

# H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. VIII, núm. 2,  
julio-diciembre 2020

ISSN: 2594-2956

## Contenido

### Editorial

Pandemia e historia

### Artículos

La Revolución mexicana sobre rieles:  
El caso del ferrocarril Chihuahua al  
Pacífico (1910-1920)

El debate en la valoración de las  
personalidades del programa de historia  
del mundo contemporáneo

La gran pena del mundo: apuntes para  
el estudio de la esclavitud, desde la  
literatura y la historia

Corporalidad ciudadana y subjetivación  
escolar en México (1940-1950): la  
biotipología de José Gómez Robleda

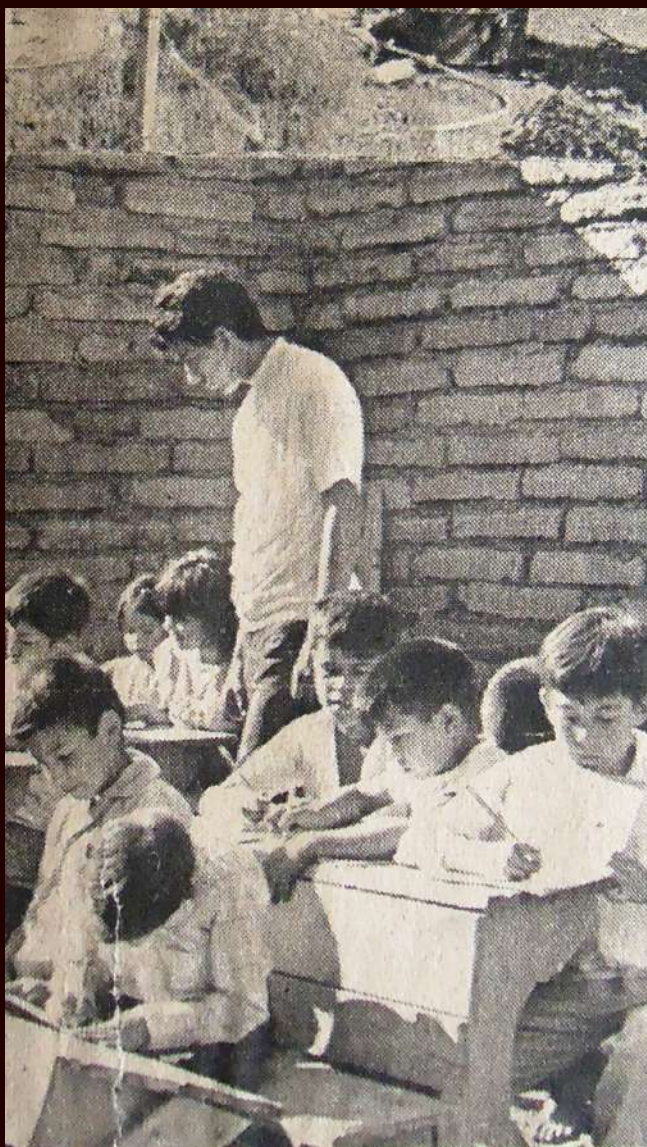
De huérfanos del reino a huérfanos de la  
patria. El Colegio de San Juan de Letrán de  
México y la atención a la orfandad (1822-1867)

La formación de profesores en el estado de  
Sinaloa: 1874-1984

Identidad fronteriza en Chihuahua, México,  
un recorrido del siglo XVII al XXI

### Reseñas

Desarrollo profesional docente: relatos  
autobiográficos de maestros en servicio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**H** DEBATES POR LA  
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen VIII, n. 2, julio-diciembre 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](mailto: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: julio 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.



#### Créditos de la imagen de portada:

Profesor Humberto Muñiz Ruiz impartiendo clases a sus alumnos en el patio de una casa en el barrio de "El Cerrito de la Cruz" de la ciudad de Chihuahua en 1971. Posteriormente la escuela recibió el nombre de Niño Mexicano y fue construida gracias a la intervención del Club de Leones de Chihuahua Centro.

*Fuente:* Archivo personal de Humberto Muñiz Ruiz.

#### Indizada en



#### Portales especializados



ACADEMIA



Conocimiento Abierto sin fines de lucro propiedad de la academia



---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**

**DIRECTORIO RECTORÍA**

**M.E. LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ**  
Rector

**M.A. LUIS EDUARDO IBÁÑEZ HERNÁNDEZ**  
Secretario Particular

**M.A.V. RAÚL SÁNCHEZ TRILLO**  
Secretario General

**LIC. DIANA VALDEZ LUNA**  
Abogada General

**DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ**  
Auditora interna

**DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA**  
Director

**M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES**  
Secretaría Académica

**M.M. IVONNE ESPARZA MORALES**  
Secretaría Administrativa

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

**DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES**  
Secretaría de investigación y Posgrado

**M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS**  
Secretaría de Planeación

# H DEBATES POR LA HISTORIA

## COMITÉ EDITORIAL

**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

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

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

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

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

**DRA. CIRILA CERVERA DELGADO**  
Universidad de Guanajuato

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

**DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA**  
Grupo Geohistoria Durazno de Uruguay

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

**DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ**  
Universidad de La Habana, Cuba

## **DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:**

**Alberto Castroviejo Salas** (Universidad Autónoma de Madrid). **Juan Carlos Durán Muñiz** (Universidad de Texas en El Paso). **Georgina Flores Padilla** (Universidad Nacional Autónoma de México). **Estrellita García Fernández** (Universidad de Guadalajara). **José Napoleón Guzmán Ávila** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). **Francisco Hernández Ortiz** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí). **Patricia Islas Salinas** (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Norma Leticia Rodríguez Vázquez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Juan Manuel Sánchez Ocampo** (Universidad de Guadalajara). **Fernando Sandoval Gutiérrez** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua).

# CONTENIDO

## EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón Pandemia e historia.....	7
---	---

## ARTÍCULOS

Patrick Allouette Montagnier La Revolución mexicana sobre rieles: El caso del ferrocarril Chihuahua al Pacífico (1910-1920).....	19
--	----

Mariano Próspero Álvarez Farfán; Virgilio Companioni Albrisa y Luis José Pérez Fonseca El debate en la valoración de las personalidades del programa de historia del mundo contemporáneo .....	73
---	----

SaylÍ Alba Álvarez La gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la esclavitud, desde la literatura y la historia .....	99
--	----

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez y Uziel Mauricio Morales Hernández Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940- 1950): la biotipología de José Gómez Robleda .....	131
---	-----

Rosalina Ríos Zúñiga De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad (1822-1867).....	163
--	-----

Dina Beltrán López La formación de profesores en el estado de Sinaloa: 1874-1984 ...	201
---	-----

Guillermo Hernández Orozco y Stefany Liddiard Cárdenas Identidad fronteriza en Chihuahua, México, un recorrido del siglo XVII al XXI .....	227
--	-----

## RESEÑAS

José Luis García Leos Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio .....	255
---	-----



# EDITORIAL

## Pandemia e Historia

Francisco Alberto Pérez Piñón \*

Director

**A**nte la imperiosa necesidad de citar los tiempos de pandemia que se están viviendo, es imposible no referirnos a ella en este editorial de la revista Debates por la Historia, como ese fantasma que recorre el mundo, pero ya no el fantasma del comunismo (Quijano, 1998), sino el fantasma del Covid-19. Así mismo, al avance y desarrollo de los enfoques en los estudios historiográficos y lo correspondiente a las actividades que realizan los historiadores en estos tiempos posmodernos, de crítica de la objetividad y de la veracidad en el campo de la historia e historiografía de la educación.

### La pandemia

Eran demasiado lejanas las noticias en este año dos mil veinte (2020), que por los distintos medios de difusión masiva nos llegaban en relación a la cepa del nuevo virus que estaba atacando a la población de China. Se empezó a conocer el lugar de Wuhan y desde la mirada de los latinos, la amenaza se centraba aún geográfica y culturalmente muy distante.

