en el gobierno de la escuela basado en la autodisciplina; procuraría que mediante hábitos apropiados se identificaran con la clase obrera [trabajadores, campesinos y obreros]; aprovecharía al mismo tiempo la coeducación para

dignificar y liberar a la mujer; finalmente, desarrollaría fecunda y generosa labor para mejorar a los trabajadores (Meneses, 1988, p. 147).

En los documentos oficiales y no oficiales, este era el proyecto de la escuela socialista a partir de la educación primaria, que era ya obligatoria. Estos principios conductores de la reforma cardenista debían reflejarse en los libros de texto, en este caso los de lectura, donde los alumnos podrían revisar sus contenidos cuantas veces quisieran, guiados por sus profesores.

La Secretaría de Educación Pública en el periodo cardenista tuvo como primer titular a Ignacio García Téllez (1934-1935). Fue él quien solicitó al Consejo de Educación Primaria, órgano consultivo de asuntos relacionados con el nivel, convocara a la elaboración de propuestas para los nuevos libros escolares, los cuales serían medios idóneos para acercar a los niños a las ciencias, alejándolos de las ideas supersticiosas y fantasiosas manejadas en los textos anteriores. Debían enfocarse en propuestas que hablaran sobre la naturaleza y la sociedad de manera racional y exacta, que ubicaran a los alumnos en el momento histórico que les tocaba vivir y que generaran la necesidad de cambiar su realidad a partir de la participación activa y comprometida de todos, incluidos por supuesto los estudiantes. Los contenidos de los nuevos materiales debían ser temas abiertos y directos sobre la organización de la sociedad con base en clases sociales, sus causas y desarrollo histórico, sus consecuencias y posibilidades de cambio que -por supuesto- no se lograba con los libros existentes hasta entonces (*Rosas de la infancia*) donde los duendes, las brujas, las hadas y las niñas “bien” luchan entre sí, con el triunfo invariable “del bien sobre el mal”. Así no era el mundo en el que se movía la mayoría de los niños mexicanos de entonces, tampoco sus padres y el medio en el que crecían.

155

Con la reforma de 1934 se diferencian los libros dedicados a los niños para escuelas urbanas y rurales que, si bien los propósitos eran los mismos, la realidad en la que se desenvolvían era diferente. Para 1936-1937 aparecieron los textos de la Serie SEP, dirigidos a escuelas urbanas,

que fueron elaborados por la Comisión Editora Popular y revisados y autorizados por el presidente Cárdenas. En las primeras páginas aparecía un oficio con la firma del mandatario federal en el que se leía que, después de su revisión, se daba la autorización respectiva a esta obra porque “[...] los principios pedagógicos que en ella se aplican, así como los asuntos que comprende y la forma literaria empleada en su desarrollo responden a las normas fijadas a la Escuela Mexicana y a la finalidad asignada a la misma” (SEP, 1936, s/p).

En los libros de la Serie SEP no aparecen los nombres de los miembros de la Comisión Editora Popular, pero esta estaba integrada por Antonio Luna Arroyo, presidente; Manuel Mejía, secretario; Federico Briones, Luis Chávez Orozco, Rafael Ramírez, Atenógenes Pérez y Soto y Juan de Dios Bátiz (Meneses, 1988). Se supone que todos estaban convencidos de la reforma educativa y eran activos participantes en ella. Sin embargo, los textos de esta serie no fueron los únicos que se leyeron entonces. Luis Hidalgo Monroy, profesor de la Escuela Normal de Veracruz, fue autor de la serie *¡Levántate!* y -según el autor- en ellos se expone la moderna ideología social, para que el alumno tenga “[...] una visión clara de los problemas sociales que agitan a su país y con los cuales irá a ponerse en contacto desde luego” (Hidalgo, 1938, p. 7). El compilador y autor reconoce abiertamente la carga ideológica de los contenidos de esta obra:

[...] este libro da a conocer al niño: cómo se ha formado el proletariado, cómo, cuándo y dónde nació el poder burgués, qué ha dado origen a la lucha de clases, cuáles son las ventajas alcanzadas por los trabajadores y cómo las han conseguido, cómo se forman los sindicatos y el contenido de la Legislación obrera (Hidalgo, 1938, p. 7).

156

Este fragmento es parte del prólogo escrito por el autor. En él menciona que el materialismo histórico es el método utilizado en la explicación de la historia social y está dedicado a los niños de escuelas públicas, hijos de trabajadores, no a los de las escuelas particulares, hijos de burgueses. Esta polarización hizo pensar a quienes vivieron esta época

que, si se ahondaban estos mensajes sobre las diferencias y las clases sociales, se podía llevar al país a una guerra civil de proletarios contra burgueses, pero afortunadamente esto no fue así.

Las lecturas debían hacerse en silencio y los alumnos respondían los cuestionarios que aparecían al final de ellas. El profesor debía provocar la discusión entre los estudiantes, absteniéndose de dar respuestas definitivas a sus preguntas. Debían excluir toda intervención religiosa y apoyarse únicamente en las ciencias y la razón. Los hechos y las historias contenidas en las lecturas ayudarían a los alumnos a elaborar sus propios juicios, para juzgar las acciones humanas con base en una tabla de valores que les indujera a imitar lo positivo y rechazar lo negativo. Debían conducir al alumno a ser un hombre útil para sí mismo, su familia y su Patria, que conociera los derechos y obligaciones que imponía vivir en sociedad. Se explica que la revolución que entonces se estaba realizando como “método de lucha”, era para cambiar la estructura económica, política y social de un país (Hidalgo, 1938). En una ilustración del mismo texto muestra al presidente Cárdenas frente a un sembrado, acompañado de campesinos y rodeados por arados, caballos, surcos y árboles. La Revolución mexicana es definida como socialista por excelencia, que en el campo estaba destruyendo el latifundio y en las fábricas mejoraba las condiciones de trabajo del obrero; el predominio de lo colectivo sobre lo individual, todo con apego a las leyes establecidas, especialmente lo estipulado en la Constitución general de 1917 y en el Plan Sexenal 1934-1940.

Se habla del capital como producto del trabajo humano, su acumulación en unas manos y su mala distribución, la explotación del hombre por el hombre, la usura y el mal manejo de los capitales, la burguesía dueña de la riqueza y del poder, la lucha de clases, diversas formas de sociedades en la historia con base en la organización del trabajo y la producción de la riqueza. Se incluyen fragmentos del Código Agrario de 1934 y de la Ley Federal del Trabajo de 1931, del reglamento laboral para la organización de sindicatos y contratos

colectivos. Conocimientos útiles no sólo para el alumno de sexto grado, sino también para sus padres trabajadores.

En otro libro de entonces, *México*, de Francisco Cuervo Martínez (ver figura 2), el autor aporta datos personales que lo identifican como un personaje importante del momento, pues fue director de la Escuela Nacional para Maestros del Distrito Federal, inspector General de Educación Primaria en la República, catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio Militar e inspector de Educación Primaria de la Ciudad de México.

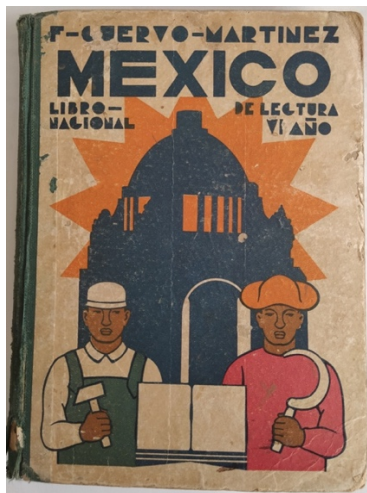


Figura 2. Portada del texto *México*, libro de lectura de Francisco Cuervo Martínez.

El libro inicia con un fragmento de la obra de Alfonso Reyes: “El paisaje del Anáhuac, donde el aire brilla como espejo”. Con estas lecturas, los alumnos debían adquirir el arte del bien hablar, de ahí el lenguaje cuidadoso que se utiliza en ellas. Los conceptos de Patria y valores patrióticos están en toda la obra, el papel de quienes quieren reformar y cambiar el sistema social existente.

El autor-compiler reúne trabajos de autores mexicanos, latinoamericanos y de él mismo, aunque en diversas lecturas sólo escribe sus iniciales (F. C. M.), especialmente en las que tocan asuntos sociales de la época. La selección de textos lleva un marcado tinte ideológico, por ejemplo, del libro de J. E. Hernández Dávalos, *Colección de apuntes para la Historia de México*, transcribió la *Proclama de Morelos*, donde el insurgente ordena el reparto de tierras a los pobres de los pueblos campesinos: “El repartimiento que tocara a los vecinos de dichas poblaciones ha de hacerse con la mayor economía y proporción, de manera que nadie enriquezca en lo particular y todos queden socorridos en lo general” (Cuervo, 1936, p. 55).

En las lecturas se incluye el Artículo 27 constitucional referente a la propiedad y reparto de tierras y aguas dentro de los límites de la nación mexicana. En nota del compiler se dice que:

El maestro explicará amplia y pormenorizadamente este Artículo, haciendo comentarios sobre cada uno de sus incisos, e ilustrándolos con hechos y sucesos relacionados con los mismos. Los alumnos lo leerán repetidas veces hasta comprender perfectamente su ideología y asimile sus contenidos (Cuervo, 1936).

Lo mismo ocurre con respecto al Artículo 123 constitucional, relacionado con la legislación laboral y cabría cuestionar si los alumnos, inclusive los maestros, ¿estaban preparados para entender los contenidos, alcance y logros de estas reformas legislativas? Se hace hincapié en la injusta distribución de la riqueza, como en el caso de la tierra, lo que significaba la reforma agraria y el importante reparto de ejidos que el presidente Cárdenas realizaba entonces.

159

Lecturas referentes a los avances de la tecnología moderna, las comunicaciones terrestres, la radio, la electricidad, los inventos del momento, el trabajo como única fuente de riqueza. La lección *Qué es el socialismo*, firmada por F. C. M., habla de proletarios y propietarios, sus

diferencias, así como de los sistemas capitalista y socialista. A este último lo califica de humanitario:

[...] una repartición justa de los medios e instrumentos de producción, y una distribución equitativa de los productos obtenidos mediante el trabajo, para corregir los malos efectos del sistema capitalista actual, a todo esto es a lo que se llama SOCIALISMO (Cuervo, 1936, p. 45).

¿Qué tanto un niño de sexto grado de entonces, aun con la ayuda de su profesor y de sus compañeros, podía entender suficientemente esto?

En la lección *Individualismo, socialismo, comunismo*, autografiada con las mismas iniciales (F.C.M.), se lee: “El comunismo es el socialismo radical, el que quiere la absoluta o completa destrucción o desaparición de la propiedad privada de todos los bienes” (Cuervo, 1936, p. 105). Entonces, con base en estas lecturas, ¿realmente se estaba preparando a los niños para el futuro cambio social por los rumbos del socialismo y el comunismo, como lo afirmaban los detractores y enemigos de la reforma educativa? Estos materiales preocuparon a personas de la época, de la misma manera que los contenidos que tocaban temas sexuales, en los que se explicaba a los alumnos el desarrollo humano, sus características y cuidados. La pubertad se presentaba como una etapa distinta, pero controlable.

Otras lecturas narran la historia del comercio y la industria en México, que estaba en manos casi siempre de extranjeros, así como sobre la necesidad de crear una nueva sociedad basada en la justicia, la libertad y la igualdad. También, tocan la neutralidad del Estado laico mexicano, ajeno a cualquier dogma religioso, que vela sólo de la aplicación correcta de la Constitución. En algunas lecturas se alude a los discursos de Cárdenas, en los que se reitera el carácter de la nueva educación cercana a las ciencias y alejada de todo prejuicio religioso. ¿Qué tanto los niños entendían estos contenidos?, ¿qué tanto los maestros “socialistas” comprendían estos contenidos y estaban convencidos de su veracidad y conveniente difusión entre los alumnos?

Otro ejemplo de estos novedosos contenidos es la lectura titulada *Por la humanidad del futuro* de José Ingenieros:

Los niños son la sociedad del porvenir; fuera delito sembrar en sus cerebros simientes erróneas del pasado. No les enseñéis prejuicios que vosotros mismos habéis dejado de creer. El fanatismo y la intolerancia son los viejos odres de la era que agoniza; no coloquéis en ellos el vino nuevo (Cuervo, 1936. p. 179).

El autor habla así a los maestros de la nueva escuela socialista, con miras a un México más justo e igualitario.

En el libro *Sexto Año. Serie SEP*, que inicia con una lectura denominada *De interés general*, se alude a los nuevos rumbos de la escuela socialista, dirigida a la adquisición de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social, hacia donde se dirigían los contenidos de los textos utilizados por los alumnos en ese periodo. Se puede discutir la subjetividad, ambigüedad, imprecisión y hasta la imposibilidad de alcanzar ese objetivo, pero está explícito, cosa que no ocurre en los actuales libros de lectura para sexto grado.

En los materiales utilizados para 1940 cobra importancia la organización de las escuelas en agrupaciones y comisiones formadas y asumidas de manera voluntaria, como ocurría en el resto de la sociedad, lo cual rompía con el individualismo existente hasta entonces.

[...] luego la finalidad de romper viejos moldes utilizando una labor colectiva, de conjunto, que practicando la autocrítica desplazara anacrónicos prejuicios y obligara a crear un concepto de responsabilidad social que el individualismo ahoga ignorándolo (SEP, 1940, p. 8).

Los contenidos de las lecturas, de acuerdo con la metodología y la didáctica modernas, irían graduados en cuanto a su dificultad y nivel de abstracción. Los relatos debían acercar a los lectores a la realidad social en que vivían, tanto en la escuela como fuera de ella, y conectar a los

alumnos con los problemas económicos y sociales de entonces, para crearles una conciencia social comprometida, junto con los conceptos de cambio y transformación.

A los profesores se les dan indicaciones de orden pedagógico, con el fin de obtener el máximo provecho de las lecciones, no sólo en el manejo y comprensión con los alumnos, sino para que hicieran suyas las ideas y se reflejaran en su conducta diaria. Al inicio del libro se asienta que: "Imprescindible es comprender con claridad el problema de la liberación del hombre en los términos de la realidad social" (SEP, 1940, p. 11) y se invitaba a desarrollar un espíritu práctico y luchador en los alumnos. A los maestros se les recomienda fomentar en sus discípulos la lectura oral y en silencio, el debate grupal de ideas, llevar un cuaderno de trabajo con cuestionarios referidos a las lecturas, fomentar el manejo de diccionarios y realizar excursiones a fábricas, museos, talleres, sindicatos, periódicos y bibliotecas. Las lecturas -se dice- no eran norma ni para los maestros, ni para los alumnos y solo se consideraban como guías de preparación para el cambio social esperado.

Desde la primera lectura se impone una realidad social: los padres -incluidas las madres- tienen que trabajar para sostener a la familia. Así se lee y observa en la lección referente a las inscripciones de los alumnos y el primer día de clases, donde además de los padres de familia que están haciendo fila para inscribir a sus hijos, se ve a niñas mayores registrando a sus hermanos pequeños, porque sus mamás no pueden hacerlo por estar trabajando. En un diálogo el padre dice a la maestra: "-Ya sabe usted. Es bueno el chico. Me tiene contento. Ojalá que así siga. En casa ya lo estamos necesitando para que ayude" (SEP, 1940, p. 16).

162

Si bien se despiertan esperanzas de un futuro mejor, tanto en los adultos como en los niños, el ascenso social no sería automático. En las lecturas, como en el resto de los libros, los niños del campo y la ciudad quieren crecer pronto para ayudar a sus papás en las tareas productivas. El niño obrero -cuando crezca- quiere ser obrero, lo mismo que el hijo

del campesino; la movilidad social no se observa claramente, sin embargo, las condiciones de trabajo y las relaciones sociales a las que aspiraban eran diferentes, gracias a la organización de los trabajadores y a un gobierno central que apoyaba sus demandas y que confiaba en la educación como palanca para el desarrollo social.

Los niños que aparecen en los textos son nombrados y se nombran entre sí como “camaradas”. Los alumnos de sexto grado, igual que sus padres, debían acabar con las fantasías que sólo siembran falsas ilusiones, como el cuento de los *Reyes Magos*. En los libros tenía que mostrarse la realidad en que vivía la mayoría de los niños, a través de lecciones que hablan de padres responsables y trabajadores frente a otros viciosos, golpeadores y desobligados; conversaciones entre niños de diferentes hogares compartiendo sus experiencias de vida. El vicio, como en el caso del alcoholismo, además de que tenía que ser rechazado, debía ser explicado como todo fenómeno social, buscando la relación racional causa-consecuencia. Se lee en un pasaje que, quien bebe lo hace “[...] para ahogar su desesperación de pobre explotado y que, como él, millones de obreros apelan a la embriaguez como un atenuante que les hace olvidar su dolor y su miseria” (SEP, 1940, p. 23). El alumno debía reflexionar sobre cómo cambiar esta problemática social. Las preguntas, comparaciones, discusiones y opiniones debían fomentarse por el maestro, quien se abstendría de imponer su visión como la única y acabada. Él era considerado uno más de los que participan en clase.

Se incluyeron lecciones referidas a la higiene personal y del ambiente, el cuidado de la salud, la revisión periódica con el médico, la responsabilidad de cuidar cada quien de sí mismo y de los demás en pos de un futuro mejor, como se aprecia en la siguiente cita:

Quando los niños no tengan obligaciones que perjudiquen su salud, cuando posean todo lo que necesitan para convertirse en hombres sanos y nada les robe la alegría de vivir, entonces la humanidad habrá puesto los sólidos cimientos de un mundo mejor (SEP, 1940, p. 29).

En las escuelas había reuniones periódicas de alumnos, padres y maestros para la discusión de problemas que no solamente correspondían al ámbito escolar. Se planteaban probables soluciones pasadas en la cooperación de todos y a partir de responsabilidades libremente asumidas. Se recomendaba el establecimiento de bibliotecas escolares en las cuales toda la comunidad definiría qué libros la integrarían, instalación de talleres; así como la operación de cooperativas de producción y de consumo, donde los beneficios obtenidos serían repartidos de manera proporcional al trabajo realizado por cada participante.

Otras lecturas se referían a las diversas maneras en que vivían los niños y a las labores productivas, de acuerdo a las zonas geográficas del país; así como a las actividades y condiciones de los trabajadores en las minas y las fábricas. Incluían relatos de autores como León Tolstoi, referentes a la explicación que da un niño de familia rica sobre la pobreza de algunos y la riqueza de otros: “los pobres son pobres porque no trabajan” y la reflexión que hace el niño pobre al no entender esto, pues su padre trabaja mucho más que el papá del niño rico. Entonces, ¿qué pasa?

Los grandes avances de la ciencia y del trabajo humano para el mejoramiento de las sociedades también estaban presentes. La construcción de puentes y grandes obras para beneficio de todos, el uso de las máquinas en la producción y las características de la revolución industrial. Se buscaba mostrar “[...] cuán grande y poderoso es el talento del hombre aplicado al estudio” (SEP, 1940, p. 66). Aparca el hombre como producto de la sociedad y se asienta que: “[...] no hay nada en el mundo, por alto que esté, que la voluntad tenaz y firme de un pueblo, no pueda alcanzar algún día” (SEP, 1940, p. 74). Esta última idea es la respuesta que ofrece una lectura a quienes asumen actitudes derrotistas frente a los problemas y quienes utilizan como argumento fundamental para justificar su pasividad, que las cosas no pueden cambiar porque Dios así las hizo.

Frente a la visión colonialista, etnocéntrica y fatalista de la conquista de México, donde se consideraba que se impuso lo superior sobre lo inferior -según la visión que manejó el libro de María Enriqueta Camarillo- el libro de la SEP (1940) ofrece una visión histórica diferente y así se deduce de una carta que maneja una lección, donde un campesino escribe a su hijo:

Recordarás que en otra ocasión me hablabas del triste papel que jugó nuestro indio en la conquista de México, pues con los conquistadores vino una larga cadena de monjes, agentes del aventurero y codicioso español, que usaron su doctrina como droga para adormecer todo impulso libertario; esclavizaron la voluntad del indio y lo sometieron a la explotación del encomendero, a quien no le preocupaba otra cosa que la rapiña de las riquezas del suelo cuyo legítimo dueño no era (SEP, 1940, pp. 80-81).

El origen de la propiedad privada y la apropiación de la riqueza, como es el caso de la tierra, también es tema de análisis. Aparece el pobre que construye casas grandes y hermosas para otros, cuando él no tiene siquiera una pequeña donde vivir, a diferencia de las aves que construyen su propio nido. Trata la existencia de monopolios y su calidad de injustos, la acumulación de la riqueza en pocas manos, el desarrollo del capitalismo y sus contradicciones y crisis históricas, la sobreproducción y la lucha por los mercados, la diferencia de salarios, la desigualdad de los derechos de las mujeres con relación a los hombres, la inserción del trabajo femenino e infantil frente a los bajos salarios de los trabajadores, los derechos laborales constitucionales, la necesidad de la unión entre los trabajadores para defender sus derechos, la igualdad entre los hombres de diferente color, las guerras, entre otros. Se mencionan causas, efectos y posibilidades de cambio.

165

La Revolución mexicana tiene un lugar especial. Se presentan sus personajes principales -Madero y Zapata- y los logros que dejaron: la legislación laboral y la reforma agraria. Son motivo de análisis los documentos normativos que contienen estos asuntos, la situación del

México de entonces y los logros del gobierno encabezado por Cárdenas: reparto de tierras, reforma educativa, mejoramiento de condiciones para los trabajadores y expropiación de la industria petrolera. Se resalta “La tendencia a recobrar para México lo que es de México” (SEP, 1940, p. 281).

El libro de texto *Sexto Año. Serie SEP* era acompañado con un *Cuaderno de Trabajo* en el que los alumnos hacían sus ejercicios relacionados con las lecturas. Este recurso fue de un tamaño mayor, pero de menos páginas. Contenía adivinanzas como: *Origina el crimen, la locura y la muerte, usado con torpeza, ¿qué es?*, la respuesta: el alcohol. En los ejercicios se pide a los alumnos -por ejemplo- redactar algunos párrafos del Artículo 3º Constitucional, después de haberlo leído en el libro; o bien, escribir diálogos posibles entre explotados y explotadores en defensa de la propiedad; argumentar sobre la invalidez del derecho divino de los gobernantes y la crueldad de la conquista. En un pasaje aparece un conquistador en Cuba que dice a los esclavos que al cielo irían los buenos cristianos y uno de ellos contesta que él quería entonces ir al infierno, para no encontrarse con sus opresores. La consigna para el maestro era despertar la discusión de los alumnos sobre el tema.

En otros ejercicios se buscaba que la historia y la geografía fueran juntas. Incluyen la evolución de los pueblos más importantes y su ubicación en mapas para colorear; la historia de las guerras mundiales- estamos en 1940-, causas y consecuencias; luchas por los mercados; los imperialismos y los monopolios. El *Cuaderno de Trabajo* incluye interesantes ejercicios, además de instrucciones sencillas para la fabricación de objetos y máquinas simples para el trabajo del hombre, por ejemplo: la carretilla y el tractor.

166

Los libros escolares de la serie *Rosas de la Infancia*

Con respecto a la serie de libros de Ma. Enriqueta Camarillo, titulada *Rosas de la infancia*, comenzó a publicarse -de acuerdo con algunos investigadores- entre 1913 y 1914, por la editorial de la viuda de Charles

Bouret; mientras que el de sexto grado se publicó hasta la década de 1950, como señala Aurora Ocampo en el Diccionario de escritores mexicanos. El último registro de la obra se encontró en una edición de 1987 y si esto fue así, entonces se publicó por cerca de cuarenta años.

Pero, ¿quién fue Ma. Enriqueta?, ¿cuáles fueron los contenidos de sus libros que se recomendó fueran retirados de las escuelas socialistas? María Enriqueta Camarillo y Roa Vda. de Pereyra (1872-1968) nació en Coatepec, Veracruz. Vivió fuera del país cerca de cuarenta años, especialmente en España, donde tuvo su etapa literaria más productiva. La autora “[...] se aferró a un mundo y a sus valores, tratando de transmitirlos a otras generaciones, en tiempos y circunstancias muy distintas a aquéllas en las que fueron concebidas” (Galindo, 2016, p. 102). Sus libros, concebidos para ser leídos en México, utilizaban un lenguaje descontextualizado e incluían una visión del mundo social que no concordaba con un país que iba en pos de confirmar su liberalismo político, frente a una España eminentemente católica y que estaba bajo la dictadura franquista iniciada en 1936.

Ma. Enriqueta se formó en los cánones de un férreo catolicismo. Su educación fue esmerada y contó con maestra de piano y traductora de idiomas, especialmente de francés, aprendió todo lo que era propio y necesario para una señorita de su posición social. Cuando la familia se traslada a México por las tareas políticas de su padre -Alejo Ambrosio Camarillo Rebolledo-, Ma. Enriqueta se inicia como escritora con sus primeros trabajos que se publicaron en la Revista Azul, encabezada por el modernista Luis G. Urbina. “Escritores contemporáneos de la talla de Amado Nervo, Rubén Darío, Manuel Gutiérrez Nájera, Alfonso Reyes y José Vasconcelos reconocían su talento” (Galindo, 2016, p. 109).

En 1898, Ma. Enriqueta se casó con el historiador, abogado, periodista y diplomático mexicano Carlos Pereyra y dadas sus actividades, vivieron juntos en ciudades como Washington, La Habana y varias más de Europa, hasta llegar a Madrid, donde publicó sus obras: poesías, cuentos, novelas, relatos de viaje y libros escolares.

La autora, según las palabras que dejó escritas en los prólogos de sus libros, se proponía integrar a los niños a la sociedad en la que vivían, fomentando en ellos los valores morales más altos, modales y costumbres correctas, y un lenguaje adecuado y conveniente, que les permitiera un sano desarrollo en el núcleo social en el que se desenvolvían. De ahí el contenido de sus cuentos, leyendas, fábulas y biografías, en el que exalta lo que ella considera positivo en la formación moral del ser humano y donde también reprueba lo que asume como negativo.

El libro de sexto grado es un poco más grande que los anteriores de la misma serie y que los que aquí se analizan. Desde la pasta se percibe más sencillo, lo mismo que las ilustraciones interiores que se elaboran con base en líneas, como las del libro de la Serie SEP. A pesar de ello, los contenidos y propósitos se mantienen firmes como los de toda la serie:

[...] con el fin de ir paulatinamente despertando las mentes infantiles a la curiosidad y al saber, cuidando siempre de mover los buenos sentimientos y excitar sus inclinaciones sanas, haciendo hincapié en dar la máxima importancia al ambiente moral. (Ma. Enriqueta, citada en Galindo, 2016, p. 114).

Si bien no todas las historias contenidas en las lecturas son de la autoría de Ma. Enriqueta, sí son fundamentalmente fantasiosas. Se habla de mundos inexistentes y lejanos. Algunos lugares y personajes que se mencionan tienen que ver con España, no con México, ¿qué le habrá significado a un niño mexicano hablar del castillo de Turégano o lugares de Portugal, o de Colón y Cervantes en lugar de Cuauhtémoc o Hidalgo? Niños que se nombran, por ejemplo, *Paquín*, cuando en México no se les llamaba así. Los relatos hablan de bellas ciudades habitadas por “familias bien”, viviendo en buenas condiciones materiales y ayudadas por fieles sirvientes. La autora incluye algo de su biografía en la lectura titulada *De mis recuerdos*, donde señala que las “las familias bien” -como la suya- eran aconsejadas a ayudar a los más necesitados.

El libro para sexto grado inicia con un escrito de la autora: *Mi saludo a México* y está fechado el 14 de marzo de 1948:

Después de haber estado más de treinta y seis años ausente de México, hoy, que vuelvo a él, no ceso de exclamar a cada momento: ¡Al fin! ¡Al fin me veo en mi amadísima Patria! (Camarillo, 1962, p. 9).

La autora da gracias a Dios que “pone ante mi vista” la Patria querida. El faro que ve llegando a Veracruz parece decirle: “¡Venid, venid, que aquí os espero con ansia y con amor!” ¿Así se hablaba en el México de entonces? El barco en el que venía la escritora tuvo problemas para atracar en el puerto, una tormenta lo hizo retrasar su llegada, como si “un hado perverso nos arrojaba de ahí”. Al comparar este texto con los anteriores de la misma serie -escritos para los grados de primero a quinto de primaria- se perciben menos contenidos de religión y de enseñanzas morales, más de cultura general y sobre el bien hablar y escribir.

En el texto para sexto grado se sigue haciendo hincapié en el amor a Dios; a la Patria y sus símbolos; a los héroes, entre quienes sobresale Hidalgo a pesar de lo breve de la biografía contenida: “Era un hombre de edad, lleno de canas y de dolores físicos y morales”. También aparece sor Juana, santa y perfecta, como la califica la misma Ma. Enriqueta, quien también escribe sobre su esposo: “Cierro los ojos y me parece verlo al lado del Señor, puesta la mirada en Él, arrodillado humildemente a sus pies, y sonriendo con beatífica paz...” (Camarillo, 1962, p. 25). Señala los valores que un niño debe cultivar, especialmente la perseverancia, la gratitud, la disciplina y el orden. Con respecto a la conquista de México y América, se explica cómo lo sucedido fue resultado del encuentro entre una civilización más avanzada sobre una más atrasada. Así lo prueban adelantos materiales y espirituales, especialmente la religión:

[...] una religión eminentemente humana, que enseña la igualdad y la fraternidad entre los hombres, ocupó el puesto de

las creencias supersticiosas que tenían por fundamento el odio, y que imponían la práctica de los sacrificios humanos (Camarillo, 1962, p. 36).

El autor de esta lectura fue el historiador Carlos Pereyra, esposo de Ma. Enriqueta. Sobre Colón ella misma escribe que: “pasó a una barca llevando el estandarte real, y fue quien primero puso el pie sobre aquella tierra bendita de la cual es el segundo creador” (Camarillo, 1962, p. 57). ¿Alguien más, además de Ma. Enriqueta, ha llamado a Colón segundo creador de América?, obvio que el primero es Dios. Cuando la autora regresó a México, este libro tal vez ya lo había escrito y compilado en España y sólo agregó la lección inicial referente a su regreso a México. Fue publicado en el gobierno de Miguel Alemán, un periodo de represión contra todo lo que se asociara con la izquierda y el comunismo.

El libro de lectura actual

El libro de lectura que hoy manejan los niños de sexto grado fue publicado por la SEP y está destinado para todos los alumnos de las escuelas primarias del país, aunque en la gran mayoría de los planteles particulares utilizan otros materiales como los de la serie *Léeme*, de Francisco Hinojosa, que incluso llegan a tener mayor uso.

El libro es de pasta suave, de tamaño semejante a los otros textos analizados, contiene diversas ilustraciones a color que facilitan la lectura y la portada igual a la que manejan otros textos publicados por la SEP: una mujer morena con la bandera en la mano, representado a la Patria, obra de Jorge González Camarena (ver figura 3). Su tamaño es menor que los de las otras materias escolares del mismo grado, sin embargo, por su número de páginas -156- es el más breve de los textos estudiados en este trabajo.



Figura 3. Portada del libro de lectura de sexto grado publicado por la SEP.

El texto *Español. Libro de lectura* es también una compilación de trabajos de diversos autores y al inicio aparece un mensaje que el Secretario de Educación (no aparece nombre) envía a los usuarios -alumnos y maestros- para que se eleve entre ellos el nivel de lectura, escritura y comprensión. Se editó por primera vez en 2014 con dimensiones mayores a las que tiene en la edición actual posteriormente se suprimió la lectura *El primer beso*, que trata sobre un niño que, al besar una estatua de mujer, “Se había hecho hombre”. El texto fue reeditado para los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020.

En las primeras páginas aparecen instrucciones sencillas dirigidas a los maestros, donde también se les desea éxito en su trabajo. A los alumnos les dan una lista muy breve de los derechos que poseen como lectores del libro. Posteriormente aparecen un par de melodías muy conocidas en el cancionero mexicano: *El sube y baja* y *Adiós mi chaparrita*. En esta obra hay algo importante que no se encontró en las demás y que corresponde con una recomendación al final de la lección para ahondar en el respectivo tema; tal vez con la idea de ayudar a los alumnos a que reconozcan que son capaces de leer.

El número de lecturas y la variedad de temas son menores que los otros textos. Sobresalen dos lecturas por su tamaño: *No era el único Noé*, de la escritora coahuilense Magolo Cárdenas (n. 1950) y *Palabras de Caramelo*, de Gonzalo Moure, escritor español (n. 1951). En la primera se habla de las diferencias que existen entre los diversos grupos humanos que habitan la Tierra, las regiones que ocupan los animales en ella; así se reúnen habitantes de Asia, África y el Polo Norte con otros encabezados por Upi, un personaje un tanto loco y feliz quien guía un grupo de animales fantásticos. Todos siguen las órdenes de *El que todo lo sabe*, quien los salvó de un diluvio universal a ellos, a su familia y a los animales. El segundo relato narra la amistad de un niño sordo mudo con un pequeño camello, en quienes nace una relación semejante a la que surge entre los seres humanos, cuando son amigos sinceros.

El libro contiene noticias sobre trabajos científicos aplicados en la producción del aguacate *hass*, la historia de los *graffitis* en las ciudades y sus orígenes coloniales en las iglesias y los murales didácticos utilizados por los evangelizadores; el arte popular mexicano como los tapetes de aserrín. Otros relatos se refieren a los recuerdos de familia, por ejemplo, los de Alfonso Reyes y hay poesías en náhuatl, maya y zapoteco.

Llama la atención que se incluye el cuento *La Cenicienta* de los hermanos Grimm, e inmediatamente después el relato *El almohadón de plumas*, contenido en la colección de Horacio Quiroga: *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. No se sabe qué tanto un niño de sexto grado de hoy todavía se ilusione y le guste leer el cuento de la Cenicienta, en el que “todos terminan muy felices”, para pasar después a la lectura *El almohadón de plumas*. La pregunta es, ¿cuál es el hilo que une a la cenicienta con el siguiente cuento? Lo mismo aplica para el resto de las lecturas.

172

En el texto hay escasa información sobre las condiciones del México de hoy, su historia y personajes, lo mismo sobre los valores humanos a seguir e imitar; tal vez esto se trate en otros libros escolares, en este no.

Conclusiones

En este trabajo se confirmaron las preguntas iniciales, una vez que se analizó el contenido de libros de lectura, especialmente los utilizados durante el cardenismo y el de la época actual. Los proyectos sociales se manifestaron en ellos.

La reforma educativa de 1934 y la de hoy, pretenden lograr cambios profundos en la educación, los cuales redundarán en la sociedad entera, pero esto se refleja mucho más en los libros de lectura cardenistas que en los de la época actual.

Los libros del cardenismo fueron rechazados por algunas personas importantes de la época, por ejemplo, el profesor Gildardo Avilés, profesor egresado de la famosa Normal de Jalapa, quien calificaba los materiales de la SEP como “[...] ajenos a los intereses de los niños, llenos de dislates científicos y faltas de ortografía, impropios, por su fealdad, de ponerse en manos infantiles” (Meneses, 1988, p. 172). Sin embargo, el libro de la Serie SEP, el de Hidalgo Monroy y el de Cuervo Martínez, son coherentes con la reforma educativa y siguen la misma línea en su elaboración. Sus contenidos se ajustan a los adelantos de la ciencia y la tecnología e incluyen temas relevantes del momento: los inventos que hacían más fácil la vida del hombre y aceleraban la producción de mercancías y la transformación de la naturaleza; la vida de los grandes científicos; la legislación de entonces, especialmente la referida a los trabajadores tanto del campo como de la ciudad; los derechos ciudadanos y la situación del país. Explicaban la historia como producto de desigualdades y enfrentamientos sociales provocados por el abuso de unos sobre otros e incluían relatos de héroes nacionales como Hidalgo, Morelos y Juárez, además de los aportes que hicieron para cambiar la historia del país.

Los ejes que guiaron la selección de lecturas durante el gobierno de Cárdenas fueron las transformaciones sociales que entonces se estaban dando, especialmente con respecto a la reforma de la misma educación, la organización de los trabajadores y el reparto de ejidos a los campesinos. Se buscaba detonar el cambio que fuera posible gracias a la participación no de un solo individuo, sino a la organización grupal y

consciente, donde los intereses y beneficios colectivos se impusieran sobre los individuales.

Con relación a los libros de Ma. Enriqueta que circulaban entonces, había hilos conductores en las lecturas, que se fundamentaban en la idea de la inamovilidad social, pues todo era obra divina y por lo tanto así debía permanecer. Los cambios, si los había, serían lentos y sin violencia porque se daban gracias a la participación de los mejor posicionados socialmente, quienes -siendo hombres buenos- se preocuparían por el bienestar de los menos beneficiados.

Con respecto al libro de lectura de la SEP, que actualmente utilizan los alumnos de sexto grado, no se encontraron ejes conductores para la selección de las lecciones. En los agradecimientos se habla del “Comité del libro que participó en la preselección de las lecturas” (SEP, 2017, p. 2) y tal vez sus integrantes sí tuvieron criterios que guiaron la selección de los autores, pero esto no se manifiesta de manera abierta.

En los textos utilizados durante el cardenismo y el de María Enriqueta, se manifiesta de manera explícita el tipo de ser humano que se quería formar en las escuelas, a través de la educación. En el de María Enriqueta el modelo era un ser humano bueno, virtuoso, profundamente religioso y preocupado por el entorno social. La base de su actuar eran los valores cristianos.

En el caso de los libros cardenistas, el ideal era formar buenos y responsables ciudadanos, comprometidos con el cambio de México. Ellos debían procurar mejores condiciones de vida para todos los mexicanos, poniendo siempre el interés común por encima del personal.

174

En el texto que hoy utilizan los alumnos de sexto grado no se habla del ideal del ser humano que se trata de formar. Tampoco de los valores humanos que se consideran necesarios para el buen vivir. Sin embargo, en las lecturas se pueden deducir algunos: la familia, la amistad, la tolerancia, el respeto frente a diferencias y el reconocimiento de los

indígenas, su cultura y sus lenguas; aunque no aparece de manera abierta y las interpretaciones que se hagan pueden ser subjetivas y personales.

La SEP podría ocupar estos materiales escolares de manera mucho más provechosa para la conformación axiológica de los alumnos, de acuerdo con el proyecto social que la educación se ha planteado en la formación de los seres humanos. ¿Cuál es el ideal de ser humano que hoy contiene y pretende alcanzar el nuevo proyecto educativo nacional?, se deja esta pregunta y otras más para posteriores investigaciones.

Referencias

- Camarillo, M. E. (1962). *Nuevas Rosas de la infancia. Sexto Año*. México: Patria.
- Cárdenas, L. (1978). *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cardenas, 1928-1970. I, Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos: 1928-1940*. México: Siglo XXI editores.
- Cuervo Martínez, F. (1936). *México. Libro nacional de lectura para uso de los alumnos de sexto año de la escuela primaria*. México: Patria.
- De la Borbolla, Ó. (2019). *La rebeldía del pensar* (Col. Breviarios, 600). México: Fondo de Cultura Económica.
- De Luca, M. (2018). *La construcción de valores nacionalistas e ideológicos en los libros de texto mexicanos e italianos (1930-1941). Iconografías comparadas*. Ponencia presentada en el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Pachuca, Hidalgo. Recuperado de: <http://somehide.org/index.php/actividades-noticias-2/ponencias-XV-encuentro#.XkcugkN7n-Z>

Galindo Peláez, G. A. (2016). *Formar en los corazones el culto por lo bueno y lo bello. Acercamiento a María Enriqueta Camarillo y Rosas de la infancia*. En L.E. Galván Lafarga, L. Martínez Moctezuma y O. López Pérez (coords.), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de Lectores* (pp. 101-124). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de San Luis.

Galván Lafarga, L. E. (2004). Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939). En C. Castañeda García, L.E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, (pp. 163-176). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de Michoacán.

Giraudó, L. (2004). Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930). En C. Castañeda García, L.E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, (pp. 303-326). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de Michoacán.

Hidalgo Monroy, L. (1938). *¡Levántate!. Libro Sexto de Lectura para uso de los alumnos de las escuelas primarias*. México: Herrero Hermanos Sucesores.

176

Mendoza Ramírez, M. G. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México 1931-1959*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana.

Montes de Oca Navas, E. (2010). Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940. En L.E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus logros*, (pp. 337-361). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Juan Pablos Editor.

Rockwell, E. (1996). *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940* [Tesis doctoral]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional / Departamento de Investigaciones Educativas, México.

SEP. [Secretaría De Educación Pública]. (1940). *Sexto Año. Serie SEP, Escuelas Primarias Urbanas*. México: Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1940). *Cuaderno de Trabajo, Sexto Año. Serie SEP, Escuelas Primarias Urbanas*. México: Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Español. Libro de lectura. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México: Secretaría de Educación Pública / Biblioteca para la actualización del Maestro / 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.



Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada

Antonio Guízar y Valencia, bishop and archbishop of Chihuahua, and his influence on the formation of a Catholic laity alien to armed resistance

Juan González Morfin*

** Licenciado en Letras clásicas por la UNAM, Doctor en Teología por la Pontificia Universidad de la Santa Cruz y convalidado como Doctor en Historia del Pensamiento (Universidad Panamericana 2016). Ha sido profesor de distintas escuelas de educación media y superior, y actualmente es investigador de la Universidad Panamericana y profesor de Historia de la Cultura, Filosofía social y Antropología. Sacerdote desde el 2004. Autor de varios libros y artículos sobre relaciones Estado – Iglesia católica, así como de algunas traducciones del latín al español. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores a partir de enero del 2019. Correo electrónico: jgonzalem@up.edu.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-7278-7872>

Historial editorial

Recibido: 08-octubre-2019

Aceptado: 14-enero-2020

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada

Resumen

Este trabajo analiza la influencia que tuvo el arzobispo Antonio Guízar y Valencia en el laicado católico de Chihuahua, especialmente en la época en que otros católicos del país optaron por resistir, a través de las armas, ciertas medidas del gobierno. El arzobispo Guízar gobernó la diócesis de Chihuahua durante 48 años. Durante su gobierno prohibió terminantemente el recurso a las armas para obtener cualquier tipo de reivindicación. Se mencionan algunos de sus escritos que permiten apreciar una firme convicción de que la opción armada era inmoral porque no haría sino aumentar la polarización de las facciones. Su opción por las vías legales y pacíficas conformó un laicado católico combativo pero ajeno a la resistencia armada.

Palabras clave: conflicto religioso, resistencia, ley, laicado.

Antonio Guízar y Valencia, bishop and archbishop of Chihuahua, and his influence on the formation of a Catholic laity alien to armed resistance

Abstract

This work analyzes the influence that Archbishop Antonio Guízar y Valencia had on the Catholic laity of Chihuahua, especially at the time when other Catholics in the country chose to resist some government measures through an armed conflict. Archbishop Guízar was the head of the diocese of Chihuahua for 48 years. During his government, he strictly prohibited the use of weapons to win over any type of claim. Some of his writings allow us to appreciate his firm conviction that the armed option was immoral because it would only increase the polarization of the factions involved. His choice of legal and peaceful means formed a combative Catholic laity however alien to armed resistance.

Keywords: religious conflict, resistance, law, laity.

Antonio Guízar y Valencia, évêque et archevêque de Chihuahua, et son influence sur la formation d'un laïcat catholique en dehors de la résistance armée

Résumé

Ce travail analyse l'influence que l'archevêque Antonio Guízar et Valence a eu sur les laïcs catholiques de Chihuahua, en particulier au moment où d'autres catholiques du pays ont choisi de résister à certaines mesures gouvernementales par les armes. L'archevêque Guízar a dirigé le diocèse de Chihuahua pendant 48 ans. Pendant son gouvernement, il a strictement interdit l'utilisation d'armes pour obtenir tout type de réclamation. Certains de ses écrits sont mentionnés, ce qui nous permet d'apprécier la ferme conviction que l'option armée est immorale car elle ne ferait qu'augmenter la polarisation des factions. Son option pour des moyens légaux et pacifiques a formé un laïcat catholique combatif mais inconscient de la résistance armée.

Mots-clés: Conflit religieux, Droit, Laïcs, Résistance

Antonio Guízar i Walencja, biskup i arcybiskup Chihuahua oraz jego wpływ na tworzenie świeckiego oporu katolickiego

Streszczenie

Praca analizuje wpływ arcybiskupa Antonio Guízara i Walencji na katolicką wspólnotę Chihuahuy w czasie, gdy inni katolicy w kraju zdecydowali się oprzeć zbrojnie rządowi federalnemu.. Arcybiskup Guízar rządził diecezją Chihuahua przez 48 lat. Podczas swojej kadencji surowo zakazał używania broni przeciwko rządowi. W dokumentach przez siebie podpisanych wyraża przekonanie, że zbrojna opcja jest niemoralna, ponieważ może zwiększyć polaryzację społeczeństwa. Wybrał walkę za pomocą legalnych i pokojowych środków której rezultatem było wzmocnienie katolickiej wspólnoty.

Słowa kluczowe: Konflikt religijny, opór, prawo, sekularyzacja

Introducción

En 1921, Chihuahua tenía 401,522 habitantes y, a pesar de que la violencia revolucionaria había diezclado la población en muchos estados, en la entidad más grande del país apenas sí había variado respecto del censo de 1910 en que contaba con 405,707 (INEGI, 1996). En estados como Guanajuato o Morelos, la población había descendido dramáticamente a causa del torbellino revolucionario y la llamada de las epidemias que diezclaban la población.¹ Nos sirve conocer que en esos once años la población de nuestro estado permaneció sustancialmente idéntica, pues mientras que en 1921 el censo no preguntó la religión a que pertenecían, en el de 1910 se asentaba que 384,993 habitantes eran católicos; 4,592, evangélicos; 1,059 de alguna otra religión y 5,769 decían no tener religión alguna. A esa diócesis llegó como obispo un sacerdote michoacano, oriundo de la pequeña ciudad de Cotija de la Paz,² el 4 de febrero de 1921: don Antonio Guízar y Valencia, quien habría de permanecer a cargo de la diócesis hasta el 24 de agosto de 1969,³ desarrollando uno de los pontificados más largos de la historia reciente en nuestro país. Sobra decir que durante los 48 años de su gestión necesariamente dejó una impronta memorable en su diócesis, que a partir de 1958 sería arquidiócesis y que más tarde comenzaría a dividirse, dando lugar a las diócesis de Ciudad Juárez y al vicariato apostólico de la Tarahumara.

184

Durante su largo periodo de gobierno, Antonio Guízar tuvo que sortear el largo conflicto entre la Iglesia católica y el Estado mexicano que alcanzó su clímax en la llamada Guerra Cristera, entre 1926 y 1929, y que se prolongó a través de leyes restrictivas durante los años siguientes; prácticamente hasta mediados de 1937. En este diferendo, don Antonio tomó decididamente cartas en el asunto para evitar que muchos católicos chihuahuenses, deseosos de recuperar la libertad que en materia religiosa se les estaba regateando, optaran por el camino de las armas como una *ultima ratio* para recuperar los derechos que se les estaban negando y que les parecían imposibles de abandonar. De entre los obispos partidarios de llegar a un acuerdo que permitiera la

reanudación del culto, fue uno de los más combativos y, en la práctica, su predicación y su ejemplo consiguieron que sus feligreses no se inmiscuyeran en la defensa armada.

De manera tangencial, Meyer (1973) menciona la actitud enérgica del obispo Guízar para frenar el levantamiento programado por la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa⁴ a comienzos de 1927. El autor señala cuán propicio hubiera sido, al menos por las condiciones externas, un levantamiento en un estado con una orografía tan complicada para perseguir grupos rebeldes, con villistas dispuestos a tomar las armas, con una magnífica organización por parte de la Liga para extender o sostener el movimiento y, sin embargo, el alzamiento no se dio por la firmeza del obispo. No obstante, Meyer no profundiza en las razones que motivaron al prelado. Tampoco se adentra mayormente en el papel que desarrolló para que se dieran los arreglos que permitieron destrabar el conflicto (Meyer, 2013). En este punto, es relevante el trabajo de Alcalá (2011), pues acude a los archivos vaticanos para mostrarnos hasta dónde fueron importantes las acciones de Guízar.

En este breve trabajo se buscará, por un lado, conocer mejor las motivaciones que condujeron al prelado de Chihuahua a mantener esa opción por apartar a los laicos del recurso de las armas como un medio para conseguir reivindicaciones y, por otro, esbozar el perfil cívico del católico, que resultó de la actuación del obispo Guízar y Valencia. Aunque el pontificado de nuestro personaje se extiende hasta fines de los años sesenta, nuestro estudio se desarrollará sobre todo en los primeros quince años de gobierno de Guízar, pues fue precisamente en ellos en los que con mayor frecuencia no pocos católicos consideraron la opción de levantarse en armas contra el gobierno establecido, como un modo de salvaguardar ciertos derechos religiosos que, a su juicio, se les estaban negando.

Antecedentes del conflicto religioso en Chihuahua

En 1893 fue creada la diócesis de Chihuahua y se nombró como primer obispo a José de Jesús Ortiz López, quien después de ocho años de pontificado habría de ser trasladado como obispo de Guadalajara. Este prelado se significó, tanto en Chihuahua como en Guadalajara, por su promoción de la prensa católica y preocupación por que la naciente doctrina social de la Iglesia, en relación con los obreros, se viera hecha realidad lo más pronto posible,⁵ siempre en colaboración con las autoridades constituidas, según se desprende de la carta que dirigió a sus nuevos feligreses de Guadalajara. En ella elogia la situación de armonía entre el régimen porfirista y la Iglesia católica e invita a secundar la obra del gobierno:

Vivimos seguros de que, buscando de preferencia el reino de Dios y su justicia, sin necesidad de inconsideradas extralimitaciones, prestaremos el más eficaz apoyo a la obra de regeneración con tanto acierto iniciada por los hombres de Estado que hoy tienen en su mano las riendas del Gobierno, y a cuyas altas dotes de inteligencia y energía, de patriotismo y justificación, débese en gran parte la situación bonancible de la cosa pública (Ortiz, 1901, p. 168).