En cuanto a lo geográfico es manifiesto por la distancia entre este nuevo y viejo mundo, como fue conocido en los tiempos del siglo

---

\* Universidad Autónoma de Chihuahua. correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)



XV, con miras en la búsqueda de las preciadas especies comestibles, “Canela, nuez moscada, clavo y pimienta que habían enriquecido sobremedida a los comerciantes venecianos y genoveses, causando la envidia de aquellos ibéricos que no podían participar activamente del comercio mediterráneo que daba más lucro” (Sanfuentes, 2006, s/p).

Esa distancia aún se tiene presente, el coronavirus se desarrollaba en el mundo que está debajo de nosotros *si se hace un hoyo muy profundo vamos a salir a China* según la sabiduría popular y varias veces expresada por los niños, no se considera que sea verídica la situación geográfica de China, pero al menos eso mencionan los infantes. Lo que no podemos negar es que así lo han llegado a expresar con ese pensamiento débil y sin fundamentos, pero que se puede esperar, si el mismo Descartes suponía que si él soñaba en las noches que iba en una barca navegando, en las picadas aguas del mar y hasta llegaba a sentir sus ropas húmedas, como era un sueño, era por lo tanto irreal, pero lo real y que nadie podría poner en duda, era que lo había soñado (Fernández, Cárdenas y Mesa, 2006).

Es a partir de los sueños que se entera de que los sentidos lo engañan y le apuesta, por lo tanto, al poder a la razón. Razón que hoy en día debemos de considerar, que lleve a la toma de conciencia, de que los mundos ya no están separados, sino que en este siglo XXI las distancias se han acortado, se cambió de la navegación con velas a las máquinas sofisticadas para la navegación marítima, terrestre y aérea. Las interacciones humanas y no humanas son transfronterizas entre naciones y continentes. La globalización, ya no es sólo de la economía, sino también de los virus que atacan contra la salud y amenazan a la humanidad, sin distinción de credos, razas y posición social.

En relación a lo cultural, que se divulgó al inicio de la pandemia, se culpó a los hábitos alimenticios de los chinos y esto es necesario aclararlo para no provocar ideas racistas. Fue por el epicentro en Wuhan, aduciendo que los chinos comen todo animal que tenga

ojos y una noticia muy difundida es que se alimentan de *sopa de murciélago*, siendo eso lo que provocó el brote del coronavirus. Videos, fotografías y testimonios que no pudieron verificar su veracidad y que en la actualidad se siguen manejando, ha sido una idea tan arraigada que difícilmente se puede borrar, sin embargo, el testimonio del experto en cultura china, Ignacio Villagrán, director del Centro de Estudios Argentina-China de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), menciona que:

La idea de ‘lo exótico’ en la dieta de los chinos es bastante desacertada. Los 1400 millones de habitantes viven más que nada comiendo arroz, fideos, verduras, productos de la soja. Y en cuanto a las carnes, principalmente comen cerdo, pollo, pato, cordero y bovinos. También, variedad de peces y mariscos (Villagrán, 2020, párr. 5).

Retomando las ideas del experto en cultura china, podemos expresar que en la actualidad no ha sido posible ubicar el surgimiento del virus y con la idea de la alimentación con sopa de murciélago ha sido difícil de detener, aunado a esto las *fake news* no han permitido que se apague esta idea, como muchas otras que se conocen a través de las redes sociales. Una de ellas, de esa lucha comercial entre los EUA y China, y que alguno de los dos países lo provocó intencionalmente. Se reconoce que tenemos un problema mundial con la pandemia Covid-19 que ha traído aparejado una recesión económica, crisis e inestabilidad política y social. Definitivamente la lejanía geográfica y cultural en donde se originó el virus, que ha puesto en jaque a las sociedades del mundo, no son tan distantes ni culturalmente tan distintas. Lo cierto es que tenemos este fantasma ya hecho realidad que recorre el mundo: la pandemia.

9

Estamos en espera del regreso a una nueva normalidad, porque ya no será la misma. Los cambios están por venir, se están estableciendo con el fin de corregir la modalidad en relación a la movilidad y los espacios de convivencia social, sin descuido del

estornudo de etiqueta -como se le ha bautizado con el fin de cuidar que no se disemine la saliva y con ello los posibles virus por parte de los portadores hacia otros-; el lavado de manos constante y guardar la sana distancia. Es algo incierto, pero podemos adelantar juicios y valoraciones que tienen que ver con los comportamientos de los latinos, tan afables de que la cultura del beso desaparecerá o se realizará entre personas muy cercanas, los abrazos serán a la distancia y las grandes concentraciones de personas tenderán a ser distintas o apoyadas por lo virtual, como al menos ya se está planeando así lo educativo en los distintos niveles de los sistemas a nivel nacional. Ante esto, lo que se puede hacer desde la disciplina de la historia es contribuir a la formación de conciencias que contribuyan a lograr una sociedad más próspera, informada y comprometida con la humanidad y la naturaleza. A continuación, enunciamos algunas ideas que tienden a ello.

### **Enfoques historiográficos**

10 En definitiva, en el año de 1989 se dio una crisis que podemos mencionar estructural, de la historia y la historiografía, con la caída del muro de Berlín; algo insospechado e inaudito para la época que se vivía, que cambió las interpretaciones de los historiadores y las teorías que manejaban. Francis Fukuyama aprovechó para vender la idea de que se había llegado el fin de la historia y esto marcaba un derrotero para los historiadores que se habían ceñido a los modelos totales, comprensivos de la sociedad y que se sustentaban en las ideas del materialismo histórico, el ideal del desarrollo dialéctico, al cual llegarían las sociedades, al socialismo y al comunismo, habiendo pasado por supuesto por otros modos de producción como el comunismo primitivo, esclavismo y el feudalismo.

Esto sucedió hace más de treinta años y en aquel momento pareció una hecatombe de la disciplina. Hoy, al paso del tiempo, podemos enunciar que fue una nueva oportunidad para continuar con la

investigación histórica y propiciar nuevos esquemas y modelos para direccionarla, si en las interpretaciones del marxismo se había perdido el sujeto, al quedar siempre subsumido en las colectividades, las muchedumbres, los grupos.

Con las nuevas interpretaciones se inicia el rescate del individuo artífice, creador e innovador, gracias a la caída de los grandes sistemas que organizaba la vida social en regularidades (Santana y San Martín, 2020); llámesele así a las interpretaciones que se hicieron del marxismo con el sesgo que le otorgó el estalinismo. Innovaciones epistemológicas, en las cuales tienen cabida los acontecimientos micro, individuales, regionales, los comportamientos de las personas, los imaginarios sociales, los mitos, los ritos, en sí la cultura en general que tiene cabida como objeto de estudio de la historia; lo que se conoce como el giro cultural o antropológico.

Precisamente los objetos de estudio relacionados con la cultura eran abordados por la antropología, pero ahora -y a raíz de las publicaciones de Peter Burke en este campo- se han establecido como parte de los trabajos propios de la historia, en los cuales el interés se direcciona a las construcciones simbólicas y sus interpretaciones. Así mismo, surgieron con gran revuelo las tesis del giro lingüístico de Hayden White, quien nos menciona que la historia que conocemos no son sino capas y capas de interpretaciones sobre un acontecimiento, poniendo en duda en ocasiones hasta la ocurrencia de los sucesos y acercándose mucho a la literatura en relación a la novela histórica. El resurgimiento de los estudios de la memoria de Mauricio Halbwachs, con los lugares de la memoria de Pierre Nora, pusieron la simiente de lo que hoy se ha desarrollado como la línea de los estudios de la historia del tiempo presente y que han tenido un gran desarrollo. El rescate y preponderancia de los estudios de la historia oral, que han servido para la reconstrucción de historias olvidadas por medio de los testimonios. Todo esto nos acerca a las veracidades, no a las verdades absolutas.

En síntesis, después del vaticinio de Fukuyama del fin de la historia, lo que se puede argumentar es que ese fin es el que marcó nuevos derroteros para la historia, se multiplicaron los objetos de estudio, al grado de que podemos externar que todo lo relacionado con lo humano y la naturaleza es factible de ser estudiado por la historia.