186 Así, durante su breve pontificado en Chihuahua, José de Jesús Ortiz López dejó sentada una estrategia de extender la doctrina social sin confrontaciones con el poder público, situación que prevalecía cuando asumió la diócesis el obispo Guízar y Valencia.⁶ Su llegada a la diócesis daba fin a un periodo de casi cinco años de ausencia virtual del prelado ordinario y un año de sede vacante. En efecto, su antecesor, Nicolás Pérez Gavilán, había tenido que refugiarse en la Ciudad de México durante los años de la revolución constitucionalista y, a su regreso a Chihuahua, había permanecido encerrado en su casa a consecuencia de una parálisis y otras afecciones de salud.

La primera ocupación de Guízar, una vez que hubo tomado posesión, fue la de rehabilitar el seminario, siguiendo el consejo que le había dado su hermano Rafael, obispo de Veracruz: “A un obispo le puede faltar

catedral, le puede faltar mitra, le puede faltar báculo, pero nunca le puede faltar seminario” (Belgodere y Havers, 1993, p. 257). Junto con esto, se dio a la tarea de reorganizar a los laicos. En 1925, se puso en contacto con el obispo auxiliar de Morelia para que, a través de Adalberto Abascal (AHAM, 1925), se iniciara en Chihuahua la Asociación del Espíritu Santo, mejor conocida como “la U”, una organización secreta que se proponía como fines la defensa de la Iglesia y de los católicos así como la implantación del orden social cristiano en todo el país (Solis, 2008). Al mismo tiempo, la recientemente creada Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa comenzó a extenderse con una rapidez inusitada en el estado de Chihuahua, de forma que, para junio de 1925, cuando a nivel nacional la Liga apenas contaba con cerca de 36,000 miembros, “4,000 eran de Chihuahua y, en 1926, contaba en ese estado con 35 centros y 72 secciones” (Meyer, 2013, p. 339). Para darse una idea, habría que decir que ni siquiera en el Distrito Federal había tantos centros y que el total de miembros en la capital de la República era 3,500 (Meyer, 1973).

A diferencia de otros lugares en que la Liga se había nutrido en buena parte de ex integrantes del extinto Partido Católico Nacional, en Chihuahua no ocurría eso, pues apenas sí había tenido presencia en el estado dicho organismo (O’Dogherthy, 2001). Esto significa, entre otras cosas, que los recién reclutados militantes, ya fueran de la U o de la Liga, no necesariamente tenían antecedentes políticos y su disposición a plegarse a las instrucciones del prelado sería necesariamente mayor que la de aquellos que perseguían, junto con mayores libertades para la Iglesia, sobre todo un ideal político.⁷

En 1926, el gobierno del general Plutarco Elías Calles comenzó a exigir que se cumplieran preceptos constitucionales que Carranza, De la Huerta y Obregón habían preferido no aplicar. Así, entre febrero y marzo de ese año, se cerraron decenas de colegios católicos, se expulsaron casi doscientos sacerdotes extranjeros, se confiscaron propiedades a la Iglesia, se consignó, aunque sin éxito, al arzobispo de México por un supuesto delito de sedición y, sobre todo, se presionó a las legislaturas estatales para que, de acuerdo a la fracción VII del

artículo 130 constitucional, se determinara un número máximo de ministros de culto en cada entidad federativa, por lo que las leyes que restringían el número de sacerdotes que podían ejercer su ministerio se multiplicaron en pocos meses. Además, los sacerdotes tenían que registrarse ante las autoridades civiles para recibir de ellas el permiso de ejercer su ministerio (González, 2017a). Por otro lado, el presidente Calles, que en enero de 1926 había recibido facultades especiales del Congreso para reformar el Código penal, presentó su proyecto el 14 de junio y lo publicó en el diario oficial el 2 de julio siguiente. Su reforma al código consistía sustancialmente en castigar penalmente, con multas, cárcel o ambas, a quienes infringieran las leyes establecidas en materia de culto, como las que reducían el número de sacerdotes y exigían su registro para que pudieran ejercer su ministerio.

Aunado al intento fallido de 1925 de crear una iglesia cismática, este hecho fue visto como una estrategia gubernamental para someter a la Iglesia y ponerla a su servicio, por lo que algunos obispos promovieron la suspensión del culto público en todo el país antes que obedecer una ley que supuestamente les iba a quitar la libertad mínima que necesitaban. Aunque no todos los obispos apoyaban esta postura (Valvo, 2016), fue la que prevaleció en ese momento y, a partir del último día de julio de 1926, en todas las iglesias del país se suspendió el culto, incluidas las de Chihuahua, a pesar de que el obispo Guízar no había estado de acuerdo con la decisión tomada. Partidario, como era, de evitar una probable escalada hacia la violencia, presagiaba que nada bueno podía conllevar una medida tan radical.

La acción de Antonio Guízar y Valencia para prevenir un conflicto armado

188

Una vez cerrados los templos, la presión que ya se había venido dando de parte de los católicos para exigir la derogación de la llamada “Ley Calles” se incrementó al máximo. En diversos puntos del país hubo motines y zafarranchos, incluso muertos (Meyer, 1973). La tensión se incrementó cuando el gobierno de Calles comenzó a perseguir, sin que

mediara ley alguna que lo prohibiera, el culto privado, esto es, a los sacerdotes que celebraban algún sacramento no en los templos, sino en casas particulares. Hubo arrestos y deportaciones a Islas Marías, colonia penal conocida por la precariedad de sus condiciones. En esta situación, no pocos pensaron en la oportunidad de un levantamiento armado que pusiera fin a ese estado de cosas. El obispo, al enterarse, escribió inmediatamente al Comité episcopal para expresar cuál era su opinión:

He juzgado y juzgo firme y sinceramente que URGE que ese V. Comité repruebe pública y francamente, por escrito, la rebelión contra las Autoridades constituidas en el orden civil, como medio para conseguir la solución de las dificultades religiosas en nuestra patria (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5).

Guízar, a una semana de haberse iniciado la suspensión del culto, entreveía que los grupos radicales se aprovecharían del descontento para promover levantamientos armados contra el régimen de Calles y solicitaba del Comité episcopal que se atajara a tiempo esta posibilidad; sin embargo, el presidente del Comité, el arzobispo Mora y del Río, más bien se mostraba partidario de que la situación se polarizara al máximo para que el pueblo católico consiguiera la derogación de las leyes que afectaban a la Iglesia, si no es que incluso la caída del gobierno de Calles.⁸

El prelado de Chihuahua, no obstante que conocía el modo de pensar del arzobispo Mora, exponía claramente las razones por las que solicitaba esa intervención con carácter de urgente para desanimar a los católicos que planteaban el uso de las armas:

La rebelión por motivos religiosos traería las más funestas consecuencias para la religión y la patria, y esa revuelta sería sólo el primer eslabón de una cadena de guerras religiosas. Por esto creo que es nuestro deber y deber urgente, manifestar clara y sinceramente a los católicos mexicanos que guarden la paz y

sigan sujetos a las autoridades civiles, como es su deber (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5).

A diferencia de muchos católicos –seglares y clérigos– que veían en el levantamiento armado no solo la última opción para rescatar las libertades perdidas, sino un camino accesible para instaurar un nuevo orden social, Guízar veía con toda clarividencia que una revuelta de carácter religioso enconaría más las posturas y sería el principio de una cadena de enfrentamientos que no llevarían a ningún lado. También era consciente de que la doctrina de la Iglesia católica siempre había recomendado a sus fieles obediencia y colaboración con las autoridades constituidas y resistencia pacífica a cualquier ley que considerasen injusta (González, 2009).

Por otro lado, veía también claramente que se podían buscar otros medios para conseguir la deseada derogación de las leyes:

Es evidente que tenemos medios rectos para conseguir las libertades en el orden religioso y de enseñanza: la oración, la penitencia y la vida cristiana en lo sobrenatural; las peticiones y los medios legales en lo humano, siempre dentro del respeto y sumisión debidos a las legítimas autoridades, usando los derechos que les da la ley civil a los ciudadanos (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5).

190 También estaba seguro de que, solamente a través de esos medios legales y pacíficos era que se podía llegar a una situación de concordia y unidad duraderas: “Por estos medios, más tarde o más temprano, lograremos las libertades que anhelamos y se verificará una labor de armonía y de resultados sólidos y duraderos” (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5). Por la tanto, la única vía adecuada tenía que ser la de alentar la participación ciudadana a través de los cauces pacíficos previstos por el marco legal, aunque la solución tardara en llegar.

En la carta también explicaba que él, en su diócesis, ya habría tomado esas medidas, pero que prefería no ir en discordancia con el resto de los obispos y, como creía que todos serían de su parecer, mejor permanecía en espera de que el mismo Comité episcopal lo hiciera para todo el país:

Yo, Ilmo. Sr., lo hubiera hecho ya en esta diócesis, pero dado que ese H. Comité tiene la dirección de estos asuntos, me ha parecido que debo esperar sus decisiones y por esto me limito a proponer a ese V. Comité lo que me parece debido y urgente (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5).

Si bien es verdad que pecaba de optimista, sin embargo, el hecho de que fijara su postura con esa contundencia permitió que otros obispos de su parecer se avivaran y comenzaran también a buscar una solución negociada con el gobierno, lo que originó la entrevista de dos prelados con el presidente Calles en el castillo de Chapultepec, el 21 de agosto de 1926, y que no tuvo éxito (González, 2016).

Tampoco tendría éxito el memorial presentado por los católicos mexicanos ante la Cámara de Diputados, solicitando la derogación de las leyes, lo que condujo a que amplios sectores del laicado pensaran que no había otra salida que el recurso a las armas.⁹

Las organizaciones de seculares católicos, bajo el liderazgo de la Liga,¹⁰ comenzaron así los preparativos para un levantamiento a gran escala. Uno de los estados que preveían como bastión de la insurrección, era precisamente el de Chihuahua, debido tanto a la buena organización que le Liga había conseguido, como a que en dichas tierras habitaban muchos ex villistas y ex delahuertistas resentidos que podrían fácilmente sumarse al movimiento. Sin embargo, las expectativas de sumar Chihuahua al movimiento resultaron fallidas, pues don Antonio Guízar lo prohibió tajantemente, como había pedido que lo hiciera todo el episcopado, pues estaba convencido que cualquier sublevación únicamente atraería mayores males para México y para la Iglesia.

Cabildeo continuo de Guízar para conseguir un arreglo

Durante los casi tres años que duró la llamada Guerra Cristera,¹¹ el obispo Guízar no cejó en sus esfuerzos por conseguir la unidad de los prelados favorables a encontrar con el gobierno un acuerdo mínimo de garantías para la práctica religiosa, que les permitiera ordenar la reanudación del culto. Así se desprende de una carta del obispo Pascual Díaz, entonces secretario del Comité episcopal, al prelado de Chihuahua:

No me es desconocido el pavoroso problema que se está desarrollando con la suspensión indefinida de los cultos...; pero ¿qué puede hacerse si cuando apenas se habla de una posibilidad de arreglo surge un conjunto de voces airadas que clama y vuelve a clamar “¡todo o nada!” que es el lema de un grupo de católicos, que pretenden ser la opinión del pueblo católico de México? ¿Qué puede hacer la Santa Sede, si los mismos interesados en el conflicto le dicen: “no queremos arreglos, queremos exclusivamente la reforma de las leyes previamente”, y el gobierno se opone a hacer esa reforma previa? (AHAM, 1926, caja 14, expediente 16).

Efectivamente, la situación se había tornado de lo más compleja. Los grupos más radicales, partidarios del “todo o nada”, no aceptaban algún tipo de entendimiento que no fuera la derogación de las leyes que limitaban la acción de la Iglesia y estaban, no solamente dispuestos a proseguir la guerra, sino deseosos de continuar por ese camino. Por otro lado, los prelados como Díaz y Guízar observaban las severas consecuencias que la suspensión del culto estaba acarreado en la feligresía y pugnaban por un acuerdo, el que fuera, que permitiera destrabar las cosas.

192

Así, desde San Antonio, Texas, en donde estaba desterrado, Guízar escribía buscando desarticular los argumentos de los partidarios del todo o nada. En primer lugar, quienes en diferentes ocasiones lograron

boicotear los esfuerzos para llegar a un arreglo, sostenían que intentarlo, sin que se hubieran derogado las leyes antirreligiosas supondría, *ipso facto*, una complicidad de parte de los obispos, lo que causaría un grave escándalo en la comunidad de los creyentes. Ante esa objeción, Guízar argumentaba que:

[...] ningún obispo mexicano ha tenido la menor vacilación ni, con el favor de Dios, es de temerse que alguno aprobara o aceptara las leyes antirreligiosas. [*Y en relación con*] lo segundo, la mala interpretación del pueblo no es verosímil; porque consta que al haberse anunciado, hace unos dos meses, la vuelta de los prelados a la patria, el pueblo católico, sobre todo en la capital, se llenó de alegría y entusiasmo, sin juzgar mal en esto de los obispos (AHAM, 1927, caja 47, expediente 28).

Guízar estaba convencido de que no pocos católicos, quizá permeados por los todavía recientes acontecimientos revolucionarios, no dejaban de ver en la opción armada un camino entre tantos para solucionar los problemas que se presentaran, cuando de acuerdo a la doctrina católica no era así, de hecho ya lo había manifestado abiertamente al arzobispo de México: “Tengo una convicción profunda de que una revuelta en nuestro caso no es un medio recto que usarán los católicos y es por esto necesario manifestarles que reprobamos tal medio” (AHAM, 1926, caja 147, expediente 5). Sus enseñanzas y su ejemplo se encaminaron, pues, en ese sentido y fueron especialmente importantes para formar el criterio de los católicos chihuahuenses en los años más álgidos del conflicto. A la postre, se mostrarían acertadas en sus premisas de que un levantamiento armado no haría sino enconar las posturas y causar graves daños al país.

Apenas iniciado el año 1929, se multiplicaron sus esfuerzos para alcanzar las condiciones que permitieran un acuerdo entre las partes. El gobierno entrante de Portes Gil había exigido que los sacerdotes católicos y sus prelados se registraran y dieran sus domicilios. Esta medida, que había sido ya repudiada como una forma de control en épocas de paz, ahora, en tiempo de guerra y persecución, parecía una

exigencia no solamente desproporcionada e injusta, sino incluso peligrosa. Sin embargo, don Antonio Guízar y Valencia se dio prisa en secundar la medida e hizo público que había cumplido con la exigencia gubernamental.¹² Comenzaba, así, a tender puentes para lograr un acercamiento.

Los meses anteriores a los arreglos

En febrero de 1929, después de veinte meses de destierro, Guízar regresa a su diócesis, aunque sin aparecer en público. El día 10 hubo un atentado dinamitero contra el tren en el que viajaba el presidente Portes Gil, cerca de la estación Comonfort, en el estado de Guanajuato. Aunque hubo algunos muertos y la máquina y dos carros quedaron destrozados, sin embargo, el presidente y sus acompañantes resultaron ilesos. Este acontecimiento le dio ocasión al obispo de Chihuahua para hacer unas declaraciones al diario *El Universal* en las que reprobaba la violencia como un medio de obtener cualquier tipo de reivindicaciones. Es interesante que tanto estas declaraciones, como el hecho de acudir a dar su domicilio ante las exigencias del gobierno, fueron dados a conocer por el diario vaticano de un modo sereno e, incluso, mostrando su simpatía por lo que estaba haciendo:

[...] el primero en notificar su domicilio fue el obispo de Chihuahua, Guízar y Valencia, de quien *El Universal* publicó una carta dirigida al presidente Portes Gil, en la que condena el atentado dinamitero en contra del presidente y le expresa sus congratulaciones por haber escapado del atentado (*L'Osservatore Romano*, 15 de marzo, 1929, p. 2).

194 Alfonso Alcalá, quien ha estudiado meticulosamente este breve periodo que precedió a los arreglos, asegura que “tales declaraciones cayeron bien al presidente Portes Gil, el cual, movido además por algunas personas influyentes, invitó al obispo de Chihuahua a pasar a la capital para ver el modo de arreglar las disidencias con la Iglesia” (Alcalá, 2011, p. 218).

El prelado tuvo, de esa forma, algunas entrevistas con el presidente, así como con el licenciado Ezequiel Padilla, secretario de educación, y algún otro político. Poco después, viajó a Washington y después a Roma, siempre con la idea de facilitar un entendimiento entre el gobierno y la jerarquía. Por más que sus gestiones sin duda coadyuvaron a que la Santa Sede tuviera un panorama más completo y actualizado de la situación en México, sin embargo, no tuvieron el éxito que Guízar esperaba (Valvo, 2016).

En cualquier caso, la prensa norteamericana estuvo pendiente de la actuación del obispo:

[...] se ha anunciado que el obispo Antonio Guízar Valencia, de la diócesis de Chihuahua, ha llegado a Roma a conferenciar con el Vaticano respecto a un arreglo. El obispo estaba en Washington al tiempo en el que el arzobispo Ruiz y Flores anunció la disposición de parte de las autoridades eclesiástica a cooperar con el presidente en los asuntos relativos al bienestar de los mexicanos (*La Prensa*, 1929, p. 2).

Como es sabido, el 21 de junio de 1929 culminaron las negociaciones con el gobierno, conducidas en su etapa final por los obispos Leopoldo Ruiz y Pascual Díaz, y se llegó a un *modus vivendi* conocido como “Los arreglos” (González, 2015). Ese mismo día el obispo Guízar daba estas declaraciones para la prensa: “

Yo soy muy franco y me gusta decir las cosas claramente; por eso les suplico que pongan esta frase textual mía, interpretando mi sentir de católico y de mexicano para el actual presidente de la República: El señor licenciado Portes Gil, al responder a un anhelo de la Nación entera, ha conquistado la inmortalidad (*El Universal*, 22 de junio, 1929, p. 2).

Los años que siguieron a los arreglos y la reducción legal de sacerdotes en Chihuahua

Después de los arreglos vinieron algunos meses en que la vida religiosa se normalizó en Chihuahua. Los grupos más afines a la resistencia armada, como la ACJM, fueron orillados a afiliarse a la naciente Acción Católica, quedando por completo bajo las directrices pacifistas del obispo (Savarino, 2017). En el resto del país, también se vivieron momentos de distensión en las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica, con excepción de Veracruz y Tabasco. En Chihuahua, por su parte, aunque se sucedieron diversos gobernadores de tinte anticlerical, incluido Luis L. León, amigo personal de Calles, no se aplicaban las leyes restrictivas que habían sido aprobadas por el Congreso en junio de 1926.

En octubre de 1932 inició su mandato como gobernador el general Rodrigo M. Quevedo, personaje cercano a Plutarco Elías Calles, quien durante su periodo como gobernador avivó nuevamente el conflicto religioso con medidas radicales que restringían el culto religioso (INEHRM, 2014).

Así, en marzo de 1934 se promulgó una ley que permitía solo un ministro de culto por cada 100,000 habitantes, en total, cinco para todo el estado. En julio del mismo año, el Congreso expidió una segunda ley que reservaba al Ejecutivo estatal la facultad de autorizar a cualquier ministro de culto. En abril de 1936, la ley no permitía más que un sacerdote para todo el estado (Navarrete, 1957). En la práctica, no había culto sino únicamente en la clandestinidad.

196 Desde el destierro en el que se encontraba nuevamente, el obispo Guízar y Valencia prosiguió desalentando cualquier movimiento que implicara la violencia y, al mismo tiempo, aunque con pocas esperanzas, alentó a los laicos y a sus sacerdotes a seguir acudiendo a todas las instancias legales. Así, en 1937, la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación amparó a tres sacerdotes del estado de

Chihuahua contra la ley publicada el 25 de abril de 1936, que fijaba como máximo un sacerdote de cada credo en todo el estado. En la sentencia se explicaba un punto interesante:

Concedió el amparo por estimar que las autoridades responsables no justificaron sus actos, y porque la fijación en solo uno, del número de ministros de cada culto religioso que pueden officiar en el Estado de Chihuahua, era contraria al espíritu del artículo 130 de la Constitución Federal, con cuya disposición pretendía el Constituyente que el número de ministros fuera determinado de modo limitado, pero razonable en cada Entidad Federativa, sin llegar al extremo de fijarlo en uno, ya que al decir “número máximo de ministros”, se hacía referencia necesariamente a un número que esté en relación con otro y por lo mismo ese “máximo” no puede ser la unidad (DGCCJEH, 2006, p. 864).

Era esta una pequeña victoria legal, pero en la línea que venía luchando Guízar y Valencia, la de utilizar solamente las vías pacíficas y no dejar de agotar todos los procesos legales.

Un apoyo fundamental en la línea que perseguía el obispo fue el clero educado bajo su mandato. En efecto, ya desde 1921 Guízar había colocado en un lugar principal de sus ocupaciones el seminario regional donde debían prepararse los aspirantes al sacerdocio. Muchas veces había tenido que meter dinero de su peculio para ayudar a su sostenimiento. En 1930, en un informe a la Santa Sede daba cuenta del crecimiento exponencial que había tenido el seminario a partir de su llegada a la diócesis: “En 1921 el Seminario estaba aún a cargo de religiosos, quienes no llevaban matrícula. Probablemente serían en ese año 10 alumnos. En los siguientes 9 años, a cargo el seminario del clero secular, se han matriculado 346 alumnos” (Guízar y Valencia, 1930, apéndice 8). De entre estos alumnos saldrían numerosos sacerdotes con la impronta del obispo Guízar y Valencia: trabajadores, abnegados, resilientes y orientados a la formación de un laicado participativo en el terreno de la política y exigente de sus derechos cívicos; combativo y, al

mismo tiempo, alejado del recurso a las armas. No es de extrañar que, del clero de Chihuahua, bajo la égida de Antonio Guízar, resultaran obispos como Manuel Talamás y Comandari y Adalberto Almeida, y luchadores sociales laicos como Luis H. Álvarez.

Conclusión

La postura del arzobispo Guízar y Valencia, contraria a permitir la resistencia armada del laicado para conseguir diversas reivindicaciones de naturaleza religiosa, fue una convicción arraigada sobre todo en dos premisas: una de carácter filosófico teológico y, otra, de carácter político y práctico.

La primera era la certeza absoluta de que en México no estaban dadas las condiciones que señalaban algunos teólogos para resistir por medio de las armas a un gobierno opresor, sino sobre todo de que ese tipo de levantamientos únicamente originan males mayores de los que se pretenden evitar. Aceptó, por obediencia, la solución práctica que impusieron algunos de sus hermanos en el episcopado, esto es, la suspensión del culto; sin embargo, no dejó de combatir esta medida como un factor que apoyaba las tesis de los que consideraban que había llegado el momento de tomar las armas para obligar al gobierno a dar marcha atrás en sus disposiciones restrictivas. Estaba, por otro lado, convencido de que esa provisión del episcopado, estaba haciendo un gran mal a los fieles que, alejados de los auxilios espirituales ordinarios, se hallaban en riesgo de ir agostando su fe.

198

La convicción de carácter práctico tenía mucho que ver tanto con su experiencia reciente, como con su conocimiento de la historia de las relaciones entre los diferentes gobiernos emanados del ámbito liberal. Para nadie era desconocido que, según el personaje que gobernaba, la situación de tolerancia u hostigamiento hacia la Iglesia podía variar enormemente. Por ello, ante un gobernante que apremiara el cumplimiento de las disposiciones constitucionales antirreligiosas, siempre vendría después otro que fuera más tolerante. Razón por la

cual combatir al gobernante en turno por medio de las armas lo único que acarrearía sería una reacción de la misma índole y una cadena sin cuento de enfrentamientos armados entre los partidarios de la Iglesia y los seguidores del gobierno, de modo que, incluso si se llegara a remover al gobierno obteniendo así un régimen legal más propicio, se mantenía siempre abierta la puerta a un movimiento armado en sentido inverso que restaurase, incluso con mayores limitaciones, el régimen anterior. La solución, pues, no era otra, tanto para los laicos como para los eclesiásticos, que la de sobrellevar con paciencia las restricciones, fomentar la vida de oración y esperar la llegada de un gobernante con una visión más tolerante hacia la práctica religiosa, como lo había tenido en la persona del gobernador Ignacio C. Enríquez algunos años antes en Chihuahua.¹³ No era, por tanto, un acomodarse a las cosas, ni por falta de fortaleza, ni por un perfil desdibujado y falto de convicciones; al contrario, era mantener sus convicciones firmes en contra del uso injustificado de la opción armada. Convicción que supo transmitir primeramente a su clero y, después, a los fieles laicos de su diócesis y que abonó para que, con algunas excepciones como el gobierno de Quevedo, durante el largo pontificado de Guízar y Valencia, Chihuahua contara con “la existencia de un catolicismo moderno, organizado en asociaciones movilizadas para la lucha cívica, capaz de ‘perforar’ el Congreso y el gobierno local con diputados ‘revolucionarios’ pero católicos” (Meyer, 2004, p. 7).