Cuando consultamos el diccionario de la Lengua Española y buscamos la definición de historia, encontramos que es la “Disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados” (Real Academia Española, 2020, s/p). Si consideráramos que los objetos de estudio de la historia pertenecen al pasado, entonces, no podríamos analizar los acontecimientos del presente como es el caso de la pandemia del Covid-19, requeriríamos de la temporalidad pasada. Por ello la historia se ha abierto al estudio del presente, por lo que la línea de investigación que se apertura más recientemente es esa historia en construcción, la historia del tiempo presente (Fazio, 1998), en donde tienen cabida los acontecimientos cotidianos y por supuesto los pasados.

12 Con estas líneas de investigación estamos ante esas innovaciones epistémicas, que amplía sus fronteras al presente y al pasado; y queda para los historiadores o investigadores de este terreno el futuro, no como vaticinio, pero si como la estructuración de las formas ideales de la sociedad a construir, que desde esta disciplina no se ha claudicado ni claudicará para el logro de sociedades informadas, consientes. Ya no en el legado del marxismo de crear las sociedades socialistas, pero en ese rubro y reforzando las ideas de Francis Fukuyama, ante el triunfo de la historia con visión capitalista, arrancarle lo mejor en lo político, que sería la horizontalidad y democracia para la obtención de verdaderos poderes fácticos y de derecho. En lo económico, una distribución más equitativa de la producción de bienes materiales y espirituales, para lograr lo que en unos tiempos Emilio Durkheim (Di Pietro, 2004) difundía: sociedades más armónicas alejadas de los conflictos sociales.

Sin duda la conformación de esta conciencia es parte de la labor de la historia como escenario futuro. Sin alargar más el presente editorial, presentamos una breve descripción de lo que trata cada artículo que hoy se publica y esperamos sean del interés del posible lector, para que se establezca ese pacto de interrelación con el autor.

En el artículo titulado *La Revolución mexicana sobre rieles: El caso del Ferrocarril Chihuahua al Pacífico (1910-1940)*, nos ilustra desde el inicio de la construcción de esta vía -en el año de 1884-, en pleno auge del capitalismo en México en la época del dictador Porfirio Díaz. Narra las vicisitudes para realizar el tendido de los rieles y los inicios de la considerada Revolución mexicana, como se le ha llamado y ha quedado en el imaginario colectivo de la sociedad mexicana y chihuahuense. Una empresa difícil el atravesar la Sierra Madre Occidental, pero una obra de gran empuje para vincular a poblaciones enclavadas en los lugares más recónditos, así como en la narrativa interesante que elucida la forma en la que fueron utilizados los trenes como parte de las estrategias bélicas en la época de los combates entre el gobierno y los revolucionarios, lo que ocasionó daños y destrucción que había que reconstruir después de finalizar la Revolución.

*El debate en la valoración de las personalidades en Historia del Mundo Contemporáneo* nos lleva a la inmersión en el décimo grado de la educación en la República Socialista de Cuba, como parte del proyecto de investigación *Historia, identidad e innovación*, desarrollado por el Departamento de Historia de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. En el trabajo se pone el empeño y la energía vital para que la asignatura del mundo contemporáneo sea el medio para lograr la valoración de las personalidades históricas que han sido parte de la forja de la nación cubana; personalidades, que no pueden quedar en los olvidos ya sean patológicos, ideológicos o intencionales, sino que es necesario que estén presentes en la formación de los estudiantes que componen las nuevas generaciones de cubanos revolucionarios.

*Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940-1950): la biotipología de José Gómez Robleda* narra el proyecto educativo de José Gómez Robleda de mediados del siglo XX, investigación de la cual se desprenden tres líneas de análisis: ciudadanía, masculinidad y la educación de los anormales. El primer apartado se aboca a la narración de la corporeidad ciudadana y subjetivación escolar mexicana de mediados del siglo XX, con la biotipología de José Gómez Robleda. El autor del artículo nos muestra los distintos hallazgos en relación a la formación de la identidad de los mexicanos, partiendo de cuerpo y ciudadanía, y realiza también una aproximación biográfica de José Gómez Robleda, quien fue médico psiquiatra, funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

*La gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la esclavitud, desde la historia y la literatura cubana* toca las fibras más sensibles de la gesta de la nación cubana y sus profundas raíces de la población negra traídas de África en calidad de esclavos, es una muestra penosa de las sociedades mundiales que redujeron a objetos a las personas por el color de su piel, acciones bestiales y descomunales que aún se conservan en archivos y testimonios que nos muestran a través de la literatura y la historia. El objetivo del artículo es la reunión de distintas perspectivas de la literatura que abordan la esclavitud como parte de un proceso didáctico para encontrar las raíces de la identidad y de la cultura cubana, sin descuido de la gran problemática social que acarreó el fenómeno de la esclavitud.

14 *De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad (1822-1867)* realiza el análisis de las problemáticas para la atención de las primeras letras en el colegio de San Juan de Letrán en una población de huérfanos, hijos de los españoles e indios (criollos), que habían venido de más a menos y que como el título del trabajo lo expresa, eran huérfanos del reino en la época de la corona española y continuaron siendo huérfanos en la patria mexicana. El trabajo es resultado de la

consulta en los archivos donde se localizan las solicitudes de becas, realizadas por parte de familiares, en las cuales aducían la orfandad y pobreza; e invocaban los servicios prestados a la corona y a la patria, en las cartas dirigidas al rector del Colegio.

*La formación de profesores en el estado de Sinaloa: 1874-1984* es un trabajo que comprende más de un siglo de análisis de los planes de estudio de la carrera de profesor normalista en el estado de Sinaloa. La temporalidad abarca desde el año de 1874, fecha en la que se instituyó la carrera de profesor de primeras letras en el Colegio Rosales, hasta el año de 1985 en el que los estudios normalistas fueron elevados al nivel licenciatura, como política nacional uniforme. Como abordaje teórico metodológico se mencionan los planteamientos de una hermenéutica crítica, que apoya el sentido de rescatar las acciones de los personajes que tuvieron la visión de plantearse las estrategias necesarias y estuvieron dispuestos a enfrentar las vicisitudes para el logro de la formación de profesores, misma que se narra en sus cuatro etapas de desarrollo.

*Identidad fronteriza en Chihuahua, México, un recorrido del siglo XVII al XXI* nos hace ver que la disciplina histórica tiene varias funciones y al menos dos son las que se rescatan en este trabajo, resultado de la investigación en fuentes primarias de archivos. La primera es la formación hacia adentro, que tiene que ver con el conocimiento e internalización de los sujetos, de sus orígenes, espacios y cultura; la segunda es la formación hacia afuera, para la actuación en el contexto en el que se vive y convive cotidianamente. Sin duda el artículo aporta la problematización de la construcción de la identidad fronteriza, como parte de la suma de distintas y múltiples identidades ideológicas, étnicas, geográficas y culturales que se conjugan en la frontera. Las interpretaciones y críticas que se vierten en el artículo lo hacen motivante y atrayente para quienes están viviendo cerca de las demarcaciones fronterizas y demás estudiosos del tema.



Finalmente aparece la reseña del libro *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio*, en la cual se realizan las narraciones de 13 profesores y profesoras que cursan sus estudios de posgrado en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., en las unidades de Chihuahua y Ciudad Juárez. El texto hace alusión a las reflexiones relacionadas con la práctica docente, que se puede definir, como esa mirada al interior de su espíritu, para continuar o retomar el camino de esta noble actividad pedagógica; sin duda, estos relatos autobiográficos son una muestra empírica de la ejecución del trabajo desarrollado en los espacios educativos de nuestro estado, en los cuales se encuentran regularidades con los procesos educativos realizados a nivel nacional.

Esperamos que los artículos que en este espacio se publican, sean referente para quienes están profundizando en estudios del área de historia e historiografía de la educación y que contribuyan a crear conciencia de la importancia del estudio de las temporalidades. Los invitamos a seguir escribiendo en la revista Debates por la Historia y a que no claudiquen en los deseos de empeñarse en la construcción de una nueva sociedad, basada en los consensos hominales.