Referencias

- AHAM. (1926). *Carta de Antonio Guízar y Valencia, obispo de Chihuahua, a José Mora y del Río, arzobispo de México y Presidente del Comité Episcopal, Chihuahua, 8 de agosto de 1926* [Fondo episcopal: José Mora y del Río, caja 147, expediente 5].
- AHAM. (1926). *Carta de Pascual Díaz a Antonio Guízar y Valencia, Nueva York, 7 de agosto de 1928* [Fondo episcopal: Pascual Díaz, caja 14, expediente 16].

AHAM. (1927). *Carta de Antonio Guízar y Valencia a Pascual Díaz, San Antonio, 25 de octubre de 1927* [Fondo episcopal: Pascual Díaz, caja 47, expediente 28].

AHAM. [Archivo Histórico de la Arquidiócesis de México]. (1925). *Correspondencia entre Mons. Luis María Martínez y Adalberto Abascal* [Fondo episcopal: Luis María Martínez, caja 33, expediente 10].

Alcalá, A. (2011). Gestación y realización de “los arreglos” (marzo a junio de 1929). En *Libro anual de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica 2010. La Iglesia en la Revolución Mexicana* (pp. 215-271). México: Minos IIIer. Milenio.

Belgodere, F., y Havers, G. (1993). *Obispos mexicanos del siglo XX*. Guadalajara: Libros católicos.

DGCCJEH. [Dirección General de Casas de la Cultura Jurídica y Estudios Históricos]. (2006). *La Suprema Corte de Justicia y la Cuestión Religiosa 1917-1940*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

El Universal. (1929, 15 de marzo). México.

González, J. (2009). *La guerra de los cristeros y su licitud moral*. México: Porrúa.

González, J. (2015). Desconcierto y desilusión de los católicos a causa de los arreglos. En J. Soberanes y O. Cruz (coords.), *Los arreglos del presidente Portes Gil con la jerarquía católica y el fin de la guerra cristera. Aspectos jurídicos e históricos* (pp. 133-163). México: UNAM.

González, J. (2016). La paz que no fue. *Boletín eclesiástico*, (10), 618-624.

- González, J. (2017a). El registro de ministros de culto en México: de la limitación del número a la intromisión en la vida interna de las iglesias. *Inclusiones*, (4), 97-112.
- González, J. (2017b). *La guerra de los cristeros hitos y mitos*. México: Panorama.
- Guízar y Valencia, A. (1930, 3 de julio). *Respuestas del obispo de Chihuahua al cuestionario enviado por la Sagrada Congregación de Seminarios en 1930*. Recuperado de: <http://www.clerus.org/clerus/dati/2006-06/10-13/Soto2.html>
- INEGI. [Instituto Nacional de Estudios de Estadística, Geografía e Informática]. (1996). *Estados Unidos Mexicanos. Cien años de censos de población*. Aguascalientes, México: INEGI.
- INEHRM. [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México]. (2014). *Diccionario de Generales de la Revolución* (vol. 2). México: INEHRM / SEP / SDN.
- L'Osservatore Romano. (1929, 15 de marzo). Roma.
- La Prensa. [La Prensa. Único diario español e hispano americano en Nueva York]. (1929, 14 de mayo).
- Marín, N. (1928). *La verdad sobre Méjico. Antecedentes históricos, origen, desarrollo y vicisitudes de la persecución religiosa en Méjico*. Barcelona: Tipografía Católica Casals.
- Meyer, J. (1973). *La Cristiada I. La guerra de los cristeros*. México: Siglo XXI.
- Meyer, J. (2004). *Pro Domo mea: "La Cristiada" a distancia* (Documentos de trabajo, número 29). México: CIDE.

- Meyer, J. (2013). *De una revolución a la otra*. México: El Colegio de México.
- Navarrete, F. (1957). *De Cabarrús a Carranza. La legislación anticatólica en México*. México: Jus.
- O'Dogherty, L. (2001). *De urnas y sotanas. El Partido Católico Nacional en Jalisco*. México: CONACULTA / UNAM.
- Ortiz, J. de J. (1901, 1 de noviembre). *Carta Pastoral dirigida desde su antigua sede a sus nuevos diocesanos*. Chihuahua: Boletín Eclesiástico de Guadalajara.
- Pío XI. (1926, 2 de febrero). *Litterae apostolicae*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/pius-xi/la/apost_letters/documents/hf_p-xi_apl_19260202_paterna-sane-sollicitudo.html
- Savarino, F. (2017). *El conflicto religioso en Chihuahua*. Ciudad Juárez, México: El Colegio de Chihuahua / Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Solis, Y. (2008). Asociación espiritual o masonería católica: la U. *Istor* (33), 121-137.
- Valvo, P. (2016). *Pio XI e la Cristiada. Fede, guerra e diplomazia in Messico (1926-1929)*. Brescia: Morcelliana.

¹ En Guanajuato la población había disminuido 220,000 habitantes y en Morelos el 40% (INEGI, 1996).

² Por aquella época, Cotija tenía un poco menos de 6,000 habitantes. Sin embargo, antes de ser arrasada por el guerrillero José Inés Chávez García -en marzo de 1918- era

una de las poblaciones michoacanas con mayor prosperidad económica y cultural: contaba con dos bancos, una cigarrera, varias fábricas de chocolate, la producción del afamado queso Cotija... Desde el punto de vista cultural, gozaba de orquesta, biblioteca, una extensión del seminario de Zamora y los poetas Jesús González Valencia y José Rubén Romero comenzaban a destacar.

³ A partir de 1961 tuvo como auxiliar al obispo Luis Mena Arroyo, quien fue nombrado su coadjutor en 1964; sin embargo, no lo sucedió en el cargo.

⁴ La Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa fue una organización cívica surgida con la idea de aglutinar a los católicos para defender los derechos que algunas leyes comenzaban a negarles. La idea de formar una asociación de ese tipo venía desde una década atrás; sin embargo, fue el intento de crear una iglesia cismática que reemplazara la Iglesia católica auspiciado por la CROM lo que llevó a los católicos a rápidamente organizarse en forma defensiva a principios de 1925.

⁵ La encíclica *Rerum novarum*, del papa León XIII, data apenas del año 1891. En México tuvo una rápida difusión y dio lugar a lo que se conoce con el nombre de “catolicismo social”.

⁶ Entre el pontificado de José de Jesús Ortiz y el de Antonio Guízar y Valencia, gobernó la diócesis durante 18 años Nicolás Pérez Gavilán, quien continuó la obra iniciada por Ortiz, consiguió que se abrieran algunas escuelas católicas en el estado y que la labor pastoral de la diócesis se viera auxiliada por diferentes congregaciones religiosas.

⁷ La tentación de mezclar la religión con la política y, quizá más aún, de servirse de la religión para la política, no era extraña en las asociaciones cívicas que se alzaban en una supuesta defensa de los derechos de la Iglesia, de ahí que el papa Pío XI, en carta del 2 de febrero de 1926, pidió expresamente a los obispos que la Acción Católica, los prelados y el clero, como tales, se abstuvieran de participar en política. Esto para no dar pretextos a los adversarios (Pío XI, 1926). Nuevamente en diciembre de 1927, cuando ya en diversas regiones del país se había desencadenado el conflicto armado, la Santa Sede recordó a la jerarquía mexicana, a través del nuncio Fumasoni Biondi: “Deben los obispos no sólo abstenerse de apoyar la acción armada, sino también permanecer fuera y por encima de todo partido político, aunque sea bueno y honesto” (Meyer, 1973, p. 18).

⁸ Valvo (2016) rescata un documento que permite ver cómo, por esas fechas, el arzobispo de México ponía “todas sus esperanzas en una próxima revolución que nos libere del actual gobierno” (pp. 116-117).

⁹ La solicitud fue desechada por 171 votos contra 1 (Marín, 1928).

¹⁰ La Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa fue una organización cívica compuesta por laicos católicos, entre ellos, algunos de los que habían formado parte del extinto Partido Católico Nacional. Se fundó en 1925 con el fin de salvaguardar las libertades fundamentales. Bajo el supuesto de que estaban defendiendo la Iglesia, se

ostentaron como autoridad competente para coordinar las protestas de los católicos, incluida la resistencia armada.

¹¹ Para profundizar en el tema de la Guerra Cristera se puede revisar a Meyer (1973 y 2004), Valvo (2016) y, lo que podría significarse como una historia mínima del conflicto, González (2017b).

¹² Lo mismo hicieron los obispos de Querétaro, Francisco Banegas, y de Papantla, Nicolás Corona.

¹³ Ignacio C. Enríquez gobernó Chihuahua en dos periodos; durante el segundo, de 1918 a 1924, coincidió con el obispo Guízar, con quien hubo gran entendimiento de cara a evitar confrontaciones y solucionar diferendos.

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.



Política, Reforma Universitaria y sociedad en Puebla (México), 1958-1965

Politics, University Reform and society in Puebla (Mexico), 1958-1965

Jesús Márquez Carrillo*

**Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Es historiador y Doctor en Educación, autor de doce libros y de numerosos artículos y capítulos sobre distintos aspectos de la historia política, social y cultural de Puebla. Sus principales campos y líneas de investigación se relacionan con dichos temas, así como con la historia social y cultural de las imágenes en Puebla y la Nueva España. Actualmente labora en la Facultad de Filosofía y Letras en las maestrías de Educación Superior y Estética y Arte. Correo electrónico: jesusm146@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-1916-1528>

Historial editorial

Recibido: 12-septiembre-2019

Aceptado: 07-enero-2020

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Política, Reforma Universitaria y sociedad en Puebla (México), 1958-1965

Resumen

Hacia mediados del siglo XX, las élites y las clases medias en América Latina se manifestaron contra la universidad tradicional y a favor de modernizarla o reformarla. En la ciudad de Puebla, entre 1948 y 1965, se desarrollaron dos proyectos de modernización y uno de Reforma Universitaria. El objetivo de este artículo es describir y analizar cómo y bajo qué circunstancias políticas se produjo y llevó a cabo la primera Reforma Universitaria en esta ciudad. Una de las nociones fundamentales es el concepto de configuración cultural. Metodológicamente, proponemos que, al analizar y describir el movimiento de Reforma Universitaria, debemos ver la confrontación y las articulaciones entre dos configuraciones culturales básicas, la hegemónica (católica social conservadora) y la subalterna (social secular). De 1958 a 1965, la configuración subalterna se fortaleció y desplazó a la configuración hegemónica. El movimiento social universitario de 1961 y sus secuelas nos permite comprender la dinámica de ambas configuraciones, pero también los cambios académicos y administrativos que ocurren en la institución durante el periodo 1963-1964, a favor de una educación universitaria científica moderna y de formación laica. Las fuentes de este artículo son documentos de archivo, entrevistas con estudiantes y profesores liberales de la época, información bibliográfica y bibliografía especializada.

206 **Palabras Clave:** Política y poder regional, Reforma universitaria y sociedad, Movimiento estudiantil y Reforma universitaria, Universidad y cambio institucional.

Politics, University Reform and society in Puebla (Mexico), 1958-1965

Abstract

Towards the middle of the 20th century, high and middle classes in Latin America demonstrated against the traditional university and in favor of modernizing or reforming it. In the city of Puebla, between 1948 and 1965 two modernization projects and one of University Reform were carried out. This paper aims at describing and analyzing under which political circumstances occurred the first University Reform in this city. One of the fundamental notions of this research is the concept of cultural configuration. We propose a methodological approach consisting of analyzing and describing the University Reform movement to see the confrontation and articulations between two basic cultural configurations: the hegemonic (conservative social catholic) and the subaltern (secular social). From 1958 to 1965, the subaltern configuration strengthened and displaced the hegemonic one. The university social movement of 1961 and its sequels allow us to understand the dynamics of both configurations, as well as the academic and administrative changes that occurred in the Institution during 1963-1964 in favor of a modern, scientific and lay educational formation in universities. The sources of this article are archival documents, interviews with "liberal" students and teachers at the time, bibliographic information and specialized bibliography.

Keywords: Regional politics and power, University reform and society, Student movement and university reform, University and institutional change

Politique, réforme universitaire et société à Puebla (Mexique), 1958-1965

Résumé

Vers le milieu du XXe siècle, les élites et les classes moyennes d'Amérique latine ont manifesté contre l'université traditionnelle et en faveur de sa modernisation ou de sa réforme. Dans la ville de Puebla, entre 1948 et 1965, deux projets de modernisation et un de réforme universitaire ont été développés. L'objectif de cet article est de décrire et d'analyser comment et dans quelles circonstances politiques la première réforme universitaire de cette ville a été produite et réalisée. L'une des notions fondamentales est le concept de configuration culturelle. Méthodologiquement, nous proposons que lorsque nous analysons et décrivons le mouvement de réforme universitaire, nous devons voir la confrontation et les articulations entre deux configurations culturelles de base, l'hégémonique (catholique sociale conservatrice) et la subalterne (sociale laïque). De 1958 à 1965, la configuration subalterne a renforcé et déplacé la configuration hégémonique. Le mouvement social universitaire de 1961 et ses suites nous permettent de comprendre la dynamique des deux configurations, mais aussi les changements académiques et administratifs qui se produisent dans l'établissement au cours de 1963-1964 en faveur d'une éducation universitaire scientifique moderne et d'une formation laïque. Les sources de cet article sont des documents d'archives, des entretiens avec des étudiants et professeurs «libéraux» de l'époque, des informations bibliographiques et une bibliographie spécialisée.

208 **Mots-clés:** Politique et pouvoir régionaux, Réforme et société universitaires, Mouvement étudiant et réforme universitaire, Changement universitaire et institutionnel.

Polityka, reforma uniwersytecka i społeczeństwo w Puebla (Meksyk), 1958-1965

Streszczenie

W połowie 20 wieku, elity i klasy średnie w Ameryce Łacińskiej protestowały przeciwko tradycyjnej uczelni, na rzecz modernizacji lub reformy. W mieście Puebla, w latach 1948-1965 opracowano dwa projekty modernizacyjne i jedną reformę uniwersytecką. Celem tego artykułu jest opisanie i przeanalizowanie, w jaki sposób i w jakich okolicznościach politycznych nastąpiła pierwsza reforma uniwersytetu w tym mieście. Jednym z podstawowych pojęć jest konfiguracji kulturowej. Metodologicznie proponujemy, aby analizując i opisując ruch na rzecz reformy uniwersytetu skoncentrować się na konfrontacji i wyartykułować dwa środowiska kulturowe: hegemoniczne (konserwatywny społeczeństwo katolickie) i sualternatywne (społeczność świeckich). Od 1958 do 1965 roku społeczeństwo świeckie zostało wzmocnione i się osłabiła grupa konserwatywna. Uniwersytecki ruch społeczny z 1961 i jego następstwa pozwalają nam zrozumieć dynamikę obu konfiguracji, a także akademickich i administracyjnych zmian, które miały miejsce w latach 1963-1964 na rzecz edukacji uniwersyteckiej nowoczesnej i świeckiej. Źródłem tego artykułu są dokumenty archiwalne, wywiady z uczniami i "liberalnymi" nauczycielami tamtych czasów, informacje bibliograficzne i specjalistyczna bibliografia.

Słowa kluczowe: Polityka regionalna i władza, reforma uniwersytecka i społeczeństwo, ruch studencki, zmiany uniwersyteckie i instytucjonalne.

Introducción

Hacia mediados del siglo XX, en medio de la Guerra Fría, las élites y las clases medias de América Latina empezaron a manifestarse en contra de la Universidad tradicional y a favor de su modernización o reforma, lo cual planteó, por una parte, que sin alterar su estructura fundamental hubiese transformaciones académicas e institucionales o bien que se pusiera en marcha un distinto modelo de Universidad. Entre 1948 y 1965 se gestaron en Puebla dos proyectos modernizadores y uno de Reforma Universitaria (Márquez, 2015). En el presente trabajo se propone describir y analizar cómo y bajo qué circunstancias se llevó a cabo el movimiento de reforma universitaria en esta ciudad y asimismo se plantea abordar el proyecto de reforma que impulsara el rector Manuel Lara y Parra, con el triunfo de los grupos liberales, después del movimiento popular universitario de 1961. Más allá de señalar sus logros o las diferencias internas, interesa ubicar el proyecto en el contexto de las configuraciones culturales que lo significan. No está por demás decir que en cada una de ellas se dan cita coaliciones de grupos con perspectivas e intereses políticos distintos, pero también que durante los enfrentamientos actúan en bloque, quedando fuera de cuadro las *mayorías silenciosas* que poco se involucran en la lucha por el poder, aunque aparezcan en momentos coyunturales decisivos.

210 Para Grimson (2010), cultura e identidad se refieren a aspectos analíticamente diferenciables de los procesos sociales. La cultura “alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, mientras la identidad se refiere a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo” (p. 3). En esta medida, si bien compartir aspectos de una cultura no implica necesariamente tener una identidad en común, las fronteras terminan por constituir y limitar la imaginación de sus grupos, pero también sus acciones, sus discursos y prácticas.

Sobre esta base, podemos hablar de identidades y configuraciones culturales. Una configuración cultural es:

[...] un espacio social en el cual hay lenguajes y códigos compartidos, horizontes instituidos de lo posible, lógicas sedimentadas del conflicto [*pero a diferencia de la cultura, una configuración*] siempre implica la existencia de disputas y poderes, de heterogeneidades y desigualdades, y de cambios, como [*y asimismo el reconocimiento de*] marcos sedimentados en los cuales los hechos, palabras o relatos adquieren sentidos específicos y distintos o contrastantes con otras configuraciones (Grimson, 2014, p. 119).

Las identidades, vistas desde este enfoque, son sentimientos de pertenencia; las configuraciones, marcos sedimentados que permiten la acción común. Así, más allá de las diferencias entre los distintos agrupamientos sociales, interesa destacar su acción colectiva, persiguiendo objetivos comunes, en el contexto de configuraciones culturales específicas. Por lo tanto –y por motivos de espacio para tratarlas a profundidad–, las diferencias (que las hay) no están consideradas, salvo en momentos de ruptura.

Metodológicamente planteamos que, en el contexto histórico regional, al analizar y describir el movimiento de reforma universitaria debemos ver el enfrentamiento y las articulaciones entre dos configuraciones culturales básicas, una hegemónica (católica social conservadora) y otra subalterna (social secular) que se propuso modernizar a la Universidad e impulsar la formación de una educación laica. Entre 1958-1965 la configuración hegemónica, cuya autoridad moral e ideológica se fincaba en una cultura social cristiana, inspirada por la Iglesia católica, tuvo su primera crisis en la Universidad Autónoma de Puebla.¹ Al mismo tiempo, en el nivel regional inició la crisis política del cacicazgo avilacamachista, debido a las políticas de control implementadas desde el poder central. Este cacicazgo, además, fungía como aliado y sostén político de la configuración conservadora. El movimiento social universitario de

1961 y sus secuelas permiten comprender la dinámica de ambas configuraciones, pero también los cambios académicos y administrativos que suceden en la institución durante 1963-1964. Las fuentes de este trabajo son documentos de archivo, entrevistas a universitarios liberales de la época, información bibliohemerográfica y bibliografía especializada.

El cacicazgo avilacamachista y la configuración católica social conservadora

Los orígenes de la configuración social conservadora están íntimamente ligados con el inicio y la consolidación del cacicazgo avilacamachista. Para comprender los orígenes de la formación social secular y de la Reforma universitaria, haremos referencia a una y otro.

El final del periodo posrevolucionario -hacia 1940- corresponde al momento cuando instituciones diversas y poderes regionales reconocen *de facto* la soberanía de un Estado federal. Este hecho, sin embargo, no implicó el compromiso de poner en marcha políticas federales únicas. Así –según su trayectoria histórica y la coalición de grupos de poder que se reestructuraron entre 1920-1940–, en cada entidad confluyeron y se articularon intereses, perspectivas y modos de sociedad con rasgos propios, desde los más radicales hasta los más conservadores.

212

En Puebla, una entidad situada al oriente de la ciudad de México, se llevó a cabo -en la década de los años treinta- el surgimiento y la consolidación del cacicazgo avilacamachista, una formación social conservadora caracterizada por la alianza de un reducido grupo político y económico con la jerarquía eclesiástica, en combinación con el férreo control corporativo no sólo de las organizaciones sociales en el llamado *Partido de la Revolución*, sino también de un número importante de instituciones de la sociedad civil, como la prensa y la Universidad (Márquez, 1992).

La nota distintiva de este cacicazgo fue el proyecto y la puesta en marcha de una nueva organización política que garantizara el orden social, luego de la prolongada experiencia revolucionaria. Fue también en aras de este propósito que, aliado en un principio con la derecha radical secular, el avilacamachismo doblegó -entre 1937 y 1940- a todas las fuerzas, los grupos y las tendencias centrífugas.

En este contexto, los grupos de la derecha secular y religiosa asumieron su papel de aliados subordinados, pero con bastante peso en la Universidad y en otros espacios de la sociedad civil, toda vez que -mientras entre 1910-1940 se redujo en las aulas universitarias la influencia del liberalismo- a partir de 1940 la presencia de la Iglesia católica en los espacios públicos fue más visible. En 1940, un militante de la Confederación de Jóvenes Mexicanos, expresaría que la Universidad de Puebla era la única que daba la nota discordante, pues entre los estudiantes y los maestros seguía prevaleciendo la filosofía escolástica de Balmes y se hacía caso omiso de la Carta Magna, sobre todo en cuanto al respeto al Artículo 3º que garantizaba la educación laica (Téllez, 1940; S. Téllez, comunicación personal, 22 de junio, 1993). Este hecho no provenía del siglo XIX, pero sí tenía que ver con el predominio ideológico de la Iglesia católica y las afinidades políticas e ideológicas de los empresarios de origen español, cuyos hijos, si estudiaban, lo hacían en la Universidad.

Entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras de la siguiente centuria fueron los empresarios de origen español los que dominaron los negocios financieros y las industrias textil, azucarera y harinera en Puebla; la mayoría de ellos, asturianos con un acendrado hispanismo y fervor monárquico (Márquez, 2017a). Algunos incluso fueron partidarios y promovieron en los años veinte el hispanoamericanismo impulsado por la monarquía española; después harían lo propio con el proyecto político franquista, del que se declararon seguidores desde 1936 y al que se propusieron apoyar en 1940 (Pérez, 1992). La revolución militar de la España católica se convirtió para ellos y las clases medias en general en un ejemplo de cómo debía administrarse México: “alejado de ideas exóticas como el

comunismo, católico en sus principios, y magnífico exponente del orden y la disciplina que tanto hacía falta en el país” (Mejía, 2009, p. 23). No es de extrañar, entonces, que en los años cuarenta el fascismo español fuese uno de los modelos políticos más aceptados entre la militancia católica, los empresarios poblanos de origen español y las clases medias que asistían a la Universidad.

Estas simpatías tenían su historia. En Puebla, los principios de la doctrina social de la Iglesia fueron acunados por una moderna y renovada élite religiosa que, formada en el Colegio Pío Latinoamericano y la Universidad Gregoriana, no sólo se consolidó en Puebla antes de los años veinte, sino que en los años cuarenta obtendría el control de varias diócesis (Yucatán, Monterrey, San Cristóbal de las Casas, Morelia y Ciudad Victoria) y permanecería en el poder hasta mediados de los años setenta (Bernal, 2006; Camp, 2006; Sánchez, 2012). Esta misma élite fue el foco que originó un grupo importante de profesores y estudiantes que, entre 1914 y 1917, habiéndose formado en la Universidad Católica Angelopolitana (1907-1914), se incorporó al Colegio del Estado y a la posterior Universidad de Puebla, a partir de 1937.

214 Los antiguos profesores y estudiantes de la Universidad Católica Angelopolitana pretendían combinar la ciencia con la fe o -mejor dicho- la mejora material y social con la tradición católica. Por eso, hacia principios de los años cuarenta, la Universidad llegó a concebirse como una agencia a favor de “las conquistas de las libertades y de la democracia [*y en contra de*] las doctrinas todas del comunismo” (Marín, 1942, pp. 4). Estas orientaciones calaron hondo entre profesores y estudiantes católicos, así no fuesen militantes en organizaciones de la derecha secular o religiosa. En la definición de Juan Linz, los regímenes autoritarios son sistemas políticos “carentes de una ideología elaborada y directora, pero con mentalidades características” (Linz, 1978, p. 13). La mentalidad *anticomunista* se acunó en la Universidad por esos años.

En 1947, cuando el cacicazgo atravesaba por un vacío de poder, llegó a la rectoría de la Universidad el licenciado Horacio Labastida Muñoz, quien introdujo en las aulas el pensamiento científico, social y filosófico del siglo XX, lo cual permitió el arribo de una minoría docente, liberal nacionalista, aunque no necesariamente vinculada a la masonería o al Partido Comunista (Márquez, 2017b). Más tarde, al reconfigurarse el cacicazgo, los grupos económicos y políticos tradicionales destituyeron al rector y en 1952 colocaron militares en puestos administrativos claves. Estudiantes cercanos a las logias masónicas y al Partido Comunista encabezaron -entonces- un movimiento que logró ese mismo año la salida de los uniformados (Silva, 1980).

Ante el temor de perder el control de la Universidad, los grupos locales de poder pro-religiosos diseñaron una nueva estrategia. Precisamente, para salvarla del *comunismo* brotaron en Puebla dos organizaciones. En 1953 nació el Yunque, una sociedad reservada filial de otra que había surgido contra la educación socialista en Guadalajara, en 1935 (Los Tecos); dos años más tarde hizo su aparición el Frente Universitario Anticomunista (FUA) (Hurtado, 2015 y Santiago, 2017). Aunque los objetivos ideológicos del Frente parecían circunstanciales y hasta podrían verse dentro de la estrategia para frenar el comunismo en América Latina, dirigida por el papa Pío XII, en realidad se inscribían -según hemos visto- en una larga tradición de organizaciones e individuos que desde principios del siglo XX había reivindicado la doctrina social de la Iglesia como proyecto político.

En 1956, después de una accidentada lucha, la Universidad obtuvo su autonomía. Entonces se argumentó la creación de un Consejo de Honor, “alejado de política militante y contingente” (Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, 1956, p. 3). En la práctica, sin embargo, se cedió la Universidad a los grupos conservadores hegemónicos que -con escasas salvedades-, aprovechando una mentalidad anticomunista, la venían rigiendo desde los años treinta, independientemente que hubiesen ingresado

o mantenido en algunas escuelas –preparatoria, medicina, física e ingeniería– algunos profesores liberales y aún partidarios del socialismo. De hecho, a pesar de las medidas disciplinarias, los avilacamachistas nunca consiguieron obtener el completo control de la Universidad (Pansters, 1992).

El Consejo de Honor, con facultades para nombrar y remover rectores, estuvo integrado en su mayoría por “miembros o adictos del Partido de Acción Nacional, la Unión Nacional Sinarquista, el Frente Universitario Anticomunista y los Caballeros de Colón” (*Política*, 15 de mayo, 1961, p. 5). Ciertamente, a partir de 1957-1958 la Universidad se convirtió, con mayor ahínco, “en una cátedra dogmática de la extrema derecha”, escribió Carlos Fuentes (*Política*, 15 de mayo, 1961, p. 5), cuando por sus orígenes sociales y como producto de procesos sociales de secularización, profesores y estudiantes tendían más hacia el liberalismo o -mejor dicho- a prácticas seculares: a partir de los años cincuenta la Universidad había experimentado un crecimiento demográfico asombroso, debido al surgimiento de varias preparatorias en la entidad, el arribo de jóvenes del sureste del país y la llegada de estudiantes extranjeros. Si en 1950 la institución contaba con 975 estudiantes y 226 catedráticos, para 1958 la cifra era de 3,252 alumnos y 514 profesores (AHU, s/f, caja 1, expediente 15, fojas 4 y 16). En este contexto, la mentalidad anticomunista de los jóvenes de las élites y las clases medias, formados en las escuelas católicas particulares, sufrió los primeros embates.

216

Por otra parte, el cacicazgo avilacamachista entró en su fase de agotamiento en 1958. La idea del gobierno federal fue reducirlo, en el marco de una política general cuyo propósito sería destruir viejos cotos de poder para centralizar más aún sus decisiones y sus políticas económicas. Sólo así se entiende, por ejemplo, que en 1959 el presidente Adolfo López Mateos comisionara al Partido Popular Socialista de Vicente Lombardo Toledano para que le rindiera un informe, lo más detallado posible, acerca de los agravios que infligieran los Ávila Camacho y su cacicazgo en el estado de Puebla (R. Campos, comunicación personal, 23 de mayo, 1980).

Antes, en la sucesión gubernamental de 1957, Rafael Ávila Camacho (1904-1975) se había pronunciado por apoyar a Fausto M. Ortega (1904-1971). En un sistema presidencialista esta voluntad, sin embargo, tenía que ser ratificada por el presidente de la República. Cuentan que, en una audiencia con el primer mandatario, el general Ávila Camacho iba dispuesto para abogar por su recomendado, pero aquél lo sorprendió cuando le preguntó:

¿Y cuándo va a renunciar don Fausto? Dígale que lo espero. Don Fausto fue a Palacio nacional y don Adolfo Ruiz Cortines le adelantó. –Renuncié y anuncié su candidatura. Entonces, de manera imprevista, la gubernatura de Puebla, la de ‘don Fausto’, sería obra directa del presidente, no del grupo avilacamachista. A poco se produjo el rompimiento político entre el gobernador que llegaba y el que se iba, entre el tutor político y cabeza del cacicazgo y el nuevo mandatario (Pansters, 1992, p. 157).

Por consiguiente, la cultura social conservadora -hegemónica- que significaba al cacicazgo empezó su declive. Es precisamente en este contexto de crisis como se puede comprender el despliegue del *movimiento liberal* de Reforma Universitaria y la virulencia con que fue atacado, pero también las posibilidades de su éxito: el gobierno de Fausto M. Ortega tuvo hacia la Universidad un carácter permisivo y hasta aleccionador para los grupos liberales. Cuando en 1958 y 1959 un grupo numeroso de estudiantes no sólo se lanzó a las calles para protestar contra el nombre de la Avenida Maximino Ávila Camacho, también arrancó las placas de la nomenclatura y la denominó Avenida Universidad, ninguna autoridad tomó cartas en el asunto; más bien dejó pasar un acontecimiento que hería la memoria del propio fundador del cacicazgo (Silva, 1980 y Pérez, 1999).

217

El ascenso del “liberalismo” en la Universidad

La configuración cultural laica fue hegemónica en el Colegio del Estado desde las últimas décadas del siglo XIX, pero los años de

conflicto revolucionario, la inestable situación económica y política y “la muerte de sus más sabios educadores” hicieron que decayera el espíritu liberal y en su lugar se instalaran, durante la revolución carrancista, los profesores y los alumnos provenientes de la Universidad Católica Angelopolitana, influidos por la doctrina social de la Iglesia (AHU, Fdo Colegio del Estado, Sec. Administrativa, 1916, expediente 6).

En una sociedad que desde los años cuarenta también se alimentó del nacionalismo conservador, cualquier cambio en la Universidad parecía lejano. Pero en México, como en el resto de América Latina, una de las características de finales de los años cincuenta es la efervescencia política y social. El movimiento magisterial de 1958 y el movimiento ferrocarrilero de 1958-1958 son dignos de tener en cuenta. Incluso, el 1º de julio de 1960, el presidente de la República, Adolfo López Mateos, declaró en Guaymas que: [...] Nuestra Constitución es, de hecho, una Constitución de origen popular de izquierda, en el sentido que se le quiere dar a la palabra izquierda en México. Ahora, mi gobierno es, dentro de la Constitución, de extrema izquierda” (*Novedades*, 2 de julio, 1960, p. 1).

218 La Universidad Autónoma de Puebla se benefició de los movimientos sociales. Los estudiantes liberales formados en las logias masónicas *América Latina* y *Emancipadores* de Puebla o en los propios talleres de la Asociación de Jóvenes Esperanza de la Fraternidad (AJEF) – además de ciertos simpatizantes del Partido Comunista– constituyeron en 1958 el Frente Nacionalista Universitario y el Bloque Liberal Universitario, no sólo para luchar en contra del *oscurantismo* y el contenido confesional de la enseñanza impartida por algunos maestros católicos en materias relacionadas con la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades, sino también para involucrarse en las movilizaciones obreras encabezadas por los ferrocarrileros (1958-1959) (Cabrerá s/f; *política*, 15 de mayo de 1961). En 1959, dichos estudiantes se pronunciaron en contra del alza del pan y del pasaje urbano, secuestraron camiones y se enfrentaron con los *guaruras* de

los permissionarios. El saldo: un número considerable de estudiantes heridos (Pérez, 1999).

Esta actividad extra-muros causó desasosiego entre quienes controlaban la Universidad, tanto más cuando hacia marzo de 1959, en las fachadas de los principales colegios católicos aparecieron pintas de vivas a Juárez, pidiendo el total respeto al Artículo 3º y, asimismo, en la sede del Bloque Liberal Universitario se desplegó una manta con la leyenda: *El respeto al derecho ajeno es la Paz*, todo para protestar contra el activismo político y religioso del primer cardenal mexicano, José Garibi Rivera (1889-1972) y de las clases medias católicas derechistas que veían en el libro de texto gratuito, una mayor injerencia del Estado en la vida civil y un avance de las ideas comunistas por medio de la educación (Pérez, 1999). Guardianes de la moral pública y de las buenas costumbres, poco tiempo después de la manta, los militantes del Frente Universitario Anticomunista destruirían, en el centro de la ciudad, el Museo de Cera donde se presentaban gráficamente las consecuencias de las enfermedades venéreas (J.L. Naval y R. Beltrán, comunicación personal, 22 de mayo, 2009). Por esta situación de enfrentamiento ideológico y cultural, si bien los maestros identificados con el liberalismo y el socialismo se habían concentrado en la escuela preparatoria nocturna, en 1959 fue destituida la directora del plantel, María del Carmen Pérez H. y el Consejo Universitario vetó -por segunda vez- los acuerdos de la academia que avalaban al licenciado Juan Porras Sánchez, un liberal reconocido, como miembro de este organismo colegiado. En 1958 había hecho lo propio con el nombramiento del doctor Francisco Arellano Ocampo (Cabrera s/f; *Política*, 5 de mayo de 1961).

Si el ambiente no parecía propicio, las condiciones locales y el contexto nacional facilitaron el camino. La crisis económica local y las movilizaciones sociales, junto con el discurso *izquierdista* de López Mateos contribuyeron a que una porción de las clases medias urbanas, militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) o cercanas a la izquierda se radicalizaran, bajo el impulso de la Revolución cubana. Entre 1960 y 1961, los hijos de estas ganaron cierta

fuerza que les permitiría conquistar en las escuelas varias mesas directivas, aún en contra del Frente Universitario Anticomunista y las propias autoridades universitarias (*Tiempo*, 17 de junio, 1961). La razón es que desde mediados de 1960 se había conseguido articular un reducido y heterogéneo grupo de estudiantes en defensa del movimiento revolucionario cubano y a favor de la educación laica, habiendo fundado dos círculos de estudios, el *José María Morelos y Pavón* y el *América Latina*. Fue pues, gracias a estos nuevos espacios de sociabilidad que los estudiantes protestantes (metodistas, evangélicos, etc.), priistas, liberales sin partido, pro-socialistas y aún militantes del Partido Comunista, consiguieron organizarse de mejor modo para ganar las elecciones de las mesas directivas y plantear las demandas de reforma universitaria (Cabrera, s/f; Lara y Parra, 2002). Una configuración cultural sin peso ni fuerza en la institución comenzaba a ser visible.

El anticomunismo y la lucha en contra de la universidad tradicional

A principios de abril de 1961 las clases medias inconformes se organizaron en el efímero Comité Cívico de Acción Social, para manifestarse en contra del alza de las tarifas telefónicas y la carestía de la vida, justo en el momento que la derecha radical trataba de influir nacionalmente para que el régimen de López Mateos (1958–1964) cambiara su actitud hacia la Revolución cubana, puesto que definía su régimen como revolucionario de izquierda dentro de la Constitución.

220

El acontecimiento de la Revolución cubana cimbró la conciencia de las clases medias, pues se supuso que lo que sucedía en la isla podía ocurrir en México, y ello no únicamente provocó los sentimientos más encontrados, también agravó la polarización ideológica: en unos grupos despertó el entusiasmo y la solidaridad; en otros, la hostilidad y el pánico. En estas circunstancias se reeditó el fantasma del comunismo que -en la perspectiva de los grupos conservadores, de

derecha radical, secular y religiosa- significaba la pérdida de la libertad, la religión, la identidad nacional y la estabilidad política del país. A principios de los años sesenta, gracias a cierta propaganda estratégica, el anticomunismo o -mejor aún- la lucha contra “la funesta influencia yanqui, masónica, protestante y judía, y la diabólica influencia marxista, igualmente judía y masónica” (Estrada, 1981, p. 39), congregó un “amplio frente social que incluía a los grupos más diversos: grupos de grandes empresarios, grupos de clase media, grupos de obreros y campesinos y algunos miembros de la élite política. La amplitud de su llamado fue la clave de su eficacia” (Loeza, 1988, pp. 257-258).

El 17 de abril de 1961 hubo una marcha estudiantil en la ciudad de Puebla contra la invasión norteamericana a Bahía Cochinos, Cuba. Los estudiantes causaron desmanes contra *El Sol de Puebla* por su actitud pro-yanqui y anticomunista y tuvieron un enfrentamiento con la policía, cuyo saldo fue de 20 estudiantes y 10 policías heridos (*La Opinión*, 18 de abril, 1961, p. 1). Este hecho fue motivo de asamblea en todas las facultades: los estudiantes acordaron protestar por la incalificable agresión del cuerpo policiaco a los manifestantes. Así, más de mil alumnos, una quinta parte de la Universidad, se congregó frente al palacio municipal para condenar el asunto (Cabrerá, s/f; *la opinión*, 20 de abril de 1961).

La manifestación de fuerza de los estudiantes fue motivo de preocupación entre las clases medias católicas, los sectores y grupos pro derechistas, los estudiantes del Frente Universitario Anticomunista y aun al máximo jerarca de la Iglesia católica. Octaviano Márquez y Toriz (1904-1975) -arzobispo de la arquidiócesis- emitió su postura ante los acontecimientos de la ciudad y del país, al declarar:

No tenemos necesidad de doctrinas exóticas del extranjero. Mucho menos cuando a todas luces, pretenden echar por tierra las glorias de nuestra Civilización Cristiana. Nos basta México. México auténtico y creyente. No se puede ser

comunista y católico al mismo tiempo” (*El Sol de Puebla*, 22 de abril, 1961, p. 1).

En este contexto, el 24 de abril se desató la ofensiva en contra de “los comunistas incrustados en la Universidad”. Los estudiantes “conservadores” se unieron en torno al Frente Universitario Anticomunista y organizaron una marcha con los colegios particulares de carácter confesional. Al día siguiente los estudiantes “liberales” se organizaron por la mañana en el Comité de Protesta Estudiantil, se entrevistaron con el rector y le pidieron la expulsión de tres catedráticos y dirigentes estudiantiles del FUA. Asimismo, llevaron a cabo una manifestación en contra de la agresión sufrida por nueve compañeros suyos y en apoyo a la Revolución cubana. El contingente llegó a las cinco mil personas, y al concluir los oradores se impuso entre la multitud el grito: “¡Al Benavente, al Benavente!”, ya que los estudiantes de ese colegio particular habían estado muy activos el día anterior repartiendo propaganda anticomunista y su director, Francisco Leonel Cervantes Lechuga, era asesor espiritual del FUA. Los manifestantes rodearon el edificio lasallista y lo apedrearon, rompiendo muchos cristales (*La Voz de Puebla*, 25 de abril, 1961). De inmediato el rector, Armando Guerra Fernández, sostuvo una reunión con algunos directores de escuelas y facultades y acordó cerrar la Universidad hasta nuevo aviso.

222 Hecho tan inusitado, como la pedriza al Benavente, provocó por la noche la formación del Comité Coordinador de la Iniciativa Privada (CCIP) en el que participaban, el Frente Universitario Anticomunista, varios profesores universitarios afiliados a la Acción Católica, el Partido Acción Nacional (PAN) o la Unión Nacional Sinarquista (UNS), representantes de clubes sociales, organismos patronales y organizaciones civiles (*La Opinión*, 26 de abril, 1961). Aparentemente, su principal demanda, al grito de ¡Cristianismo sí, Comunismo, no!, fue la renuncia de funcionarios *pro-comunistas* y cambios en la Ley Orgánica de la Universidad. Pero dada la gravedad de los hechos, el CCIP se dirigió al poder ejecutivo federal para exigir que se decretara el estado de emergencia en Puebla; fuese vigilada la ciudad por el

ejército; se juzgara por el delito de disolución social a los *agitadores* y se los expulsara de la UAP. Para ello, ante la escasa seguridad y la falta de garantías individuales y colectivas, acordó suspender las clases en los colegios particulares de la capital; cerrar los comercios en el estado y, de ser preciso, llegar al paro de ocho fábricas (*El Sol de Puebla*, 26 de abril, 1961).

En respuesta a las demandas del Comité Coordinador de la Iniciativa Privada, el bloque liberal exigió del secretario general de la Universidad la renuncia de cinco profesores y la expulsión de cinco militantes del Frente Universitario Anticomunista, a quienes se les acusaba de pertenecer a grupos de tendencia franquista y de propagar la división entre los universitarios. De no hacerlo –dijo– se iría a una huelga general con todos los estudiantes de las escuelas oficiales. Para ello el Comité de Protesta Estudiantil se transformó –el 26 de abril de 1961– en el Comité Estudiantil Poblano (CEP), un espacio donde confluyeron los “estudiantes masones, comunistas, priístas, pepesistas, evangélicos, judíos, y todos los que no comulgaran con los órganos directivos de tendencia clerical de la institución” (Pérez, 1999, pp. 63-64). Asimismo, el Consejo Universitario quedó desintegrado porque una parte importante de sus miembros se pronunció a favor del movimiento estudiantil.

En un medio social crispado de anticomunismo, el Comité Estudiantil Poblano se dirigió al pueblo para expresar su postura política y esclarecer sus demandas de reforma universitaria: respeto al Artículo 3º constitucional y a la tradición histórica liberal de la Reforma (*La Opinión*, 28 de abril, 1961). Con todo y estas definiciones, el CCIP envió un *Memorial* a las autoridades estatales y municipales y a la secretaría de Gobernación para exigir el total y completo restablecimiento del orden. Los representantes del Comité se entrevistaron con el jefe de la zona militar y con el gobernador del estado para exigir garantías, pero ambos se negaron a utilizar la represión. Ante esto, el Comité presionó de varios modos –cierre de comercios, suspensión de pago de impuestos y pago de cuotas al Seguro Social, etc.– y además buscó entrevistarse con el presidente

de la República, pero solo fue recibido por el secretario de gobernación (*Política*, 15 de mayo, 1961).

La actitud del clero y las gestiones del CCIP volvieron tenso el ambiente y exigieron del Comité Estudiantil Poblano nuevas definiciones. El 1 de mayo, un grupo de estudiantes tomó el edificio central de la Universidad, el Carolino, para exigir nuevamente el respeto al Artículo 3º constitucional y la expulsión de tres profesores y los dirigentes del FUA, pero además para plantear sus demandas de reforma universitaria (J.L. Naval y A. Guzmán, comunicación personal, 2 de julio, 2009). El 2 de mayo, este Comité se dirigió al presidente López Mateos y a la opinión pública señalando que:

1) *En lo social* somos producto del pueblo y condenamos toda violencia o agresión a sus intereses, a su tranquilidad y creencias. 2) *En lo ideológico* repudiamos los extremismos de izquierda (comunismo) y de derecha (fascismo). Nuestra postura es la del liberalismo que nació en la Independencia y culminó en la Revolución Mexicana. 3) *En lo cultural*, exigimos respeto al Artículo 3º. 4) *En lo político*, respaldamos la política adoptada por los gobiernos federal, estatal y municipal. 5) *En lo universitario* demandamos la reestructuración de nuestra Máxima Casa de Estudios y por tanto: a) Desconocimiento del actual rector, hombre enriquecido en los últimos años y enemigo del estudiantado; b) Desconocimiento del Consejo de Honor porque ahí radica la reacción; c) Desconocimiento del Consejo Universitario; d) Desconocimiento de los directores de las escuelas y, e) erradicación del terrorismo (*El Sol de Puebla*, 2 de mayo, 1961, p. 3).

224

En medio de tensiones cada vez más grandes, el nueve de mayo, el Comité Estudiantil Poblano nombró rector *de facto* a Julio Glockner Lozada (1909-1975), un médico masón, especialista en venereología y militante de la izquierda social desde los años treinta. El rector rindió

protesta ante el presidente del CEP y escuchó las demandas de los huelguistas:

1) Destituir a los catedráticos José Antonio Pérez Rivero, Miguel López González Pacheco, José Antonio Arrubarena, Nicolás Vázquez, Armando Guerra Fernández, César Solorio Martínez, Ernesto y Francisco Castro Rayón y Marina Sentíes Lavalle; 2) Nombrar un nuevo Consejo Universitario ajustado a la ley Orgánica; 3) Reglamentar los exámenes de admisión para las escuelas preparatorias y las facultades; 4) Establecer la cátedra por oposición para que `haya una verdadera selección de los profesores y éstos tengan los últimos avances de la ciencia` y, 5) Nombrar por cada consejero maestro, un consejero alumno e igualmente, por cada director de facultad o escuela, un presidente de la sociedad de alumnos (*El Sol de Puebla*, 10 de mayo, 1961, p. 3).

En un primer momento el afán del CCIP fue presionar para lograr sus demandas; más la entrevista con el secretario de gobernación, le hizo moderarse. Las medidas de fuerza o la huelga de pagos resultarían contraproducentes, sobre todo porque:

[...] podían acarrear la anulación de la autonomía y la subordinación de la enseñanza universitaria a los principios del artículo 3º. Díaz Ordaz les propuso que establecieran la diferencia entre los problemas de la Universidad y el tema del mantenimiento del orden, y que entonces sí elaboraran una estrategia contra los comunistas (Loaeza, 1988, p. 328).

Obedientes, se deslindaron del asunto unos días más tarde y lo siguieron haciendo en el transcurso del movimiento (*La Opinión*, 20 de mayo, 1961). Sin embargo, quien no cejó en su empeño por magnificarlo fue el clero y sus organizaciones, en especial la Acción Católica Mexicana. El 15 de mayo, Octaviano Márquez y Toriz llenó el atrio de la catedral, el zócalo y calles aledañas, al grito de ¡Cristianismo sí, comunismo no!, y su carta pastoral de ese día

Comunismo ordenó que fuese leída y explicada por partes en todas las misas que se oficiaran en la arquidiócesis durante los tres domingos siguientes (Pacheco, 2002). El propósito no sólo era denunciar la conjura internacional del comunismo ateo y sus métodos para apropiarse de la infancia y pervertirla, sino convertir el conflicto universitario en una amplia guerra de religión (Loeza, 1988). Ciertamente, entre el 25 de abril y el 16 de agosto de 1961, se enfrentaron dos configuraciones culturales, y la Universidad -pese a su pretendido aislamiento- llegó a ser una caja de resonancia de la sociedad y sus conflictos.

En esta perspectiva, si el gobierno estatal se había declarado incapaz de resolver las dificultades –o más bien neutral– y el poder ejecutivo federal –en contra de la pretensión eclesiástica– las había querido reducir a un problema estrictamente universitario, el acuerdo tendría que brotar de las partes en conflicto que demandaban la modificación de la Ley Orgánica, fuese para sacar a *los comunistas* o para aplicar la Constitución.

Bajo este contexto, el Comité Estudiantil Poblano publicó su ideario de reforma para re-estructurar la Universidad conforme a nuevos propósitos y principios. Este era también una síntesis de las demandas que se habían ido moldeando en el trayecto del conflicto:

Catedráticos: 1. Actualización de planes de estudio; 2. Terminación de los programas o por lo menos en un 75%; 3. Catedráticos puntuales eficientes y capaces; 4. Cátedra por oposición con validez por cinco años. 5. Acercamiento ideológico entre profesores y alumnos. 6. Bibliotecas especializadas. 7. Laboratorios y gabinetes. 8. Ciclos de conferencias. 9. Viajes de estudio. 10. Intercambio cultural con otras universidades. *Alumnado:* 1. Intervención con iguales derechos en el gobierno de la Universidad. 2. Despertar el interés por la investigación. 3. Fomentar las actividades artísticas. 4. Fomentar las actividades deportivas. 5. Prensa y

radio Universidad. 6. Concursos artísticos y culturales. 7. Polémicas y comentarios de actualidad. 8. Fomentar la Oratoria. 9. Despertar el culto a nuestros héroes participando en todas las actividades cívicas. 10. Viajes de estudio. 11. Intercambio cultural con otras universidades. 12. Aumentar el número de becas. 13. Actividades extra-universitarias, culturales y sociales. 14. Respeto a la Constitución y a las autoridades del país. 15. Enseñanza laica, conforme lo marca el Artículo 3º. 16. Fomentar el respeto a maestros y autoridades universitarias (*La Opinión*, 11 de junio, 1961, p. 1).

En el marco del respeto al Artículo 3º, el Comité Estudiantil Poblano se manifestaba -en suma- por una reforma de la Universidad en sus planes y programas de estudio; contra un saber anquilosado y el autoritarismo, y a favor de la investigación científica y el co-gobierno universitario. Prácticamente lo que en 1918 demandaban los universitarios de Córdoba.