## Referencias

- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo / sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 95-117. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26920306>
- 16 Fazio V. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, (17), 47-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=811/8111329004>
- Fernández S., Cárdenas A., y Mesa, F. (2006). Rene descartes, un nuevo método y una nueva ciencia. *Scientia Et Technica*, 12(32), 401-406. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=811/8111329004>

- Quijano, A. (1998). Un fantasma recorre el mundo. *Estudios Avanzados*, 12(34), 77-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300012>
- Real Academia Española. (2020, 18 de julio). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Sanfuentes, O. (2006). Europa y su percepción del nuevo mundo a través de las especies comestibles y los espacios americanos en el siglo XVI. *Historia*, 2(39). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33439206>
- Santana J., y San Martín, I. (2020). La historiografía actual desde 1989. *Vínculos de Historia*, (9), 345-366. DOI: [http://dx.doi.org/10.18239/vdh\\_2020.09.17](http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2020.09.17)
- Villagrán, I. (2020, 2 de abril). Coronavirus: qué esconde la "sopa de murciélago" a la que culpan por la pandemia. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-sopa-murcielago-china-pandemia-nid2350020>

La Revolución mexicana sobre rieles:  
El caso del *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico* (1910-1940)

The Mexican Revolution on rails: The case of the  
Chihuahua-Pacific Railroad (1910-1940)

Patrick Allouette Montagnier\*

\* *Investigador de AMERIBER (América Latina, Países Ibéricos) de la Université Bordeaux Montaigne (Francia). Es doctor en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Université de Perpignan Via Domitia, docente con plaza obtenida en examen nacional por concurso de oposición y académico en instituciones de educación secundaria de la Rectoría de Niza. Es especialista en las civilizaciones de México (s. XVII- XXI), en particular en la historia de los ferrocarriles. Investiga sobre las prácticas educativas. Miembro de la Sociedad de Hispanistas Franceses y del Equipo de traducción de Debates por la Historia. Calificado maestro de conferencias por la CNU. Correo electrónico [patrick.allouette@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:patrick.allouette@u-bordeaux-montaigne.fr)*

 <https://orcid.org/0000-0003-2830-069X>

---

**Historial editorial**

Recibido: 17-agosto-2019

Aceptado: 04-febrero-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

La Revolución mexicana sobre rieles: El caso del Ferrocarril Chihuahua al Pacífico (1910-1940)

The Mexican Revolution on rails: The case of the Chihuahua-Pacific Railroad (1910-1940)

**Resumen**

**Abstract**

Como preliminar, este artículo presentará la línea ferroviaria del Chihuahua al Pacífico a través de su recorrido y a partir de la perspectiva histórica, partiendo del primer proyecto, siguiendo con el inicio de su construcción (1884) hasta las primeras acciones revolucionarias, con el fin de dar un mejor entendimiento del marco espacio-temporal en el que se inscribe. A continuación, en una primera parte, propone estudiar cómo los ferrocarriles se integraron tanto a los combates y a la táctica revolucionaria como a las acciones del gobierno federal. En una segunda parte, se interesará por las consecuencias de este proceso, o sea la temática de la destrucción y los daños. Al final, mostrará qué giro fue operado en la construcción ferroviaria al finalizar esta Revolución.

This paper is organized as follows: by way of introduction, it describes the railway that connects Chihuahua with the Pacific Ocean through its route and from a historical perspective. To gain a better understating of the space-time framework of this railway, it gives an account on how the Construction of this line began in 1884, and how work on the railroad was interrupted by the Mexican Revolution. Section two describes how during the revolutionary process the railroad had a large impact on both, revolutionaries fighting tactics and the actions of the federal government. Section three discusses the collateral damage that the revolutionary process had on the railway. The last section shows what happened to the rail network and its construction at the end of the Revolution.

**Palabras Clave:** Ferrocarril Chihuahua al Pacífico, impactos en la red ferroviaria, Revolución mexicana, táctica revolucionaria.

**Keywords:** Chihuahua al Pacifico Railway, collateral damage on the rail network, Mexican Revolution, revolutionary tactics.

**La Révolution mexicaine sur des rails: Le cas du Chemin de fer Chihuahua-Pacifique (1910-1940)**

**Résumé:**

En préliminaire, cet article présentera la ligne de chemin de fer Chihuahua-Pacifique à travers son parcours ainsi qu'à partir de la perspective historique, depuis son premier projet de concession ferroviaire, puis du début de sa construction (1884) jusqu'aux premières actions révolutionnaires, afin de donner une meilleure compréhension du cadre spatio-temporel dans lequel elle s'inscrit. Ensuite, dans la première partie, il propose d'étudier comment les chemins de fer ont été intégrés à la fois dans les tactiques de combat révolutionnaires et les actions du gouvernement fédéral. Dans une deuxième partie, il s'intéressera aux conséquences de ce processus, notamment au thème de la destruction et des dommages. Pour finir, il montrera quel virage a été opéré dans la construction ferroviaire à la fin de cette Révolution.

**Mots-clés:** Chemin de fer Chihuahua-Pacifique, conséquences sur le réseau ferroviaire, Révolution mexicaine, tactiques révolutionnaires.

**Rewolucja meksykańska i kolej: Chihuahua - Pacyfik (1910-1940)**

**Streszczenie:**

W artykule rozpatruje się konstrukcję linii kolejowej z Chihuahua do Los Mochis w czasoprzestrzeni historycznej, począwszy od pierwszego projektu z roku 1884 do pierwszych działań rewolucyjnych. Następnie proponuje się zbadanie, w jaki sposób koleje zostały zintegrowane zarówno w walce rewolucyjnej jak i w działaniach rządu federalnego. W drugiej części analizuje się konsekwencje tego procesu oraz zniszczenia sieci kolejowej. We wnioskach pojawia się hipoteza w jaki sposób budowa trakcji kolejowej wpłynęła na rewolucję meksykańską.

**Słowa kluczowe:** Rewolucja meksykańska, kolej Chihuahua-Pacyfik, działania rewolucyjne, wpływ na sieć kolejową.

## Apunte metodológico

Nos hemos valido de las investigaciones de campo en archivos históricos, centros de investigación y bibliotecas, principalmente. Entre ellos, cabe mencionar para la ciudad de Chihuahua: el Archivo Histórico Municipal y la hemeroteca de El Herald de Chihuahua; las bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras, y Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chihuahua; de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos, de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, la Biblioteca Municipal de Chihuahua “Miguel de Cervantes”, el Museo casa de Juárez, el Palacio de Gobierno del Estado de Chihuahua y lo que fuera Centro de Investigación del Estado de Chihuahua (CIDECH). En la Ciudad de México se consultó el Archivo General de la Nación; las bibliotecas Central de la Universidad Nacional Autónoma de México, las secretarías de Comunicaciones y Transportes, y de Turismo, la Biblioteca Nacional y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. También investigamos en El Paso Publica Library y The Library de la University of Texas at El Paso (en particular, Special Collections en el departamento Southwest Collections). Además, completamos nuestras indagaciones en Francia, en París, en las bibliotecas de las instituciones siguientes: la Maison du Mexique de la Cité Internationale Universitaire de Paris, l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, le Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou y la Bibliothèque Nationale de France; en Perpiñán, en las bibliotecas de l'Université de Perpignan y en la del ex Institut d'Études Mexicaines de dicha universidad. En Toulouse, en el Institut Pluridisciplinaire pour les Études sur l'Amérique Latine à Toulouse. Finalmente indagamos referencias por Internet y en el sitio de archivo digitalizado Gallica de la Bibliothèque Nationale de France.

22

Respecto a las fuentes, en primer lugar, dada la escasez de documentos que teníamos a disposición sobre esta temática, el objetivo era recopilar datos históricos que probaran el empleo de este ferrocarril en las acciones bélicas, ampliando las investigaciones en varios tipos de fuentes como libros de historia, relatos históricos, artículos científicos y

periodísticos, testimonios y novelas. Muy pronto tuvimos que confrontar ciertos datos y recurrir a fuentes primarias cuando fue posible.