Durante el mes de junio y la primera quincena de julio, las manifestaciones anticomunistas, encabezadas por el clero, siguieron su curso, y el terror por el peligro *rojo* llegó a su cota más alta. El 15 de julio se supo no sólo que el Congreso local aprobaría una nueva Ley Orgánica y designaría a las nuevas autoridades de la UAP, sino que el proyecto había sido presentado a López Mateos por los estudiantes huelguistas y obtenido su visto bueno. El Comité Coordinador de la Iniciativa Privada (CCIP) acusó al gobernador de violar la autonomía universitaria y de querer imponer una ley sospechosa, cuya adopción significaba el triunfo de la *facción roja*, cuando todos los actos públicos de los estudiantes carolinos se enfocaban más bien a reivindicar la figura de Juárez y su legado; es decir, a la defensa del liberalismo mexicano (Loaeza, 1988). Para presionar a favor de este Comité Coordinador se realizaron manifestaciones en contra del comunismo y el *Estado totalitario*, denunciando la presencia de fuerzas externas en el conflicto. En respuesta, los líderes magisteriales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y otras

organizaciones sociales llevaron a cabo mítines de apoyo al bloque de los estudiantes carolinos y en defensa de la Constitución.

La nueva Ley Orgánica fue dada a conocer el 24 de julio y otorgaba plena autonomía a la Universidad. Si por un lado garantizaba la libertad de expresión y reunión para los estudiantes (art. 45) o desaparecía el Consejo de Honor y la figura del rector (art. 10), también privilegiaba el trabajo colegiado (arts. 38-43) e instauraba un Consejo de Gobierno, encargado de nombrar entre sí a un Presidente de Gobierno (arts. 11-12, 19), que sería “la autoridad ejecutiva de la Universidad y su representante legal” (art.28). Este ordenamiento legal, básicamente cumplía las expectativas de los estudiantes carolinos, pues de la misma manera obligaba a los catedráticos a no faltar a sus clases y a “cumplir con el programa de estudios aprobado” (art. 34) (Vélez, 1981).

Pero el problema no era de orden académico, sino político. En la más rancia tradición liberal decimonónica, la nueva Ley Orgánica se proponía hacer efectiva la educación laica en la Universidad e impulsar un conjunto de prácticas seculares. Para ello, sólo demandaba la aplicación del Artículo 3º constitucional. Así -por una parte- la nueva ley prohibía “toda actividad de proselitismo con fines subversivos” (art. 69) y por otra, “que funcionarios y maestros pertenecieran a órdenes u organizaciones religiosas” (art.70). Tampoco podían ser consejeros alumnos quienes formaran parte de las mismas (art.71) (Vélez, 1981).

228

De inmediato, el CCIP se manifestó en contra de estos artículos y emprendió una campaña de grandes dimensiones. Según sus miembros, esas cláusulas confirmaban la conjura contra la que se enfilaba el clero: la masonería, el judaísmo y la conspiración mundial comunista. El mismo día que se publicó la Ley, estudiantes católicos anticomunistas y gente de los barrios populares se manifestó en contra del gobierno, a la par que los empresarios iniciaron acciones

en contra de lo que consideraban el triunfo de la *facción roja* en la Universidad, porque las iglesias son:

“organizaciones religiosas. Luego, ningún católico, protestante, judío, etc., puede impartir cátedra en la Universidad... o ser consejero y alumno [...] Así pues, sólo pueden impartir cátedra o ser consejeros, alumnos que no profesen alguna religión, o sea los ateos. Los comunistas son ateos. Luego, sólo los comunistas pueden impartir cátedra o ser consejeros de la Universidad Autónoma de Puebla” (*El Sol de Puebla*, 29 de julio, 1961).

Las protestas fueron en aumento, con paros vespertinos de los comercios y las empresas, suspensión del pago de impuestos y concentraciones populares en el zócalo... El propósito único del clero y los empresarios era conseguir la abrogación de la Ley Orgánica y lograr la aprehensión y castigo de los agitadores que, según el Consejo Coordinador, “mantienen en zozobra y anarquía a la ciudad con delitos de orden común y federal” (*El Sol de Puebla*, 28 de julio, 1961). A tantas presiones, el gobierno federal dio la orden de ceder, pero impidió que la Universidad regresara a sus antiguos fueros: el 3 de agosto, se derogó la Ley Orgánica, excepto los artículos 1º, 2º, 3º, 4º, 10º Fracc. II, 28º, 31º, 52º, 53º, 54º, 55º y 59º.

Luego de casi tres años de conflicto, unos días después de que arribara el nuevo gobernador, el Congreso local aprobó la esperada Ley Orgánica, el 21 de febrero de 1963. En ella se señalaba que, además de la docencia, también estaba dentro de lo fines de la Universidad “realizar la investigación científica y humanística, principalmente en relación con los problemas estatales y nacionales; y difundir, con la mayor amplitud, los beneficios de la cultura” (art. 1). De igual modo, se le otorgaba “la más amplia autonomía y libertad para organizar su propio gobierno” (art.2) y, para la impartición de la docencia, se regía por los principios establecidos en el Artículo 3º constitucional, pero los ampliaba hacia la democracia y la libertad (Vélez, 1981). Sobre esta base, decía:

[...] la Universidad examinará todas las corrientes de pensamiento científico, los hechos históricos y las doctrinas sociales con la rigurosa objetividad que corresponde a sus fines académicos [*En esta medida*] los principios de libertad de cátedra y de libre investigación normarán las actividades universitarias; su violación en provecho de la propaganda política o religiosa, así como la comisión de actos contrarios al respeto que entre sí se deben los miembros de la comunidad universitaria, serán sancionados...” (art. 3) (Vélez, 1981, pp. 131-132).

En síntesis, la ley recogía el espíritu liberal por el que venían luchando varios grupos de universitarios desde 1958. En especial es de señalar la independencia de las organizaciones estudiantiles y su sentido democrático, no meritario. Sin el requisito de los mejores promedios, cualesquier alumno podía votar y ser votado, lo cual daba paso hacia una nueva generación de estudiantes *activistas*, interesados en participar políticamente.

A diferencia de 1961, este nuevo ordenamiento no provocó grandes protestas. Expulsados los militantes más visibles del FUA en 1962 y toda vez que un grupo de maestros derechistas se habían ido de la Universidad o no había sido recontratado “por convenir así a la institución” el terreno parecía ajeno a las grandes confrontaciones sociales. Ciertamente el gobierno de López Mateos había conseguido aislar el conflicto, reducirlo a una dimensión institucional, pese al interés de la jerarquía católica poblana por ampliarlo a la sociedad toda.

230 Los logros de la “Universidad liberal”

Como la Ley establecía, se procedió primero a la elección del Consejo Universitario y enseguida a la elección del rector. Para ello, el FUA lanzó como su candidato al doctor Antonio Barranco Tenorio (1912-2001), quien desde joven no sólo había participado en el movimiento

por la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, sino que, cuando menos, en 1951 militaba en el PAN. El doctor Barranco se había manifestado en contra del “Estado educador”, por considerar que este invadía el “santuario de la conciencia” y violaba las libertades ciudadanas. La función del Estado era el “bien común” –la paz, el orden, la seguridad–, no el personal, que correspondía a cada quien (A. Barranco Tenorio, comunicación personal, 18 de mayo, 1987).

Por su parte, la coalición de grupos que formaba el bloque liberal, propuso al doctor Manuel Lara y Parra (?-1993). Él siendo estudiante avilacamachista había estado vinculado al cacicazgo desde sus orígenes. En 1963 militaba en el PRI, escribía para la revista del Partido -*La República*- y gozaba de prestigio como médico y persona honesta, además de pertenecer a varios clubes sociales y a diversas sociedades científicas. Pero -sobre todo- estaba convencido de que los errores de los revolucionarios no podían ser imputados a la revolución en cuanto movimiento social. En todo caso, habría que poner en marcha los principios laicos y los ideales de justicia y libertad para que no sucediera otra conflagración. Formado en un hogar donde la disciplina, el trabajo y el honor eran piedras angulares, creía también en el diálogo y la conciliación de las partes y en las instituciones emanadas de la Revolución, “cuyo camino nos habíamos fijado los mexicanos [*así como en nuestra propia*] idiosincrasia de huella juarista” (M. Lara y Parra, comunicación personal, 16 de febrero, 1986).

Después de una campaña modesta, el triunfador fue Manuel Lara y Parra, con 34 votos frente a nueve. El rector electo de inmediato fijó su postura: les hizo saber a las

[...] fuerzas vivas de la ciudad de Puebla y de la nación que la Universidad viviría bajo las normas de una Ley considerada magnífica para integrar su vida docente, su actividad social y su proyección justa, para el desempeño de su papel dentro de la armonía social que los derroteros de la Revolución Mexicana han trazado a nuestras Instituciones

Gubernamentales que han logrado el México de nuestros días [...] teniendo como bases inmovibles las del respeto al derecho a expresarse y de pensar, dentro de los lineamientos que nos traza la Constitución (Lara y Parra, 1964, p. 5.)

Acto seguido pasó a señalar que toda infracción a la Ley Orgánica tendría sanciones severas, porque sin disciplina ni respeto mutuo entre los universitarios toda aspiración y todo sacrificio del pueblo que sostiene a la Universidad será un fraude “al más grande deber para con la Patria y para con la Humanidad”. Por eso llamó a:

[...] la concordia, para olvidar de una vez por todas, las luchas innobles que desdican de la moral, de la dignidad y del valer humano; y que si alguna vez se requiere la lucha –por ser ésta propia de la juventud– la emprendan con las armas nobles del pensamiento; en la cátedra universitaria, abierta a todas las ideologías, pero respetuosa de todos los derechos del hombre civilizado (Lara y Parra, 1964, p. 6).

Entonces –señaló en otra ocasión–, había que trabajar por la universidad académica, por “la universidad que no se ve, por la universidad que vive en cada cátedra, en cada pensamiento magisterial o estudiantil: una Universidad no son sus muros, son sus elementos (Lara y Parra, 1964, p. 199). El reto era difícil. Además de los intermitentes conflictos entre fúas y carolinos, la Universidad carecía no sólo de presupuesto y espacios, también rezumaba de un gran abandono físico.

232 Considerado ahora “compañero de viaje de los comunistas” por los “proclericales”, el rector tenía que maniobrar para que el timón se mantuviera con una “dirección pletórica de academismo”, pero también dentro del “régimen democrático emanado de la Revolución mexicana”, ese en el que los sectores radicales, de izquierda o de derecha, no creían. Al principio, los fúas se propusieron desestabilizar a la rectoría, pero el Consejo Universitario decidió

suspender a los activistas por seis meses, por un año o en definitiva, pese a la defensa que hicieron de ellos algunos consejeros maestros y alumnos; luego se haría lo mismo con algunos profesores de la escuela de medicina (Lara y Parra, 2002). Al disminuir la influencia institucional de los fúas, el bloque liberal pudo emprender una serie de reformas que se había planteado en el conflicto de 1961. La configuración cultural tradicional se debilitaba.

Durante 1963-1964, si por una parte con el apoyo del gobierno federal y varias embajadas (Estados Unidos, Francia, Israel, Unión Soviética) la rectoría buscó proyectar la Universidad a nivel nacional e internacional, en el plano académico se buscó profesionalizar la carrera docente: se dieron cursos de actualización en la Universidad y algunos profesores se los becó para que se prepararán en las principales instituciones del país (IPN, UNAM) y aun del extranjero; otros asistieron con ponencia o sin ella a congresos y foros nacionales y -por primera vez- se llevó a cabo la idea de contratar maestros de tiempo completo y medio tiempo, lo mismo que profesores investigadores (Lara y Parra, 1964).

Para colocar la enseñanza en los mejores niveles, se abrieron y equiparon nuevos laboratorios, alguno incluso sólo con el apoyo de particulares (radioquímica). Se inauguraron o actualizaron las bibliotecas o salones de lectura de las facultades: el acervo bibliográfico se incrementó mediante donaciones de particulares e instituciones nacionales y extranjeras; se modificaron y actualizaron casi todos los planes y programas de estudio, se introdujeron nuevos métodos de enseñanza –como el como el Physical Science Study Committee –PSSC– para las materias de física en las preparatorias– y se formaron academias por asignatura. Para los estudiantes, se otorgaron becas en algunas escuelas; se abrieron ciclos de conferencias con ponentes nacionales y extranjeros; se recibieron a profesores visitantes que oxigenaron el ambiente académico y, se pusieron en marcha viajes de estudios por el país y el extranjero, como una manera de relacionarlos con la sociedad y el mercado. Incluso para garantizar la calidad de los que ingresaban a las

preparatorias, se instituyó un método selectivo por medio de un examen psicométrico, “que dio magníficos resultados”, según decía el rector (Lara y Parra, 2002).

En el ánimo de llevar a cabo una reforma completa, también se puso en marcha la editorial de la Universidad; se fundaron nuevos departamentos –como el de Bellas Artes, el de contraloría de presupuestos, el Escolar– y se llevó a cabo toda una “revolución administrativa”, al aprobarse varios reglamentos y definir el organigrama de jerarquización por funciones para que todas las responsabilidades fuesen compartidas. En igual tenor, durante la reforma administrativa se llegó a la conclusión que las llamadas facultades de la Universidad no lo eran porque sólo ofrecían estudios de licenciatura, no de maestría y doctorado. Así que de ser facultades pasaron a ser escuelas. Con ello, por supuesto, se valoraba una visión moderna de la Universidad.

El problema real de la Universidad era de espacio. Desde 1958 los estudiantes universitarios le habían pedido al candidato a la presidencia de la República, Adolfo López Mateos, la creación de una Ciudad Universitaria y él se había comprometido a realizarla, sin que se manifestase hasta entonces alguna voluntad política (Lara y Parra, 2002). Sólo, en los primeros meses de 1964, la Presidencia de la República había hecho la donación de un millón de pesos para proseguir con la construcción del edificio de la Escuela de Medicina y el gobierno estatal había entregado un terreno para hacer la Escuela de Ciencias Económico-Administrativas (Lara y Parra, 1964).

234

Una de las escuelas que más urgía de espacio era la Preparatoria. Recordando su vieja amistad con Manuel Espinosa Yglesias, condiscípulo en la Universidad y compañero de luchas políticas en el avilacamachismo, Manuel Lara y Parra habló con el gobernador y le consultó si podía visitar al banquero para plantearle esta situación, conociendo de su apoyo a la sociedad y a la cultura, a través de la Fundación Mary Street Jenkins. Lara y Parra se entrevistó y consiguió

todo el apoyo, a condición de que le presentaran una buena propuesta. En mayo de 1964, el rector encomendó a los directores de las preparatorias –diurna y nocturna– un estudio de necesidades para el proyecto, que el gobernador entregó a Espinosa Yglesias e inmediatamente se puso en marcha la obra en terrenos donados por los ejidatarios de San Baltazar Campeche. El 13 de agosto de 1965, los estudiantes de la preparatoria “Licenciado Benito Juárez García” estrenaron nuevo edificio (Lara y Parra, 2002). La posibilidad de construir la Escuela Preparatoria alentó nuevas expectativas. El 24 de julio de 1964 el Consejo Universitario nombró una comisión para buscar el terreno donde pudiese edificarse la Ciudad Universitaria y en los sucesivos meses se entablaron pláticas con el gobierno del estado y el patronato de la Fundación Mary Street Jenkins. El inicio de las obras, no exento de conflictos, sería el 4 de junio de 1965² (Lara y Parra, 2002).

A estas alturas, la Universidad no podía cumplir sus fines si carecía de las humanidades, sobre todo después de haber encabezado el gran movimiento popular-universitario que derrocó, en octubre de 1964, al gobernador Antonio Nava Castillo (Gatica, 1985). De ahí la idea de crear una escuela de Filosofía y Letras, que se inauguró en abril 1965 como un recurso para preparar docentes con una *mentalidad* que impactara en las nuevas generaciones y cuyo “compromiso indeclinable” sería formar a trabajadores y ciudadanos (Lara y Parra, 2002). Por su parte, la Escuela de Economía se inauguró ese mismo año para estudiar y resolver los problemas económicos y sociales del entorno y mejorar la situación de las clases populares.

En dos años, la Universidad Autónoma de Puebla se había transformado de manera radical. Las propuestas de Reforma Universitaria que se expresaran en 1958 y por las que estallara el conflicto de 1961 se iban concretando de un modo tal que la Universidad era diferente en muchos aspectos. A una sólida reforma académica le sucederían mudanzas en el uso del espacio físico. Propiamente la institución se ponía a la altura de los nuevos tiempos, gracias a las gestiones de Lara y Parra y su grupo.

Consideraciones finales

En octubre de 1964, un gran movimiento popular y universitario derrocó al gobernador del estado. De dicho enfrentamiento, el bloque liberal salió fortalecido, al mismo tiempo que la actitud de los gobiernos del estado y de la federación -hacia la Universidad- se volvió reticente (Gatica, 1985). El rector Manuel Lara y Parra, falto de sostén entre los grupos que lo habían apoyado en la concreción de las primeras reformas administrativas y académicas y sin el apoyo del gobierno estatal y federal, renunció en abril de 1965 porque el llamado bloque, o mejor dicho la configuración, se había fracturado entre quienes se manifestaban por profundizar la lucha social desde la Universidad y entre quienes sostenían que se debía mantener en su *academismo*, formando ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno (M. Lara y Parra, comunicación personal, 4 de mayo, 1985). La Universidad, decía el rector:

[...] debe ser una tribuna de derecho y de verdad, en donde tengan cabida todas las ideologías y todas las escuelas de pensamiento para poder de este modo, conquistar alturas aún no superadas por el pensamiento humano [...] debe ser también una tribuna para defender el derecho de expresión [...] en donde se alienten los pensamientos y los sentimientos más diversos, sin discriminación de color, de raza, de idioma o de nacionalidad (Lara y Parra, 1964, pp. 10-11).

236

Pero esta concepción liberal, que correspondía a la configuración que se había hecho visible en el movimiento universitario de 1961, no encontró cobijo en un espacio donde cada vez más las configuraciones culturales se enfrentaban, radicalizando sus propuestas. Finalmente, en 1972 arribaron al poder militantes del Partido Comunista, y los líderes visibles de la otrora configuración cultural tradicional conservadora tuvieron que fundar su propia Universidad en mayo de 1973, después de un gran enfrentamiento entre el gobierno del estado y la Universidad, en su intento por

recuperarla para los grupos anticomunistas. Resta por investigar, sin embargo, las formaciones discursivas que alimentaron cada una de las configuraciones culturales en conflicto. Aquí sólo hemos tratado el movimiento. Mientras tanto, sólo queda decir que los logros académicos y administrativos de la Reforma Universitaria fueron palpables y sentaron las bases de la Universidad moderna en Puebla.

Referencias

AHU. [Archivo Histórico Universitario]. (1916). [Fondo Colegio del Estado, sección Administrativa, expediente 6].

AHU. (s/f). [Fondo UAP, sección Historia UAP, caja I, expediente 15, fojas 4-16].

Barranco Tenorio, A. (1987, 18 de mayo). Entrevista realizada por Karnele Azcué. Puebla, México.

Bernal, L. F. (2006). *Los católicos y la política en México. Los orígenes históricos del Partido Acción Nacional*. México: MileStone Editions.

Cabrera, E. (s/f). Génesis política de la Reforma Universitaria. Manuscrito.

Camp, R. A (2006). *Las élites de poder en México* (Trad. B. Ruiz de la Concha). México: Siglo XXI Editores.

Campos, R. (1980, 23 de mayo). Entrevista personal. Puebla, México.

El Sol de Puebla. (1961, 22 de abril). [Organización Periodística García Valseca].

El Sol de Puebla. (1961, 26 de abril). [Organización Periodística García Valseca].

El Sol de Puebla. (1961, 2 de mayo). [Organización Periodística García Valseca].

El Sol de Puebla. (1961, 10 de mayo). [Organización Periodística García Valseca].

El Sol de Puebla. (1961, 28 de julio). [Organización Periodística García Valseca].

El Sol de Puebla. (1961, 29 de julio). [Organización Periodística García Valseca].

Estrada, E. R. (1981). La ultraderecha en México. *Contenido*, (217), 26-49.

Gatica, N. (1985). La revuelta popular de octubre de 1964 en Puebla. *Boletín de Investigación del Movimiento Obrero*, (5), 22-52.

Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla (1956). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Puebla. Periódico Oficial, 172 (42), pp. 1-13. Grimson, A. (2010). Culture and Identity: two different notions. *Social Identities*, 16(1), 63-79. Recuperado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/identidad/Cultura%20e%20Identidad-grimson.pdf>

Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. *Estudios de Comunicación y Política*, (34), 116-125. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36360/CONICET_Digital_Nro.2b03ef07-2737-4f7c-9c43-0a169eb9344a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hurtado, L. A. (2015). Las caras de El Yunque u Orquesta, un acercamiento al actuar de una sociedad reservada-secreta. *Historia y Grafía*, (44), 189-217.

La Opinión. Diario de la Mañana. (1961, 18 de abril).

La Opinión. Diario de la Mañana. (1961, 26 de abril).

La Opinión. Diario de la Mañana. (1961, 28 de abril).

La Opinión. Diario de la Mañana. (1961, 20 de mayo).

La Opinión. Diario de la Mañana. (1961, 11 de junio).

La Voz de Puebla. (1961, 25 de abril). [Organización Periodística García Valseca].

Lara y Parra, M. (1964). *Informe que el C. rector de la Universidad Autónoma de Puebla... rinde ante el H. Consejo Universitario, de su gestión del año escolar, 1963-1964.* Puebla: Ediciones de la Universidad Autónoma de Puebla.

Lara y Parra, M. (1986, 16 de febrero). Entrevista personal. Puebla, México.

Lara y Parra, M. (2002). *La lucha universitaria en Puebla, 1923-1965.* Puebla: Gobierno del Estado de Puebla / Archivo Histórico Universitario-BUAP.

Linz, J. (1978). Una interpretación de los regímenes autoritarios. *Papers. Revista de Sociología*, 8(5), 11-26. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v8-linz>

Loeza, S. (1988). *Clases medias y Política en México. La querrela escolar, 1959-1963.* México: El Colegio de México.

Marín, M. (1942). Para amar la Patria. Contestación del Sr. Lic. al Sr. Rector de la Universidad de Puebla, Dr. Don Raymundo Ruíz. *Bohemia Poblana*, 1(5), 4-8.

Márquez, J. (1992). *Cátedra en vilo. Apuntes y notas de historia universitaria poblana*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Márquez, J. (2015). Universidad, Modernización y Reforma en Puebla. La estela de tres proyectos rectorales, 1948-1965. *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (20), 5-16. Recuperado de:
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/1316/002.pdf

Márquez, J. (2017a). Giros del tiempo. En F.J. Pizarro Gómez (dir.), *485 Aniversario. Fundación de Puebla* (pp. 17-69). Madrid: Infante Editores / Editorial Edaf.

Márquez, J. (2017b). Rostros y afanes del siglo. La Universidad de Puebla y sus reformas, 1948-1957. En J. A. Esparza y C. Contreras (coords), *Historia Institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, siglos XVI-XXI*, vol. I (pp. 203-220). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Mejía Flores, J. F. (2009). La derecha, el Estado mexicano y Francisco Franco entre 1939 y 1945. Trabajo presentado en el *Congreso 1939 México-España*. Morelia, México.

Naval, J.L., y Beltrán, R. (2009, 22 de mayo). Entrevista personal. Puebla, México.

Naval, J.L., y Guzmán, A. (2009, 2 de julio). Entrevista personal. Puebla, México.

Novedades. (1960, 2 de julio).

- Pacheco, M. M. (2002). ¡Cristianismo sí, comunismo no! Anticomunismo eclesiástico en México. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 24, 143-170.
- Pansters, W. (1992). *Política y poder en México. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*. Puebla: Centro de Estudios Universitarios, UAP.
- Pérez Montfort, R. (1992). *Hispanismo y Falange. Los sueños imperiales de la derecha española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. F. (1999). *Crónicas de familia: los universitarios poblanos, 1956-1961*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Política. Quince días de México*. (1961, 15 de mayo). [Director Manuel Marcué Pardiñas].
- Sánchez Gavi J. L. (2012). *El espíritu renovado. La Iglesia católica de la nueva tolerancia al Concilio Vaticano II. Un Escenario regional*. México: Plaza y Valdés.
- Santiago, M. V. (2017). Las revoluciones rusa y mexicana en la visión conspirativa de grupos secreto-reservados mexicanos: Tecos y El Yunque (1934-1964). *Claves. Revista de Historia, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, III(5), 101-127.
- Silva Andraca, H. (1980). *Puebla y su Universidad*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Téllez, S. (1940). La Universidad único factor pasivo en el balance de labor gubernamental. *Puebla en Marcha*, (10), 1-2.
- Téllez, S. (1993, 22 de junio). Entrevista personal. Puebla, México.

Tiempo. Semanario de la vida y la verdad. (1961, 17 de junio). [Editor Martín Luis Guzmán].

Vélez, A. (1981). *Leyes orgánicas de la Universidad Autónoma de Puebla.* Puebla: Editorial de la Universidad Autónoma de Puebla.

Notas

¹ Cuando hablamos de cultura social cristiana, nos referimos a aquella que se orienta hacia el cooperativismo como expresión política interclasista que reivindica el aspecto corporativo y comunitario de la sociedad medieval. Influida en sus discursos y prácticas por los documentos pontificios, su afán es *restaurar todo en Cristo*, pues se trata de cristianizar la sociedad, infundiendo en ella sus valores. Así, frente a la autonomía de la política o lo social como producto de la secularización, aparece la idea del primado de la fe y el uso de las instituciones a su favor, mediante el despliegue de organizaciones y movimientos que actúan como grupos de presión en la sociedad y no como agrupaciones piadosas. Su afán es buscar el *bien público* (bien común), pero supeditándolo al *bien sumo*, el de “procurar –como dijera León XIII en 1885– la observancia santa e inviolable de la religión verdadera, cuyo oficio consiste en unir al hombre con Dios”. Del mismo modo, siguiendo a León XIII en *Graves de Communi* (18/1/1901), la Iglesia se pronuncia por una democracia cristiana que plantea la mejora íntegra de los pobres, sin excluir a los ricos; la defensa de la propiedad privada y la desigualdad natural entre las clases, y propone una organización social jerárquica conforme a la naturaleza que Dios ha dado a los hombres.


² Ciudad Universitaria fue alojada en más de 102 hectáreas y con un costo de 62 millones 546 mil 847 pesos. En 1969 fue entregada con una zona escolar (edificios de las escuelas de Administración de Empresas, de Idiomas, Arquitectura, Ingeniería Civil, y Derecho y Ciencias Sociales), una zona deportiva y una estación de autobuses.




La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua

Construction of identity processes in educational communities, the case of the Colegio de Bachilleres of the state of Chihuahua

Marilyn Georgia Salcido Sáenz*
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

* *Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Trabaja en la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con una maestría en educación superior y es licenciatura en ingeniería en sistemas computacionales en software por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Actualmente se desempeña como docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH) y realiza sus estudios en un programa que pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Correo electrónico georgiasalcido99@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1091-989X>*

** *Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes están: La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018 (2019) y Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.) (2018). Cuenta con reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>*

Historial editorial

Recibido: 24-julio-2019

Aceptado: 13-diciembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua

Resumen

El presente trabajo realiza un primer acercamiento a la identidad escolar de los alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, tomando como referencia los conceptos que utiliza Mandoki (2006) sobre las matrices social y escolar y la manera en que influyen en la construcción de la identidad individual y colectiva de los sujetos. Las instituciones educativas se conciben como espacios significativos para la convivencia de los jóvenes, quienes están supeditados a reglamentos, códigos de conducta, apariencia, orden y disciplina; que permean en la formación de la identidad personal y escolar. Para estructurar el trabajo se recurre al análisis teórico del concepto de identidad, con el propósito de identificar cómo se construye en los actores del Colegio de Bachilleres durante los primeros años de la década de 1970, periodo que corresponde con su etapa de inicio. Las aportaciones teóricas se contrastan con la información que se obtuvo de fuentes orales, correspondientes a testimonios de actores que estuvieron como maestros y estudiantes en esa década. Entre los principales hallazgos destaca la identificación de contrastes en la formación de los jóvenes durante el periodo de funcionamiento de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua y el viraje que hubo a partir de su clausura y del consiguiente nacimiento del Colegio de Bachilleres de Chihuahua en 1973.

244 **Palabras Clave:** Construcción de la identidad, Identidad, Contextos, Escuelas.

Construction of identity processes in educational communities, the case of the Colegio de Bachilleres of the state of Chihuahua

Abstract

The present work attempts a first approach to the school identity of the students of the Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, a Chihuahua-based public high school system, based on Mandoki's (2006) concepts regarding social and school institutions and the way they affect the construction of the individual and collective identities of the subjects. Educational institutions are perceived as important spaces for the coexistence of teenagers, who are subject to regulations, codes of conduct, dressing codes, order and discipline, which permeate in the formation of personal and school identities. In order to structure this work, the theoretical analysis of the concept of identity is used, with the aim of identifying how it is built within the attendees of the Colegio de Bachilleres at the start of the 1970s, a period that has been established as its starting point. The theoretical contributions are contrasted with the information obtained from oral sources obtained from testimonies of attendees who were either teachers or students during that decade. Among our main findings, contrast has been identified between the training of young people during the period of operation of the Universidad Autonoma de Chihuahua's high school and the change that took place since it was closed, as well as the subsequent creation of the Colegio de Bachilleres in 1973.

Keywords: Identity construction, Identity, Contexts, Schools

La construction des processus identitaires dans les communautés éducatives, le cas du Collège des Licenciés de l'Etat de Chihuahua

Résumé

Le présent travail fait une première approche de l'identité scolaire des étudiants du Collège de Chihuahua, en prenant comme référence les concepts que Mandoki (2006) utilise sur les matrices sociales et scolaires et la manière dont ils influencent la construction de l'identité individuelle, et collective des sujets. Les établissements d'enseignement sont conçus comme des espaces importants pour la coexistence des jeunes, soumis à des réglementations, codes de conduite, apparence, ordre et discipline, qui imprègnent la formation de l'identité personnelle et scolaire. Afin de structurer l'oeuvre, l'analyse théorique du concept d'identité est utilisée, dans le but d'identifier comment il se construit sur les acteurs du Collège du Baccalauréat au cours des premières années des années 1970, période qui correspond à sa phase initiale. Les contributions théoriques contrastent avec les informations obtenues de sources orales, correspondant aux témoignages d'acteurs qui étaient professeurs qui étaient professeurs et étudiants au cours de cette décennie. Parmi les principales contrastations, l'identification de contrastes dans la formation des jeunes pendant la période de l'École préparatoire de l'Université Autonome de Chihuahua et le changement intervenu depuis sa fermeture et la naissance de subséquente de l'École de Licence de Chihuahua en 1973.

Mots-clés: Construction identitaire, Contextes, Écoles, Identité.

Budowa procesu tożsamości w oświacie, przypadek liceow ogólnokształcacych w stanu Chihuahua

Streszczenie

Zadaniem artykułu jest zbadanie procesu tożsamości w oświacie na przykładzie liceow ogólnokształcacych w stanie Chihuahua, Punktem wyjścia jest praca Mandokiego (2006), w której autor koncentruje się na matrycy szkolnej i jak wpływają ona na budowanie indywidualnej i zbiorowej tożsamości uczestników. Instytucje edukacyjne są rozumiane jako przestrzenie o ważnym znaczeniu dla młodych ludzi, którzy podlegają przepisom, kodeksom postępowania, wyglądowni, porządkowi i dyscyplinie; w zależności od kształtowania tożsamości osobistej i szkolnej. Do uporządkowania pracy stosuje się teoretyczną analizę pojęcia tożsamości, w celu określenia, w jaki sposób jbyła ona budowana w liceach na początku lat 70-tych. Teoria kontrastuje z informacjami uzyskanymi ze źródeł ustnych, przede wszystkich od osob, które były nauczycielami i uczniami w tej dekadzie. Wynikiem pracy jest identyfikacja kontrastów w szkoleniu młodzieży w pierwszym okresie funkcjonowania szkoły jako konsekwencji zamknięcia jedynege liceum w mieście, ktorego przyczyna było uczestnicwto w strajku przeciwko rzadowi w 1973.

Słowa kluczowe: Tożsamosc, konstrukcja tożsamosci, kontekst, oświata

Introducción

La construcción de la identidad de los sujetos es un proceso complejo que se ve influenciado por diferentes células de la sociedad: familia, escuela, religión, amigos, entre otras; las cuales influyen desde diferentes ópticas, para así crear cada una sus propias representaciones en el individuo. Particularmente, para el desarrollo de este artículo se retoma la importancia de la escuela en la conformación de la identidad de los sujetos, considerando la naturaleza de las comunidades educativas desde su entorno, sus procesos formativos, constructivos y dialógicos. Se asume que aun y cuando los sujetos tienen la libertad para formar su identidad como elección personal, también se ven influenciados por los contextos en que se ven inmersos y por los grupos a los que pertenecen.

Las escuelas como entes formativos de la sociedad desempeñan un papel significativo en la configuración identitaria de los individuos, debido a la socialización que se genera en estos espacios y a la subordinación de los sujetos a los ideales del centro educativo de pertenencia. En el mismo sentido, la confrontación y la interrelación que continuamente se suscita entre pares, docentes y otros intermediarios, favorecen la construcción de la identidad a través de la convivencia, bajo esquemas normativos que median las relaciones, ejerciendo influencia en los juicios propios y en la toma de decisiones.

El abordaje principal de este trabajo se centra en un acercamiento a la construcción de la identidad de la comunidad escolar del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH) en sus primeros años de funcionamiento, la cual remite a escenarios sociales, culturales y políticos que caracterizaron la década de 1970. Metodológicamente se trata de una investigación histórica que se nutre de los testimonios orales obtenidos a través de la técnica de entrevistas semiestructuradas, realizadas con quienes estuvieron implicadas directamente en los hechos históricos. Asimismo, el análisis teórico se apoya en documentos y trabajos que enmarcaron el inicio de esta institución, se

toman conceptos que ayudan a la comprensión de la construcción de la identidad escolar y aspectos de la configuración identitaria que toma el Colegio dentro de sus códigos formativos y académicos.

El desarrollo de este trabajo se torna significativo debido a que se analizan los rasgos o características más distintivas de una de las instituciones más representativas del nivel medio superior del estado de Chihuahua, la cual surge en una época agitada y controversial dentro de la historia de la educación de nuestro país. Se ponen de manifiesto las relaciones que existen dentro de los códigos normativos de la escuela, su estructura institucional y los acontecimientos que le anteceden a su fundación, como son el movimiento estudiantil popular de 1968 y sus estragos para la educación en México, particularmente para la ciudad de Chihuahua, y los enfoques de la política educativa 1970-1976 del presidente Luis Echeverría Álvarez.

Breves antecedentes

El Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua fue creado por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973, durante el sexenio presidencial del Lic. Luis Echeverría Álvarez. Sus antecedentes se encuentran en una iniciativa nacional que buscaba terminar con las escuelas preparatorias universitarias que brindaba la Educación Media Superior (EMS) en ese momento. La razón obedecía a diferentes problemáticas vinculadas con los movimientos estudiantiles que se suscitaron alrededor del país en los últimos años de la década de 1960 y primeros años de la de 1970; entre las que se encontraban la demandaba de espacios educativos para los jóvenes en edad de cursar el bachillerato.

249

En ese periodo existía una gran diversidad en los planes de estudio de la EMS, lo cual dificultaba la movilidad de los estudiantes. También, por la misma naturaleza de la educación universitaria, se concedía al estudiante de preparatoria todos los derechos y garantías de un universitario, lo que desencadenaba otro tipo de contrariedades, pues

el nivel medio superior no se concebía como un fin, sino como un puente entre la educación secundaria y la superior. Por ello el gobierno federal, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se dio a la tarea de mediar la situación y dar solución a estos conflictos, los cuales fueron tratados en diversas reuniones (Salcido, Trujillo y Hernández, 2018).

Sin embargo, no puede ignorarse el hecho de que también fue una medida para sosegar el descontento que existía en el país por el movimiento estudiantil de 1968. Esta pugna acarreó nuevos conflictos que se propagaron por toda la República y encontraron como venero de la disputa a las escuelas preparatorias universitarias, donde sus estudiantes gozaban de privilegios concedidos bajo la autonomía de las universidades y constituían el grueso de la matrícula en dichas instituciones. Ontiveros y Pérez (2018), mencionan que “[...] el movimiento estudiantil chihuahuense se vinculó a los conflictos sociales del Estado, como el Comité de Defensa Popular (CDP) [...] se inspiró en las tendencias de orden nacional como el movimiento estudiantil del 68” (p. 56). Señalan que los estudiantes de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua simpatizaron con “[...] la clase media en un principio, demandaban una transformación reformista, pero conforme se fueron desarrollando los procesos políticos en el contexto social, fueron radicalizándose e identificándose cada vez más con los sectores populares, campesinos y obreros” (Ontiveros y Pérez, 2018, p. 58).

250

Particularmente para la ciudad de Chihuahua, la Escuela Preparatoria de la Universidad siempre se distinguió por su esencia humanista y figuraba como un espacio para la discusión de ideas y el debate de opiniones según las diferentes ideologías que manifestaban los jóvenes. Esta característica ocasionó que fuera un foco de conflicto para el gobierno, pues era relativamente fácil envolver a los jóvenes en manifestaciones y huelgas que -con el paso del tiempo- llevaron al cierre de dicha institución y al posterior inicio del Colegio de Bachilleres (A. Rico, comunicación personal, 20 de febrero, 2018).

El cierre de la Escuela Preparatoria en 1973 se debió a una huelga que ocasionó daños en diferentes espacios de la institución. Aunque anteriormente se habían suscitado otros conflictos, este último fue el que dio fin a la insigne escuela. Bajo estas premisas, un grupo de personas, entre quienes figuraba el que posteriormente sería el primer director sectorial del COBACH -Lic. Oscar Ornelas Kúchle- pidieron el adelanto del proyecto del Colegio de Bachilleres en la ciudad de Chihuahua, mismo que estaba programado para iniciar sus actividades en la Ciudad de México (Villegas, 1992). La finalidad primordial era crear un nuevo sistema de nivel medio superior emancipado de la educación universitaria, que diera respuesta a la demanda de espacios educativos y que acabara de tajo con el problema en la Escuela Preparatoria (G. Cendón, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018).

El COBACH inició labores en la ciudad de Chihuahua en septiembre de 1973, contando con tres planteles que funcionaban en los turnos matutino y vespertino, a excepción del plantel 2, que ofrecía el turno nocturno para atender a la población trabajadora que deseara concluir sus estudios preparatorios.

La exploración de la identidad escolar en la construcción de una nueva sociedad

El Colegio de Bachilleres debía responder a las problemáticas de la época y al mismo tiempo obedecía a los planteamientos en los que se centró la política educativa del sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Pablo Latapí menciona que la educación en ese periodo se orientó hacia los siguientes enfoques:

Como bien en sí mismo: es decir, como beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población, asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país; como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno; como oferta de un camino de

ascenso social, principalmente para las clases medias; como dádiva política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación es el beneficio social más inmediato y deseable (Latapí, 1980, pp. 60-61).

Por tanto, la educación dentro de la gestión echeverrista tenía la encomienda de generar una transformación social, considerándose “prudente y oportuno la creación de un sistema que diera una nueva estructura y ordenamiento al nivel medio superior” (Salcido, Trujillo y Pérez, 2019, p. 3). Además, la creación del Colegio atendía a la estrategia de innovación educativa que “se basa en instituciones nuevas, creadas al lado del sistema convencional, con la intención de que lleguen a desplazarlo” (Latapí, 1980, p. 228). El COBACH siendo parte de estas nuevas instituciones, contribuiría a una iniciativa de renovación de suma importancia para la historia de la educación. Por consiguiente, “la estrategia paralela a base de instituciones innovadoras cuidadosamente diseñadas” (Latapí, 1980, p. 229) podría generar un cambio verdadero hacia una transformación gradual y estructural, para llevar “la evolución de la sociedad hacia formas más justas de convivencia, y que la educación tiene contribuciones significativas que hacer a este proceso” (Latapí, 1980, p. 230).

En las transformaciones propuestas por la política pública federal se toma a la escuela como una vía de renovación de la sociedad, considerando que el individuo a lo largo de la vida va siendo participe de diferentes matrices sociales. Entiéndase como *matriz* el planteamiento que hace Mandoki:

252

[...] las matrices del latín ‘*mater*’, son literal y metafóricamente los lugares donde se gesta y se desarrolla la identidad [...] son focos de irradiación y productos de identidades. Desde diversas matrices, el sujeto se contagia de modos particulares de ver y sentir el mundo y la vida” (2006, p. 71 y 81).

Desde ese enfoque teórico, una de las matrices que resulta importante para el sujeto es la escolar, pues un individuo promedio pasa casi un tercio de su vida en las escuelas y -aunque las matrices son colectivas- dejan una particular marca en cada persona, al tiempo que adquieren una identidad institucional que los hace pertenecer a ese organismo. Los sujetos son capaces de identificarse en un tiempo y espacio con quienes compartieron ese periodo y aunque la manifestación de cada persona es de carácter y personalidad individual, en conjunto logran mantener un estilo que adquieren de ese contexto matricial.

De acuerdo con la idea anterior, los estudiantes y egresados del Colegio de Bachilleres eran instruidos y formados bajo ciertos códigos y reglamentos con los cuales se iban fijando comportamientos que eran comunes entre los individuos, debido a la oficialidad del organismo y a las convicciones que se inculcaban, por medio de la educación formalizada (Mandoki, 2006). Según el mismo autor, la importancia y la trascendencia que la matriz escolar tiene para la vida de los sujetos es de altísima primacía, debido a que está subyugada al Estado y a sus intereses, tal como fue el caso del Colegio de Bachilleres, pues al momento de su creación fue evidente la intención que tenía el gobierno en la formación de los jóvenes, la disciplina, el orden y la imagen. Estas eran cuestiones fuera de negociación y tenían que acatarse como lo señalaba la norma.

En el *Reglamento interior de convivencia escolar para el alumnado del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*, se destina el Capítulo III para especificar las obligaciones relacionadas con orden, disciplina e imagen de los estudiantes y que se detallan en el artículo 15 de la siguiente manera:

[...] los y las alumnos/as del COBACH tendrán las obligaciones inherentes a su condición académica y además las que a continuación se indican: [...] X. Conservar y mantener el prestigio institucional, mediante una conducta acorde a su condición de alumno/a del COBACH, dentro y fuera de sus

instalaciones y/o Instancia educativa [...] XI. Portar el uniforme debidamente aseado y conforme a los lineamientos establecidos en cada una de las modalidades [...] XX. Las actitudes que observen las alumnas/alumnos dentro y fuera del plantel deberán ser positivas: de respeto, responsabilidad, orden y decoro; máxime si portan algún uniforme representando a la institución en alguna actividad cívica, social o deportiva. (Art. 55 de la Ley Orgánica) [...] XXI. Toda acción o manifestación que atente contra el orden, la moral y las buenas costumbres podrá ser atendida por [todo el personal académico y administrativo del plantel] (COBACH, 2017, pp. 10-12).

Bajo estas premisas, estaba de manifiesto la importancia y preeminencia que tenía el orden y la disciplina para la institución. Sus alumnos debían apegarse a las normas desde el momento de la inscripción, ya que eran parte de su identidad y un requisito para formar parte de esa comunidad educativa. Asimismo, la institución dio una fuerte significación a la imagen de sus estudiantes, lo cual también se ve regulado en su Ley Orgánica y en el reglamento de convivencia para los alumnos.

Mandoki (2006) menciona que “la proxémica escópica dominante en la matriz escolar impone a los alumnos el estricto uniforme para establecer una distancia larga entre el hogar y la escuela, y respecto a una escuela y otra [...], una proxémica de clase” (p. 152). En este sentido, *proxémica escópica* “se refiere a la puesta en vista de distancias largas y cortas por medio de artefactos o usos del espacio” (Mandoki, 2006, p. 48), por lo que, el uso de un atuendo en las escuelas marca un estilo, una época, un precio y una jerarquía. Propiamente el Colegio no impuso de principio el uso del uniforme debido a que era una época de transición, en donde gradualmente se llegó a la institucionalización y reglamentación del uso del atuendo, pues en la antigua Escuela Preparatoria no era requerido el uso de una indumentaria específica ni regulada. Sin embargo, el COBACH si tenía un código que regulaba la

forma de vestir (G. Cendón, comunicación personal, 14 de noviembre, 2018 y R. García, comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Existen cuatro conceptos que están relacionados en el intercambio matricial de experiencias en las instituciones sociales: los sintagmas, los paradigmas, las matrices y las instituciones. Se conceptualizan de la siguiente manera:

[...] las matrices son colectivas, la combinación de sus huellas paradigmáticas es única en cada individuo [...] el paradigma es un marco de referencia en función al cual un enunciado o sintagma significa por diferenciación y simboliza por asociación [...] la institución es solo un segmento de las matrices en el que se han coagulado prácticas al oficializarse por normas explícitas impersonales como [...] un reglamento escolar [...] la institución fija comportamientos, mientras que la matriz los engendra continuamente (Mandoki, 2006, pp. 77-81).

De acuerdo con el autor, la diferencia entre una matriz y una institución está en que la última es un estrato de la primera. Para nuestro caso, el Colegio de Bachilleres es una institución que forma parte de la matriz escolar de la Educación Media Superior (EMS), de manera que las instituciones en su organización imponen esquemas de comportamiento que están supeditados a la disciplina, el orden, el desarrollo de habilidades y la integración de una calificación.

El individuo, como un ser holísticamente social, se ve comprometido a interactuar de diferentes maneras con la realidad. Su cotidianidad lleva en sí misma procesos de objetivación, institucionalización y legitimación que están ligados directamente al desarrollo de la identidad, la cual se verá influenciada desde la subjetividad de cada persona, de quienes le rodean y de los lugares y espacios en los que se ve inmersa. Los diferentes roles que el sujeto adquiere durante su vida, van tomando parte en la construcción de su identidad individual y grupal. Por lo tanto, el estudiante del COBACH -al pertenecer a esta

institución- se vio inmerso en la oficialidad y se sujetó a la educación formalizada que se le inculcaba (Mandoki, 2006).

Mandoki (2008) menciona que el ser humano experimenta en su subjetividad tres facetas que lo diferencian de otros seres vivos: individualidad, identidad y rol. La individualidad toma parte en los procesos biológicos del sujeto, configurándolo como un ser único en el tiempo y espacio, que irá conformando su carácter en el desarrollo de todas sus etapas. Por otro lado, la identidad se constituye en los procesos sociales, es decir, permean las interacciones con los demás porque los sistemas sociales están hechos para que el individuo tenga que manifestarse en ellos de manera imperativa. La familia, la raza, la nacionalidad, la profesión, la religión y el contexto, son matrices sociales que modelan la identidad.

El individuo sí es participe en la configuración de su identidad y aunque esta se conceda a través de las estructuras sociales a las que pertenece, el sujeto es un participante activo en dicho proceso. La identidad adquiere un valor estético más que semiótico, puesto que la apreciación de los otros se traduce en una valoración de la personalidad en términos de belleza.

Considerando las anteriores premisas, el estudiante del COBACH era apreciado por la sociedad porque se distinguía según la institución de pertenencia. A esta le precedía el prestigio de calidad educativa heredado de la Escuela Preparatoria y reforzado por su imperativo reglamento (R. García, comunicación personal, 14 de marzo, 2018). De ahí que la identidad tome una apreciación estética, interpretada por los semejantes a través de valoraciones positivas y negativas derivadas de sus propias interacciones en diferentes estructuras sociales y otorgadas por la realidad en la que se habita (Mandoki, 2008). Los estudiantes del COBACH eran personas capaces de acatar reglas; sin embargo, esto no solo radica en el hecho de formar buenos estudiantes, sino de seleccionar o admitir buenos alumnos. Raymundo García Quintana,

siendo el orador en la ceremonia de graduación de la primera generación de egresados del COBACH, menciona:

A nosotros de un solo tajo nos quitaron la ilusión de seguir pensando, pero nuestro objetivo era seguir estudiando, así que reunimos los requisitos, nos cortamos el pelo, hubo compañeros que no quisieron, pero no entraron, no se les permitió ingresar, el régimen era muy duro para poder entrar (comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

La identidad es otorgada mantiene un carácter personal y propio del sujeto, en el que las matrices sociales aportan en su configuración. Al mismo tiempo, el sujeto toma conciencia en la construcción de su identidad dándole la condición de especificidad propia y subjetiva. La última faceta de la subjetividad es el rol, el cual toma una naturaleza anónima y general, que mayormente se asume o -mejor dicho- adquiere un carácter circunstancial, que se dará a través de las diferentes matrices a las cuales pertenece el sujeto (Mandoki, 2008).

El Colegio de Bachilleres se manifestaba entonces como una nueva matriz social y escolar. La institución, siendo un espacio para la convivencia y la formación de los jóvenes, se manifestaba como una matriz que trasmitía su forma particular de ser joven y ser estudiante, dando una homogenización mental al alumnado para ejercer dominio sobre ellos, sometiéndolos a los propósitos del sistema.

Bajo estas premisas, el Colegio de Bachilleres se convirtió en la primera opción para el ingreso a la EMS, debido a que ocupó el lugar que anteriormente tenía la Escuela Preparatoria. Era ineludible que sus valores e ideales permearán en la juventud chihuahuense y por ello se introducen en las generaciones de alumnos que han pasado por sus aulas desde 1973 hasta la fecha. Sus estudiantes se encuentran inmersos en un intercambio social concreto, donde existen negociaciones entre las diferentes identidades de los individuos que ahí concurren: docentes, directivos, administrativos y el resto de los jóvenes.