En cuanto a la técnica de trabajo, se fundamenta en acercamientos historiográficos, partiendo del contexto histórico y ferrocarrilero para plantear la problemática y evidenciar el papel que tuvo dicho ferrocarril: ¿Desempeñó la línea que nos interesa uno o varios papeles relevantes en la Revolución mexicana? ¿Se trató de un uso local por el Estado, por las tropas federales o por los Revolucionarios? ¿Vino a ser la vía un interés en juego como en el resto del país? Así, el propósito metodológico de este estudio radica en considerar la línea ferroviaria Chihuahua al Pacífico de principios del siglo XX como un eje transversal que atraviesa el tiempo y el espacio para ahondar la temática del uso de dicha vía férrea y sus equipos por las tropas federales y los revolucionarios durante la Revolución mexicana. El período central de esta temática abarca desde la primera utilización de esta red ferroviaria en 1913, por Pancho Villa, y concluye en 1925, con el fin de las reparaciones. Así, en la introducción, informaremos sobre esta línea ferroviaria presentando su recorrido y su importancia, desde el primer proyecto de construcción como línea transnacional (1872), hasta las primeras acciones revolucionarias, con el fin de dar un mejor entendimiento del marco espacio-temporal en el que se inscribe. A continuación, en una primera parte, se propone estudiar cómo los ferrocarriles se integraron tanto a los combates, a la táctica revolucionaria como a las acciones del gobierno federal. En una segunda parte, se abordará el tema de la destrucción y los daños consecuentes. Al final, mostrará qué giro fue operado en la construcción ferroviaria al finalizar la Revolución.

## **Introducción: el ferrocarril Chihuahua al Pacífico: ¿cómo llegó a participar en la Revolución mexicana?**

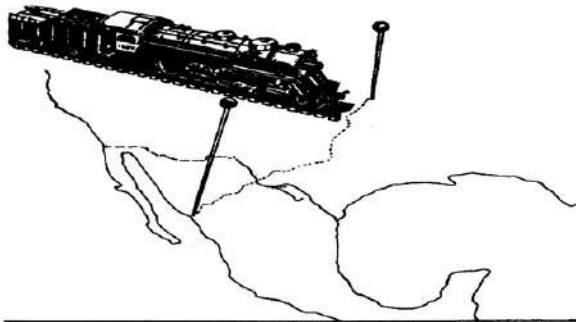
Uno de los antiguos nombres del *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico* era el *Ferrocarril Kansas City, México y Oriente* (KCMO), cuyo primer objeto de creación en el estado de Chihuahua se remonta a 1849, y que había sido concebido por el ingeniero estadounidense Albert Kimsey Owen<sup>1</sup> (Figura 1), quien tenía como ambición realizar una ruta intercontinental entre Europa, América del Norte y Extremo Oriente, fundando un puente ferroviario norteamericano desde Norfolk, en Virginia, en los Estados Unidos de América, hasta Topolobampo, en Sinaloa, México. Este ingeniero le dio, pues, a este proyecto que hizo suyo, una dimensión continental y hasta de alcance intercontinental. En efecto, debía facilitar el transporte y el comercio internacional acortando la distancia de unas 650 millas, buscando el itinerario más corto, abriendo una ruta hacia el Extremo Oriente más directa y asequible por América del Norte. Apenas se había abierto la línea transcontinental del Este al Oeste norteamericano en 1869 pero tenía la desventaja de cruzar las montañas Rocosas en el *South Pass* que estaba cerrado durante nueve meses a causa de la nieve; mientras que el proyecto de Owen, al pasar por el Noroeste mexicano, permitiría un tráfico durante todo el año. Cobraba una gran importancia en la medida en que no existía el canal de Panamá que no se abriría sino hasta 1914. El proyecto inicial tardó 111 años en realizarse por completo, hasta 1961, con la inauguración presidencial de la línea acabada en México. Ahora bien, es preciso saber en qué punto de realización se encontraba dicha red de comunicaciones en vísperas de la Revolución mexicana.





Figura 1. Retrato de Albert Kimsey Owen (1847-1916).

Los trabajos de construcción de la red ferroviaria del KCMO –que unirían Kansas City y Topolobampo (figura 2)- comenzaron en 1884, con unos avatares y fueron realizados, en su mayor parte en tan sólo una década, entre 1900 y 1910 (Allouette, 2000; Allouette y Hernández, 2010).



El plan central: una vía férrea entre Kansas City y Topolobampo.

(XXV ANIVERSARIO DEL C.F.P. que une y engrandece cada día a nuestro México, México, D. F., Editora Adelante por México, Adelante por el Norte, Adelante Extra, 1986, p. 21.)

Figura 2. Puntos de salida y llegada del ferrocarril KCMO.

Durante este período, la empresa ferroviaria logró construir y poner en funcionamiento cerca del 90% de la longitud total de los 2500

kilómetros de vías, de los cuales 1030 correspondían a México (Figura 3). La obra iba a estar suspendida durante los treinta años siguientes, principalmente por causa de la Revolución, pero también por la crisis financiera de 1909 en Estados Unidos y México; asimismo por problemas técnicos, hasta la compra de la compañía por el Gobierno mexicano en 1940. En efecto, desde el primer semestre de 1912, todas las obras fueron detenidas por el levantamiento orozquista que expondremos en la primera parte de este artículo.



(Archivo privado prestado por un ferrocarrilero jubilado.)

Figura 3. Mapa de la línea KCMO y sus principales conexiones al 1° de diciembre de 1912.

26

La línea del KCMO representa una columna vertebral ferroviaria del subcontinente norteamericano, su nexa con Chicago y numerosos ramales por Estados Unidos de América y México. Partía de Kansas City, centro geográfico ferrocarrilero de Estados Unidos, rumbo al sur, pasaba por Alpine en Texas, alcanzaba el Río Bravo del Norte (Figura 4). En México, volvía a salir de los alrededores de Catomir (Falomir), Chihuahua y llegaba cerca de Creel, al principio de la Sierra Madre Occidental. Quedaban por construir los tramos más allá de esos puntos: al este, un tramo de 120 kilómetros entre Ojinaga, en la frontera norteamericana (una conexión estaba prevista con Presidio del Norte en Texas), y Catomir; al oeste, el de la Sierra Tarahumara, de 248

kilómetros. La línea seguía después más allá de la Sierra Madre Occidental, en dirección suroeste, para acabar en el puerto de Topolobampo. La empresa *Kansas City, México y Oriente* controlaba tres tramos aislados cuyo costo de explotación era oneroso: Márquez-Chihuahua, de 140 kilómetros; Miñaca-Sánchez, de 134 kilómetros; y Topolobampo-Hornillos, de 117 kilómetros. Los dos primeros estaban vinculados por la línea Chihuahua-Miñaca que pertenecía a la empresa británica *Ferrocarril del Noroeste de México*. El conjunto de los tramos del KCMO en México medía, en 1910, 390,6 kilómetros. Con los 180 kilómetros del tramo de Chihuahua a La Junta, que, por cierto, eran del *Ferrocarril Noroeste de México*, pero que servía de vínculo indispensable entre los tramos del primer ferrocarril, entonces llegamos a la cifra respetable de 570 kilómetros de vías férreas construidas y practicables (cerca del 61% de la totalidad de la línea actual). Las obras no volvieron a emprenderse sino hasta 1927 y aún de manera muy parcial, consistiendo en reparaciones.



Figura 4. Trazo principal y ramales realizados y/o proyectados para 1967, con sus principales estaciones.

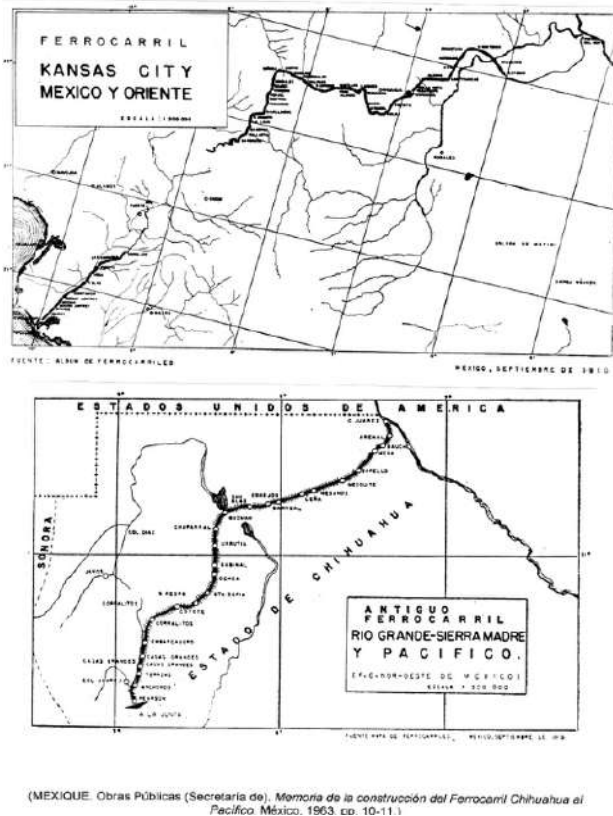


Figura 5. Trazos de las líneas del ferrocarril KCMO y del Ferrocarril Noroeste de México en vísperas de la Revolución mexicana (septiembre de 1910).