Además, los diferentes estilos de vida y clases sociales de pertenencia tomaron parte en esta negociación, porque cabe decir que el Colegio de Bachilleres, aun siendo una escuela pública, logro introducirse en diferentes esferas sociales. Ello se debió -en primera instancia- a que era la única opción educativa de nivel medio superior que ofrecía el Estado y a su condición como sucesora de la Escuela Preparatoria, de la cual heredó cierto prestigio. Por estas razones el COBACH fue un espacio heterogéneo en clases sociales, que podía albergar alumnos de clase media-alta, media y baja en un mismo plantel. Esta característica hizo que el intercambio de experiencias en la matriz social y escolar fuera tan enriquecedora y al mismo tiempo de grandes contrastes.

La disciplina como esquema constituyente de la educación formal en el COBACH

Considerando los párrafos anteriores como una premisa para la configuración del esquema que caracterizó al COBACH durante sus primeros años, resalta la importancia de los procesos de objetivación, institucionalización y legitimación que ocurren en los espacios escolares para la conformación de la identidad. El COBACH tomó como eje la disciplina, de manera que le permitiera llevar a cabo todos sus procesos académicos y formativos. Dicho concepto se entiende como los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002, p. 126).

258

De acuerdo a las circunstancias de inicio, la configuración institucional del COBACH se vio afectada por las coyunturas sociales y políticas que jugaron un papel crucial en la definición de la escala de control que se quería tener sobre los estudiantes. En la nueva configuración de la sociedad no era aceptable que existieran espacios para la generación de movimientos que agitaran el orden establecido.

El COBACH -a través de la disciplina- ejercía la clausura de sus espacios como una forma de delimitarse con lo exterior, es decir, que proponía –

a través de su reglamento- una nueva forma de ser joven y de alejarse del bullicio de la época post '68. El acotamiento de los diferentes planteles resguardaba un nuevo tipo de control que la antigua Escuela Preparatoria no poseía. Desde su concepción se propuso segregar a los estudiantes en diferentes espacios y con ello se logró:

Anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligros [...] [*y consiguió*] establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos (Foucault, 2002, p. 131).

Asimismo, el COBACH utilizó los *emplazamientos funcionales*, que se definen como espacios creados con la finalidad de custodiar, fijándose una especie de filtro para mantener el orden y la armonía en las relaciones de pares. Esta función se llevaba a cabo mediante las prefecturas, las cuales se encargaban de hacer valer el reglamento y de cuidar la sana convivencia entre alumnos y maestros. Foucault (2002) menciona que “la primera de las grandes operaciones de la disciplina, es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas” (p. 136). De esta manera, la exigencia del orden se manifestaba como una técnica de poder y dominación para los estudiantes, bajo esquemas de empleo del tiempo que definían ritmos de clase y requerimientos de buenas conductas, las cuales estaban aseguradas durante toda la jornada escolar. La imposición de diferentes métodos disciplinarios buscaba generar y reproducir un tiempo integralmente útil para la vida académica de los estudiantes, lo cual coadyuvaba a alcanzar el principio de no ociosidad.

259

El Colegio de Bachilleres inició con un esquema de escuela innovadora, debido a que incorporaba las recomendaciones de la ANUIES,

relacionadas con la reforma de los planes de estudio de dos a tres años, inclinándose más hacia las ciencias duras y relegando el papel formativo de las ciencias sociales. Sin embargo, figuraba dentro de la institución un modelo evidente de autoridad y dominio en sus procesos formativos y académicos, a través del uso de métodos como la obediencia, uso de sanciones, pasividad y fuerte sujeción a un modelo de estudiante pulcro y correcto. Para el COBACH, el uso de estos procedimientos -específicamente la disciplina- no fue solo una forma de obstaculizar la insubordinación o deserción de los estudiantes, sino que se manifestaba como forma para que la institución permaneciera como un ente que acrecentara las habilidades y el rendimiento del alumnado. Al respecto, Raymundo García Quintana señala:

Eran muy estrictos, había normas muy fuertes de disciplina y de uniforme, las mujeres también tenían sus reglas, sin embargo, para ellas creo fue mejor el cambio no se permitían las minifaldas, en la preparatoria sí, acá fueron más tradicionales (comunicación personal, 14 de marzo, 2018).

Los primeros modelos que se usaron para el Colegio de Bachilleres fueron imperativos por parte de los docentes. Sus procesos estaban orientados a la enseñanza de contenidos, la pedagogía predominante fue autoritaria y bajo un fuerte régimen de disciplina. La labor de los profesores durante los primeros años se orientó a enseñar, evaluar, precisar normas, controlar y vigilar. El COBACH adoptó como función social la de instruir a los estudiantes para llegar a un proceso de transformación de la sociedad mediante la práctica de actitudes y valores, los cuales se implicarían en la vida social del sujeto y de esta forma se iniciaba una renovación que comenzaría en la escuela y tendría un impacto directo en la ciudadanía.

260

El sistema que creó el COBACH para la adquisición, transmisión y uso del conocimiento se hizo posible a través de una plantilla docente que fuera competitiva y comprometida con la función social de la institución y que pudiera responder a las exigencias sociales de la

época. Asimismo, el sistema de intercambio de conocimientos debía responder a las demandas del contexto y dotar a los estudiantes de las competencias básicas para asegurar el éxito en la educación superior.

El Colegio de Bachilleres nace en una época subversiva, por lo que los rasgos que lo definieran debían ser contrarios al periodo de caos que le antecede. En ese periodo -principios de la década de 1970- la educación se distinguió por dar un giro hacia el sector industrial, el cual estaba definido por criterios funcionalistas internacionales que dirigían a la juventud hacia términos como productividad, competitividad y optimización. El ámbito cultural y humanista de la educación se alejó de las aulas, con limitaciones muy marcadas (Cruz, 2002).

El proyecto educativo desarrollado en la gestión del presidente Luis Echeverría Álvarez consideraba “la formación de nuevas subjetividades” (González, 2018, p. 108) como una vía para la reforma educativa. Por esa razón el COBACH debía apegarse a los criterios señalados, ya que emanaba del mismo proyecto educativo y requería lograr el cambio en los individuos, sus valores, su sistema de creencias y sus prácticas. Las instituciones estaban orientadas a formar individuos bajo “la definición de un nuevo sujeto: [...] el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad” (González, 2018, p. 110).

El papel que desempeñaba el maestro dentro del Colegio era el de ejercer:

Un tipo específico de poder: ya no solo el guía que los acompaña en la adquisición de conocimientos, sino el maestro-gobernante, que trabaja sobre la conducta, los afectos, los impulsos, las acciones y los sentimientos de individuos que atraviesan un proceso crítico, un proceso de formación del carácter y la personalidad, también de preparación para la vida (González, 2018, p. 114).

La tarea educativa de la época fue el desarrollo de un sujeto conveniente para el sistema de gobierno. Se debía “homogeneizar mentalmente a los educandos para el control social” (Mandoki, 2006, p. 148). Es importante destacar -como se dijo antes- que, aunque el COBACH surgió en la ciudad de Chihuahua como respuesta a un problema político, desde principios del sexenio de Luis Echeverría se tenía planeado la diversificación de la EMS en el país, además de la creación de nuevas instituciones que brindaran espacios educativos a los jóvenes en edad de cursar el bachillerato. El Colegio de Bachilleres alineó todos sus estatutos para cumplir con los acuerdos y recomendaciones generadas en las asambleas convocadas por la ANUIES en 1971 y 1972, por lo que su estructura académica se organizó con base a los lineamientos de la enseñanza media superior (Villegas, 1992).

Ahora bien, la intencionalidad en la política educativa del presidente Luis Echeverría fue poner de manifiesto un cambio en las estructuras mentales de los jóvenes. En varios discursos el mandatario resaltó que los problemas por los que atravesaba el país se debían principalmente al ámbito educativo y señaló que no era posible alcanzar el progreso económico y social, sin antes atender a la demanda de espacios que se requerían para cubrir las necesidades educativas y llegar a más sectores de la población (Núñez, 2010). Evidentemente el discurso político comprendía el cambio de estructura mental y la expansión de la alfabetización a lo largo de la vida educativa. Por medio de la reforma se buscaba un cambio en todos los niveles del sector educativo y con ello la creación de nuevas instituciones que llegaran a los sectores marginados de la población, aquellos a quienes no les era posible acceder a la educación debido a su condición social. Sin embargo, pese a que la iniciativa logró su cometido, no se puede dejar de lado que la intencionalidad fue siempre un cambio mental desde las entrañas, desde lo formativo, para que todas sus actividades se supeditaran a la disciplina, el orden y la imagen.

262

Conclusiones

Considerando la magnitud del Colegio de Bachilleres para el estado de Chihuahua, se puede observar que la institución logra identificarse como una matriz, tal como menciona Mandoki, por el hecho de que produce identidades, en las cuales se pueden advertir particularidades en el modo de comprender la vida. Hay algo en común para las personas que pasaron por el Colegio de Bachilleres y es la ideología que les inculcaron de manera tamizada, en relación a principios basados en la disciplina, orden y cuidado de la imagen; contrario a lo que ocurría en la Escuela Preparatoria, donde era obvia la ideología de izquierda y el espíritu contestatario y de debate que predominaba entre sus estudiantes.

Considerando las circunstancias en que nace el Colegio de Bachilleres y los cometidos que llevaba en sus inicios, a través de ellos se formaron miles de jóvenes -durante cuarenta y siete años- bajo banderas de conducta que no atentaran contra los reglamentos y códigos de la institución.

La subordinación es algo que se logró identificar en los sujetos que ocuparon los espacios educativos del Colegio de Bachilleres. Son notorias ciertas características en los estudiantes, pues la institución -al configurarse como una entidad formativa que sirve al Estado- tenía que cumplir reglamentos estrictos, mantener una imagen de decoro y pulcritud, y estas eran solo algunas de las subordinaciones que los estudiantes tenían que acatar para pertenecer y permanecer en esta institución.

Uno de los frutos de la configuración identitaria del Colegio de Bachilleres ha sido el desarrollo armónico de las facultades de los estudiantes para su crecimiento educativo, familiar y profesional. La formación de una actitud positiva y de respeto hacia la escuela ha propiciado estabilidad para el sector educativo chihuahuense. El COBACH logró mantener un equilibrio que regulara la generación de recursos humanos para el ingreso a la educación superior y/o al sector productivo de manera exitosa. Aún y con la rigidez del sistema, se puede

decir que el Colegio de Bachilleres logró mantener la función social que se le encomendó, ya que dio orden a la EMS en el estado. Además, brindó espacios para atender la demanda educativa que se detonó en los primeros años de la década de 1970.

El Colegio de Bachilleres, desde sus planteamientos, estableció un puente de movilidad social para sus estudiantes, siendo el espacio escolar un medio para la preparación de jóvenes bajo esquemas que encajaran en la nueva era de la industrialización que vivió el país a partir de la década de los setenta. El acceso a la educación en sectores marginados de la población aseguró una mejor posición social y económica de las personas.

Referencias

Cendón Chávez, G. (2018, 14 de noviembre). Entrevista personal. Chihuahua, México.

COBACH. [Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua]. (2017). *Reglamento interior de convivencia escolar para el alumnado del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua. Recuperado de <http://www.cobachih.edu.mx/Portals/o/Documentos/Reglamento%20Definitivo%20Febrero%202018.pdf?ver=2018-02-23-090305-680>

Cruz, M. (2002). Influencias ideológicas en las modificaciones al artículo tercero constitucional. En D. Piñera (Coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México: Cuestiones esenciales, prospectiva del siglo XXI* (pp. 98-121). Mexicali, México: ANUIES.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García Quintana, R. (2018, 14 de marzo). Entrevista personal. Chihuahua, México.

González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, tiempo y educación*, 5(1), 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>

Hernández Orozco, G., Pérez Piñón F.A., y Evangelista Márquez, J.L. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica dos*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Núñez Jaramillo, E. (2010). *Aportes de la reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la Educación Media Superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ontiveros Juárez, G., y Pérez Piñón, F.A. (2018). Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil. *Debates por la Historia*, VI(1), 39-63. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/9/14>

Rico Bovio, A. (2018, 20 de febrero). Entrevista personal. Chihuahua, México.

Salcido Sáenz, M.G., Trujillo Holguín, J.A., y Hernández Orozco, G. (2018). La Educación Media Superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación del sistema COBACH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35-46. Recuperado de <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/292>

Salcido Sáenz, M.G., Trujillo Holguín, J.A., y Pérez Piñón, F.A. (2019). *Análisis microhistórico de un proceso de transformación social a partir de las instituciones educativas, el caso del Colegio de Bachilleres*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2666.pdf>

Villegas, J. (1992). *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México, 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 de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

Book Review: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

María de Lourdes González Peña*

** Profesora investigadora independiente (México). Maestra en competencias docentes. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el libro “Análisis de casos: Exámenes que se transforman de preguntas de conocimiento a la actuación ante problemas del contexto” con prólogo del Dr. Miguel Ángel Sabalza Beraza, “Reseña del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa en Chihuahua” y el artículo “Los técnicos en plásticos del IPN: modelo de enseñanza para un mundo sin residuos plásticos”. Participa en la evaluación de trabajos en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) y como columnista en la revista Multiversidad Management y en el portal Educación Futura. Participó en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en la validación de casos. Se desempeña como tallerista, asesora docente y de tesis. Ha sido profesora en servicio en todos los niveles educativos, moderadora en congresos virtuales y algunas intervenciones en radio. Correo electrónico: lugmx77@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2431-4090>*

Historial editorial

Recibido: 04-septiembre-2019

Aceptado: 06-diciembre-2019

Publicado: 31-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Reseña de libro: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua es un libro que contribuye a la profesionalización, a la vocación de las y los maestros, y a los procesos de mejora de las instituciones educativas, puesto que ofrece un diagnóstico de la lógica con la que han operado los profesionales de la educación en diferentes momentos históricos en México. Cada capítulo ofrece narrativas cargadas de hechos históricos, expectativas, evoluciones, bienestar y momentos de crisis que impactaron en el tránsito de la formación de las y los docentes, tanto a nivel nacional como -de manera particular- en Chihuahua.

El compendio de textos que ofrece el libro favorece la comprensión y la evaluación del *estatus quo* de nuestra propia educación, evita incurrir en riesgos innecesarios que se corrieron en el pasado e invita a implementar mejoras con impacto a largo plazo. Sin duda, el texto representa una guía teórica, muestra el tiempo que toma mejorar o enfrentar el cambio, advierte sobre los riesgos de continuar igual o dejar de hacer, y ofrece propuestas para respaldar una metodología de cambio (Trujillo, 2014a).

Para 2014, el libro *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* se publica con el respaldo de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Prof. José E. Medrano R., y de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (Rediech). El propio presidente de la Red en aquel momento, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, estuvo a cargo de la coordinación del libro y el prólogo se le encomendó al Mtro. Siddharta Camargo Arteaga, quien ocupaba la Subdirección de Enfoques y Contenidos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación Pública (DEGESPE-SEP). En este apartado, el prologuista invita a leer el libro por el impacto que puede tener en la vocación y en la mejora de quienes dedican su vida a la docencia.

Cabe destacar que -para determinar el contenido del libro- los árbitros evaluaron las producciones escritas de forma estricta y acorde con los ejes señaladas en la convocatoria, es decir, que las narrativas mostraran la historia de la formación de las y los maestros mexicanos, tanto a nivel nacional como del estado de Chihuahua.

Se notificó a los autores de los trabajos aprobados que los textos conformarían los capítulos del libro porque abonaban a una mejor comprensión de la educación en su presente, al ofrecer mayor profundidad en el conocimiento de su pasado. Es así que un repertorio de voces de maestras, maestros, investigadoras e investigadores de Chihuahua -y de México- contribuyen a brindar perspectivas históricas diferentes, porque además cada narrativa es distinta en tiempo, alcances y espacio; así como en sus necesidades, expectativas, tensiones, limitaciones, retos y avances para la configuración de un sistema de formación del profesorado mexicano.

Cabe destacar que, en el transcurso de las doscientas treinta y siete páginas, los autores ofrecen su análisis para que las políticas educativas evalúen la lógica con la que han operado las y los maestros mexicanos, en el tránsito de su preparación como divulgadores de saberes y de experiencias educativas socialmente relevantes.

Paralelamente, los capítulos ofrecen mejoras y/o advertencias en torno a la didáctica, al currículo, a la formación por ciclos propedéuticos, a la evaluación, a la inversión, a la vocación, a los vaivenes en los planes y programas, los proyectos o simplemente al olvido o restablecimiento de viejas prácticas.

Un recorrido por los capítulos que conforman la obra

269

El capítulo primero lleva por título “Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.”. El autor, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, ofrece en su narrativa un recorrido educativo que comienza por la época colonial, pasa por el Porfiriato,

para luego profundizar en torno al surgimiento de la educación secundaria mexicana y hacer el análisis de su integración como nivel educativo formal y del impacto en la preparación del profesorado mexicano que impartía en este nivel.

Lo anterior explica en buena medida la creación y permanencia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua, ante la necesidad de preparar profesores y profesoras para ejercer en el nivel secundario, pues se desempeñaban sin la preparación adecuada. La importancia del proyecto radica en que Chihuahua sentó un precedente nacional en la expedición de iniciativas para establecer principios y objetivos en este nivel educativo (Trujillo, 2014b).

Cabe destacar que el autor añade en la narrativa la descripción del contexto -local y nacional- para advertir las causas y consecuencias que favorecieron o mermaron la evolución de las prácticas educativas y el acceso a otras teorías, como parte de la formación del profesorado mexicano.

El capítulo segundo lleva por título “La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaises, Chihuahua” de Ramón Gutiérrez Medrano. El autor hace una descripción detallada del quehacer habitual de dicha escuela, de los servicios que brindaba a las poblaciones rurales -dado que el plantel se ubicaba en el campo-, de las expectativas de logro y del nivel de cumplimiento de las metas educativas que ofrecía antes de cerrar operaciones. El texto muestra además una concordancia en dos sentidos: 1) la vocación de ser maestro y 2) la profesionalización docente (Gutiérrez, 2014).

270 En el siguiente capítulo, titulado “Luis Urías Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975)”, Ma. Concepción Franco Rosales relata las contribuciones de quien fuera director de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, Profr. Luis Urías Belderráin, a la educación mexicana; especialmente en prácticas para impulsar la investigación relacionada con los métodos de lectoescritura y las

dificultades para su logro. La narrativa de Franco (2014) responde a una investigación basada en el método biográfico, que se caracteriza por sistematizar los documentos que expresan datos de la vida de una persona.

El capítulo de Franco (2014) se centra en describir los orígenes, la vida estudiantil y profesional, los aportes y las obras de Luis Urías Belderráin, para advertir que las experiencias que tuvo a lo largo de su vida y las actitudes de aprecio y buen trato con los demás; las entretendió en la vida profesional y las utilizó en el discurso y en la práctica. Es así que el texto ofrece -además- un ejemplo vivo y proporciona datos clave para reconocer un modelo de vocación y formación para el profesorado.

“La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua” corresponde con el cuarto capítulo. Las autoras, Josefina Madrigal Luna y Yolanda Isaura Lara García, analizan los resultados de un estudio exploratorio de carácter descriptivo, realizado en el contexto de la educación indígena. Por ello ofrecen datos históricos, muestran la realidad y retos por alcanzar en relación a las políticas de formación de docentes de educación indígena en México y particularmente en Chihuahua.

Paralelamente, Madrigal y Lara (2014) destacan argumentos relacionados con el perfil socioeconómico que generalmente presentan las y los maestros chihuahuenses de las regiones indígenas, muestran realidades de su formación y enuncian las demandas de profesionalización para aquellos que se encuentran en servicio: desafíos de la práctica educativa en contextos étnicos. Sin duda, en los procesos de formación existen contradicciones, fracturas y preocupaciones porque no siempre existe una visión estratégica o de largo plazo, como evidencian las autoras. Por ello es deseable mejorar el impacto de los derechos sociales en las etnias y queda como reto plantear proyectos pedagógicos desde y para los indígenas. Así lo señalan las autoras.

El quinto capítulo se titula “La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua”, en el cual Evangelina Cervantes Holguín y Pável Roel Gutiérrez Sandoval ponen de manifiesto las interpretaciones que asumen las y los estudiantes en formación, egresados y profesores en torno a la identidad del profesorado y su figura como formador social. Las voces de estos actores contribuyen a señalar las presencias y ausencias en la oferta educativa, en los servicios y en los centros educativos a donde acuden los profesionales de la educación. Los autores muestran las contribuciones de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en la formación docente del estado de Chihuahua, con un diagnóstico de las dificultades y fortalezas en los saberes que le dan identidad y a los trayectos formativos que los configuran como formadores de las nuevas generaciones (Cervantes y Gutiérrez, 2014).

“El semiescolarizado: un “parche mal pegado” a la Normal del Estado de Chihuahua” -de Romelia Hinojosa Luján- enfatiza las realidades, necesidades, problemas y retos de los docentes frente a grupo que no cuentan con un perfil adecuado para desempeñar su función. De igual manera, Hinojosa (2014) añade su preocupación por el cumplimiento del currículo e incluye en la narrativa el impacto educativo que tuvo la alternancia política que ocurrió en 1992, tras el arribo del primer gobierno emanado del Partido Acción Nacional que llega al poder ejecutivo del estado.

272 En el capítulo “El Consejo General de Actividades Educativas: una propuesta pedagógica”, de Fernando Sandoval Salinas y Arturo Vázquez Marín, se analiza un proyecto educativo generado al interior del Comité de Defensa Popular (CDP) en el contexto chihuahuense, cuyo propósito fue convocar a cientos de profesores en servicio y persuadirlos para avalar sus estudios con respaldo de la Escuela Normal. Buscaban ofrecer servicios de educación básica a las colonias y asentamientos controlados políticamente por el CDP (Sandoval y Vázquez, 2014). De igual manera, los autores destacan que el Consejo

General de Actividades Educativas -como se le concibió inicialmente- impactó en la experiencia formativa de los profesores en servicio.

El penúltimo capítulo lleva por título “Formación de docentes: compromiso personal y profesional”. La autora, Carmen Lorena Armendáriz Vázquez, conforma su narrativa con aportes tomados de documentos oficiales, frases, opiniones y aportaciones de teóricos expertos en el tema de la formación docente y la asesoría académica. Al respecto, menciona que principalmente los especialistas señalan como forma de evaluar el desempeño, su nivel de estudios, pero este proceso es más complejo porque involucra la experiencia y dedicación, acompañadas del compromiso social. Por ello subraya que el sistema educativo aún tiene tareas pendientes en este rubro, al destacar la diferencia entre ser efectivo y ser eminentemente propositivo (Armendáriz, 2014).

La obra cierra con el trabajo titulado “Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940”. Los autores son Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón, quienes centran su narrativa en la educación socialista de 1934. Señalan diferencias en concepciones, percepciones y explicaciones que daban al proyecto cardenista en el estado de Chihuahua y se comparan con lo ocurrido en otros estados de la República Mexicana. De igual manera, Trujillo, Hernández y Pérez (2014) agregan que, tanto el profesorado como las y los alumnos de la Escuela Normal del Estado entendían los ideales socialistas como acciones en beneficio de la comunidad, alejadas de la violencia. Así que -partiendo de esta premisa- estudiantes y profesores de la Escuela Normal del Chihuahua fueron grandes promotores y difusores de la ideología socialista.

273

Reflexiones finales

Sin duda, el compendio de textos que componen el libro *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* es de interés para

otros investigadores y profesionales de la educación. Prueba de ello es la promoción y difusión de su contenido, a través de otras reseñas dignas de consultar (Bustillos, 2018 y Carrillo-Vargas, 2017). Es así, que la formación no puede dar la espalda a los problemas históricos. Uno de los retos con los que se enfrentan las sociedades es que se incluyan reflexiones más críticas, tomando en cuenta el pasado y su impacto en el presente. El libro ofrece propuestas en cuanto a acciones a implementar, modelos a seguir y reconocimiento de patrones.

Referencias

Armendáriz Vázquez, C.L. (2014). Formación de docentes: compromiso personal y profesional. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 199-216). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Bustillos Durán, S. (2018). Reseña del texto: Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(11), 78-80.

Carrillo-Vargas, E. (2017). Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 147-154.

Cervantes Holguín, E., y Gutiérrez Sandoval, P.R. (2014). La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y su contribución a la formación del profesorado en Chihuahua. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 122-148). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Franco Rosales, M.C. (2014). Luis Urías Belderráin: notable formador de docentes en Chihuahua (1907-1975). En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 67-96). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Gutiérrez Medrano, R. (2014). La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaces, Chihuahua. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 37-66). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Hinojosa Luján, R. (2014). El Semiescolarizado: un “parche mal pegado” a la Normal del Estado de Chihuahua. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 149-174). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Madrigal Luna, J., y Lara García, Y.I. (2014). La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 96-122). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

Sandoval Salinas, F. y Vázquez Marín, A. (2014). El Consejo General de Actividades Educativas: una propuesta pedagógica. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 175-198). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

- Trujillo Holguín, J.A., (coord.). (2014a). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.
- Trujillo Holguín, J.A. (2014b). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 15-36). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.
- Trujillo Holguín, J.A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F.A. (2014). Bases para la implementación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940. En J.A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 217-237). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua / Doble Hélice Ediciones.

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