28

En la figura 5 podemos ver el estado muy preciso de la construcción, en México, de los trazados de la línea del KCMO (primer mapa) con sus tramos faltantes sobre todo el de la Sierra Madre Occidental, a unos meses del inicio de la Revolución mexicana. Además, el segundo mapa muestra el estado de otra línea, la del *Ferrocarril Noroeste de México* que, partiendo desde Ciudad Juárez y llegando a Estación Pearson, tenía que unirse al KCMO en la estación justamente llamada La Junta, Chihuahua. Esa vía fusionaría con el ferrocarril moderno *Chihuahua al Pacífico* en 1952. Este tramo sirvió también en múltiples ocasiones durante la Revolución.



Figura 6. Conexiones del KCMO con otras líneas ferroviarias del Estado de Chihuahua en 1900.

En la figura 6 podemos apreciar las conexiones (o la ausencia de nexo) del KCMO con las otras líneas ferroviarias del Estado de Chihuahua en 1900, o sea la presencia de un tejido naciente y no despreciable de vías férreas o red ferroviaria incipiente que facilitarían los movimientos armados venideros. Es de notar que pertenecían a varios concesionarios privados en el porfiriato (1876-1911).



Figura 7. Mapa de la red ferroviaria mexicana en 1910.

La figura 7 completa las anteriores, dando una visión a mayor escala. Lo que sobresale, en nuestro caso, es que el KCMO y sus ramales están ya conectados con las grandes líneas nacionales y tienden a realizar la comunicación terrestre del Noreste con el Noroeste.

Ya que tenemos ahora los antecedentes ferroviarios y las condiciones previas para que se concretara el uso de esta línea férrea en la Revolución, podemos plantear la problemática esencial de este artículo: ¿cómo los ferrocarriles se integraron tanto a los combates, a la estrategia revolucionaria como a las acciones del gobierno federal? Y ¿cuáles fueron sus consecuencias?

## **Primera parte: La Revolución mexicana se valió de los ferrocarriles**

### *La utilidad de los trenes y su tecnología*

Se reconoce formalmente que las perturbaciones políticas, dirigidas contra el general Porfirio Díaz, empezaron el 20 de noviembre de 1910 pero hubo levantamientos armados unos días antes, en Puebla y principalmente en el estado de Chihuahua. En consecuencia, el funcionamiento ferroviario iba a sufrir enormes dificultades y pérdidas, pudiendo acarrear la interrupción del tráfico. Sin embargo, las líneas ferroviarias y los trenes contribuyeron -por una parte- en la causa revolucionaria, y -por otra- en la defensa del Gobierno Federal. Analizaremos cómo y en qué medida ocurrió esto.

30 La relevancia de los ferrocarriles durante la Revolución mexicana fue tal, que ciertos historiadores llegaron hasta considerarla como la cuarta arma del movimiento revolucionario. Así, Jaime Rivera Madrid, exmiembro activo de la *Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos. Delegación Ciudad Juárez*, lo explicó de esta manera: “¿Por qué la cuarta?, en términos castrenses, es bien sabido que durante la Revolución se utilizaron de las tres armas como sigue: Caballería, artillería e infantería, considerada esta última hasta la fecha la reina de los

ejércitos” (Rivera, s/f, p. 1) <sup>2</sup>. Muchas líneas ferroviarias sirvieron a la causa de la Revolución y su papel fue preponderante. Tal importancia se manifiesta en testimonios, relatos, documentos, fotografías de la época e igualmente en los corridos.

En aquel entonces, el ferrocarril representaba el mejor medio de transporte: era el más importante, más eficaz y más rápido para la carga pesada. No es de extrañar, por lo tanto, que la Revolución se desarrollara igualmente sobre rieles y que la primera reacción del ejército federal, al estallar el movimiento revolucionario, fuera la de adueñarse del ferrocarril, pensando así garantizar su triunfo. Desde los primeros enfrentamientos entre el gobierno federal y los revolucionarios, el control de las grandes líneas que van hacia el norte y hacia las costas se hizo arma estratégica para los dos bandos en lucha. El dominio de las vías y de las instalaciones permitía emprender ofensivas y retiradas. Su destrucción frenaba el avance del enemigo. El ferrocarril desempeñó, por lo tanto, un papel estratégico para llevar a cabo las operaciones militares, particularmente en la famosa División del Norte encabezada por Pancho Villa, a partir del 23 de septiembre de 1913, hasta su desintegración a principios del año 1916. Además, quien controlaba las vías férreas, controlaba las líneas telegráficas que les eran paralelas.

Antes de seguir, vamos a hacer un breve análisis del proceso histórico en el que se desarrollaron los movimientos armados para contextualizarlos. En 1910, por un intento de una nueva reelección del presidente Porfirio Díaz, estallaron los movimientos revolucionarios en México, entre cuyos primeros protagonistas se destacan Francisco I. Madero y Pascual Orozco. El primero asumió la presidencia de la República en 1911. No obstante, por no cumplir con uno de los postulados del Plan de San Luis Potosí del 5 de octubre de 1910 –la restitución de la tierra a los campesinos– se hizo de enemigos, en particular del general Pascual Orozco, quien lo acusó, por varios motivos, de traidor. Consideraba que las reformas sociales del presidente Madero eran insuficientes y lentas, así que lanzó el plan de la Empacadora o el plan de Chihuahua en contra del gobierno de

Madero. Este pacto fue firmado por Orozco y sus generales en una empacadora de un edificio en dicha ciudad. Mauricio Rigo comenta cómo Orozco se rebeló contra Madero y lo que sucedió:

Orozco considera la necesidad de elaborar un plan que reforme la estructura política de México. El Plan de la Empacadora incluye importantes reformas políticas, agrarias y obreras que iban incluso más allá del Plan de San Luis Potosí. Muchas de las reformas propuestas en el Plan de la Empacadora fueron incluidas en 1917 en la Constitución Mexicana (...) El lema del plan será “Reforma, libertad y justicia” (...) Siguió masivos alzamientos y revueltas revolucionarias con Orozco al frente, con Madero en oposición (Rigo, 2020, párr. 3-4).

Esta rebelión orozquista contra Madero se plasmó en alzamientos revolucionarios en los que participaron gente del pueblo como obreros, campesinos y ferrocarrileros; así como rurales de clase media e incluso miembros de la élite regional. Esa situación perturbó el tráfico normal de trenes. Orozco venció en la batalla de El Rellano al escuadrón del secretario de Guerra y Marina, José González Salas, quien luego de suicidarse, fue reemplazado por Victoriano Huerta. Como el presidente de Estados Unidos, William Taft, quien apoyaba a Madero, embargó las armas de Orozco, este fue debilitado y en una segunda batalla en El Rellano, frente a los federales dirigidos por Huerta, perdió y tuvo que replegarse a Ciudad Juárez que cayó en manos de Huerta en agosto de 1912, fecha que marcó el fin del movimiento orozquista. Finalmente, Orozco adhirió al bando de Huerta y fue nombrado brigadier del Ejército Federal.

32

A continuación, Huerta asesinó a Madero y tomó la presidencia. Rigo subraya las consecuencias de estos hechos:

Esto desatará épicas batallas en Chihuahua entre los revolucionarios vengadores de Madero y los defensores de Huerta. Se destacan los encuentros entre Orozco y Villa. Finalmente, el gobierno de Huerta sería derrocado por el



ejército constitucionalista dirigido por Venustiano Carranza (Rigo, 2020, sección *La presidencia de Huerta*).

Así, desde febrero de 1913 se inició la Revolución llamada “constitucionalista” y duró hasta 1914. Este movimiento se extendió rápidamente a través de los estados de Chihuahua y Sinaloa. Y por razones militares, probablemente bajo la fuerza, los jefes, cuando lo necesitaban, se apoderaban de los ferrocarriles, dando preferencia a los fines estratégicos de los movimientos armados en detrimento del servicio público.

En un primer momento, se asistió a un movimiento de tropas federales, por línea férrea, para reforzar los sitios amenazados por los revolucionarios. En el transcurso de las primeras fases de la lucha armada, los jefes y oficiales de ambos bandos se apoderaron de los trenes y de su medio ambiente por diversas razones: los utilizaban no sólo como medio de transporte para el encaminamiento de las tropas, sino también para los combates, como cuartel general, campamentos y alojamientos. El ejército federal poseía vagones blindados. En el sur, los zapatistas, quienes tenían medios más limitados, se contentaban con asaltar los trenes y hacer volar los puentes. Fue pues en el norte donde la utilización de los ferrocarriles se reveló más original e interesante, singularizándose con respecto a la del sur.

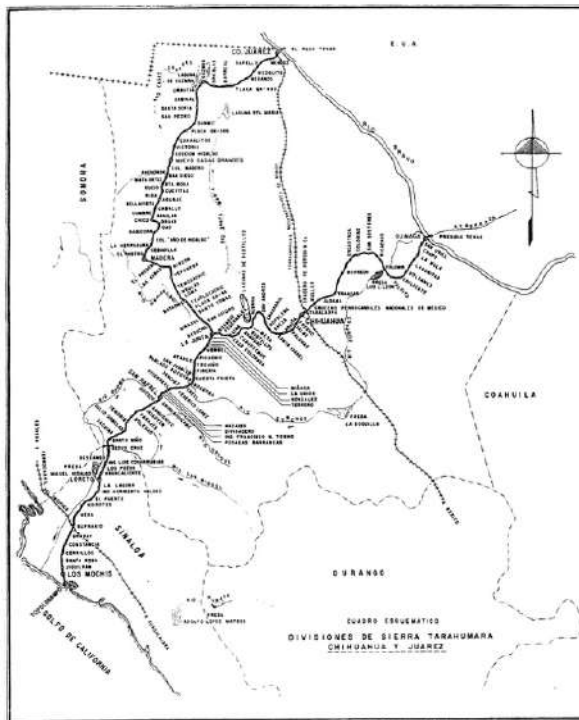
En efecto, Villa fue mucho más allá que los zapatistas integrando los ferrocarriles en su propia estrategia. No se puede imaginar hasta qué punto el ferrocarril era inestimable a sus ojos. Se valió de las vías férreas y del material móvil para el traslado de sus hombres, su material, víveres, municiones y caballos. Se sirvió igualmente del KCMO como guarnición. A diferencia de los otros revolucionarios, capturaba trenes enteros a fin de usarlos estratégicamente.

33

Analizaremos estos servicios según tres funciones distintas: el papel de las estaciones como lugares estratégicos; los trenes como parte integrante de la táctica revolucionaria y el transporte de tropas y de personajes históricos.

### Las estaciones, lugares estratégicos

Las estaciones de ferrocarril sirvieron también de punto de encuentros importantes (figura 8). El que se realizó el 12 de abril de 1914, en Chihuahua, es uno de las más emblemáticos, pues Venustiano Carranza, el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, acompañado de sus hombres, encontró al presidente municipal de Chihuahua y al gobernador del Estado. Carranza venía a establecer en este sitio la capital de la República. Hay que poner de realce la relevancia de la ceremonia que se verificó en un marco ferroviario.



Sin título. Red ferroviaria Chihuahua al Pacífico moderna, con mención de las estaciones.  
(Ferrocarril Chihuahua al Pacífico, sin fecha.)

Figura 8. Mapa de la red del *Chihuahua al Pacífico*.

El 20 de diciembre de 1915, el general Francisco Villa mató a dos oficiales principales en esta misma estación y el tren le valió, una vez más, de escapatoria hacia el oeste.

En Sinaloa, uno de los lugares cruciales era la estación de San Blas, junta de los ferrocarriles *Kansas City, México y Oriente y Sud-Pacífico*. Tras el plan de Guadalupe y el acenso al poder de Huerta, era normal que el nuevo gobierno tuviera la ambición de controlarlo. En el XI Congreso Mexicano de Historia se apunta: “Como San Blas es punto estratégico, pues en esa estación se cruzan las líneas férreas del Sud-Pacífico y del *Kansas City, Mexico and Orient*, el gobierno huertista destacó tres columnas de federales de Culiacán al Norte, para apoderarse de esa plaza” (1955, p. 197). Se dio una batalla entre federales y revolucionarios, principalmente en la colina de Sufragio, no lejos de la estación de San Blas. Fue un fracaso para los federales.

### *Los trenes como parte integrante de la táctica revolucionaria*

Se distinguen por una parte las emboscadas y las tomas de trenes y, por otra, las adaptaciones del material ferroviario. Varios ejemplos de asalto de trenes ocurrieron en la línea estudiada.

Un primer caso aparece en el suplemento teatral y literario de France Illustration, *En selle avec Pancho Villa* (Camp, 1953). Está presente también en *Memorias de Pancho Villa* de Martín Luis Guzmán (1984) y en una tercera versión del gran historiador chihuahuense Francisco R. Almada. Esta última permite seguir los sucesos desde el enfoque de los soldados federales, durante la primera batalla de Villa, ferroviaria por añadidura, el 21 de noviembre de 1910: la toma de San Andrés, municipio de Riva Palacio (figura 8). Fue el principio de las acciones políticas y armadas del villismo vinculadas con los ferrocarriles. Recordemos que esta estación se sitúa en el ramal Chihuahua-La Junta, justo después de la estación de Chavarría y justo antes de la de Aldana, la cual precede las de Mesa y de Bustillos, del nombre de la Laguna de

Bustillos, célebre en la región. San Andrés se ubica en la ruta del *Chihuahua al Pacífico*, a 81 kilómetros al oeste de Chihuahua, a 51 kilómetros antes de llegar a Cuauhtémoc. Los sucesos ocurrieron del 17 al 23 de noviembre de 1910. Pancho Villa acababa de incorporarse, en el mes de octubre, a la revolución de Madero por mediación de Abraham González. Iba a constituir, gracias a los primeros voluntarios, el embrión de la muy famosa División del Norte, que contaría cerca de sesenta mil hombres. Acababa igualmente de pasar bajo las órdenes de Cástulo Herrera en campaña, en el momento del encuentro con Abraham González del 17 de noviembre de 1910. Abraham González está considerado en México como “el campeón de la Revolución”; era un burgués letrado impregnado del liberalismo propalado por Benito Juárez, sus padres fueron amigos y colaboradores del legislador indio; defensor del liberalismo, fue el presidente del club de los antirreeleccionistas de Chihuahua y militó en las logias masónicas donde conoció a Francisco I. Madero. Abraham González, por tanto, quien confiaba en las personas fuera de la ley, había encontrado a Villa y lo había alistado por la buena causa, puso a este último al servicio de Cástulo Herrera, durante una cena, el 17 de noviembre de 1910. Después de comer, Abraham González declaró que había venido el momento de entrar en campaña. Mientras iba a encaminarse hacia el norte del estado de Chihuahua, hacia Ojinaga para reunir a sus amigos, encargó a Pancho Villa irse a San Andrés, hacia el sur, para organizar las fuerzas armadas. Nombró entonces como jefe de esa tropa a Cástulo Herrera. Villa aceptó de buen grado estar bajo ese mando pues, ante todo, tenía intención de servir a Francisco I. Madero y, más allá del hombre, las ideas de la Revolución. ¿Cuáles fueron las acciones de Villa y cómo se iba formando la División del Norte?

36

Villa iba a hacer su aprendizaje de gran guerrillero. Tras el encuentro del 17 de noviembre, se marcharon entonces para la Sierra Azul con el fin de prepararse y permanecieron allí cinco días. En ese lugar, numerosos voluntarios se adhirieron a Villa, principalmente destacamentos de San Andrés, de Santa Isabel y charros de la Ciénaga de Ortíz. La tropa de Pancho Villa o División del Norte crecía a un ritmo increíble, hasta el punto que al cabo de cinco días, los insurgentes

formaron una compañía de 375 hombres que pudieron apoyarse en una aldea en el centro de un núcleo de carreteras. San Andrés parecía convenir mejor a ese designio y fue hacia él que se dirigieron, bajo el mando de Cástulo Herrera, por la quinta noche.

Lo interesante radica, por un lado, en cómo nació y creció tan pronto la División del Norte y, por otro, a través del relato (Camp, 1953) de este primer asalto de tren de la Revolución, el 23 de noviembre, ver que ya la influencia de esos hombres era grande hasta el punto de ahuyentar a los rurales de Porfirio Díaz.

En cuanto a la toma de San Andrés, hallamos una fuente primaria: se trata del informe hecho por el general en jefe, transcrito por el capitán federal 1° Manuel Sánchez Pasos del 12° Batallón, al General de División Secretario de Guerra y Marina. Reportamos aquí los pasajes en los que se menciona el uso del ferrocarril. Se puede notar que los federales, al desplazarse en gran número en tren, fueron víctimas de una emboscada por parte de los revolucionarios:

Tengo la honra de comunicar a Ud. que habiendo salido hoy [el 21/11/1910] de Chihuahua por ferrocarril, rumbo á (*sic*) C. Guerrero, con un Capitán 2/o., un Teniente y un Subteniente y 170 individuos de tropa del 12/o. Batallón a las órdenes del Teniente Coronel del mismo Cuerpo Pablo M. Yépez y al llegar á (*sic*) la estación y pueblo “San Andrés” fue atacado el convoy por una partida de 80 a 100 individuos que parapetados en las casas y oficinas de la estación y trincheras de leña de ambos lados, hicieron un fuego nutrido, entablándose un reñido combate por espacio de 20 minutos poco más o menos (Sánchez, 1910).

37

Los asaltantes hicieron una apertura en los coches lo cual provocó las bajas que el capitán dio en su relato:

[...] tuvimos que lamentar la muerte de nuestro Jefe, Teniente Coronel Pablo M. Yépez, Soldados Eleuterio Sigala, Juan Pérez

y Francisco Campos, quedando herido de mucha gravedad el Cabo Salomé Antuna, Soldados Cesáreo Ramírez, Eduviges Peña, Jesús Olguin, Jacobo Sotelo, Bernardo Torres, Efrén Mendoza, Emilio Lomelí y Lorenzo Silva. En los carros de pasajeros resultaron muertos 3 mujeres y una niña y algunos heridos más (Sánchez, 1910).

Es probable que el enemigo tuviera buen número de bajas por que no obstante la sorpresa que ocasionó la emboscada, la fuerza se portó con bizarría y se vieron a muchos forajidos rodar por tierra, sin poder apreciar el número de dichas bajas por la partida del tren.

El Señor Teniente Coronel recibió una bala en el corazón al momento de pasar de un coche a otro ordenando la maniobra y siendo su última palabra: “Fuego”.

Por este documento, el capitán reporta la táctica de inmovilizar el tren “no obstante la insistencia que se les hizo al Constructor y Maquinista para que lo sacaran de aquel lugar” lo que le dio a pensar que existía una connivencia de los conductores con los revoltosos. Otro detalle que muestra la preparación de esta facción: el corte de la vía telegráfica para imposibilitar las comunicaciones militares. Asimismo, da a conocer el número de revolucionarios que “asciende a 600 hombres”, “según informes recogidos en este lugar”, o sea un 60% más que en la fuente secundaria mencionada anteriormente. Puede ser que estas cifras varíen tanto por ser estimaciones muy aproximativas, sobre todo en la batalla o bien que, de la noche a la mañana, la cantidad de rebeldes haya (*sic*) aumentado exponencialmente. Finalmente, da a entender que estos iban “rumbo a Chihuahua, procedentes de C. Guerrero, cuya plaza dicen que tienen ya tomada”. De ahí el valor de este documento que ofrece todo el contexto histórico en torno a este hecho. Dos días después, Pancho Villa tomó tan fácilmente Santa Isabel (Figura 8).

38

Dentro de la estrategia villista, un segundo hecho de ataque de tren en esta línea pasó el 18 de diciembre de 1910, en el mismo tramo de Chihuahua a La Junta, en dirección a Pedernales, penúltima estación

antes de llegar a La Junta, en el kilómetro 158 de esta sección, más precisamente en el cañón de Malpaso. Poco después de las victorias sucesivas de los federales mandados por el General Navarro, los maderistas dirigidos por Orozco hijo, se rehicieron llevando a cabo un asalto contra un doble convoy militar que se encaminaba a Pedernales para reforzar las tropas de Navarro. Fue el triunfo de Malpaso. Tras seis horas de combate, las fuerzas del gobierno se replegaron a la Hacienda de Bustillos (Piñera, 1994).

Otro ejemplo del uso de un tren con fines militares fue en marzo de 1913, por Pancho Villa en su campaña antihuertista, mientras estaba reuniendo hasta cuatrocientos hombres. Villa, quien se encontraba en los parajes de Chavarría, entre Chihuahua y la Hacienda de Bustillos, en el mismo tramo al oeste de la capital en dirección a La Junta, puso en emboscada un tren para capturarlo y usarlo. El ferrocarril fue igualmente un factor decisivo en el momento de la derrota del ejército de Victoriano Huerta en 1913.

Siguiendo sus estrategias, los revolucionarios dieron otro ataque de tren durante el verano de 1913, en el ramal de Chihuahua a La Junta, a nivel de la estación de San Andrés. Esta vez se trata de un lazo tendido por los revolucionarios de Andrés Rivera, en túneles para cerrar el paso a los federales de Rojas que iban de refuerzo para Terrazas.

Villa, que no sentía simpatía por los Estados Unidos, se aprovechó, al margen de la Revolución, de un acontecimiento anodino para vengarse, el 10 de enero de 1916. El ferrocarril fue, una vez más, el teatro de las operaciones, en el mismo tramo al oeste de la Cd. de Chihuahua.

Hasta Villa había mandado arreglar un vagón-cuartel general rodante en el que vivía, se movía y tenía sus juntas de estado mayor. Bernard Oudin en *Villa, Zapata et le Mexique en feu*, describe la función de este coche (Oudin, 1989): “A ejemplo de los generales de la Primera Guerra Mundial, instala un cuartel general rodante, dirigiendo las operaciones desde su coche-salón.”<sup>3</sup> John Reed, un periodista americano simpatizante de la causa revolucionaria, pinta ese coche poco ordinario

que vio en 1914, mientras seguía la campaña de Villa contra Huerta, y explica además sus funciones:

Era un coche rojo con cortinas en las ventanas. Veía en él el famoso cochecito del que Villa se había valido en todas sus marchas hasta la toma de Ciudad Juárez. Un tabique lo separaba en dos partes: una para la cocina y otra para el alojamiento del general. Así, este pequeño espacio de unos tres metros sobre siete era el corazón del ejército constitucionalista. A pesar de la falta de espacio para contener las reuniones de los quince generales, allí tenían lugar todos los consejos de estado mayor. [...] El interior estaba pintado en gris sombrío. En las paredes se podían ver fotos de actrices en posturas teatrales, un gran retrato de Carranza, otro de Fierro y por último el de Villa él mismo. Dobladas contra la pared, dos pequeñas camas de bastidores de madera: en la una dormían Villa y el general Ángeles, y en la otra José Rodríguez y el doctor Raschbaum, médico particular de Villa (Reed, 1975).<sup>4</sup>

Los coches servían igualmente de instalaciones militares que se improvisaban al instante, una vez terminado el sitio de una ciudad o un lugar. Eran transformados en alojamiento, hospital de fortuna o en cuartel general para los ejércitos. Se los modificaba para su nueva función. Por ejemplo, se perforaban ventanas en los furgones, se levantaban asientos si se terciaba.

Además, los vagones, a menudo blindados, transportaban cañones (en plataformas), municiones, obuses, y también a soldados igual que a sus mujeres, las soldaderas, y a veces a su familia. Llevaban igualmente una existencia de rieles nuevos y durmientes que podían ser usados en cualquier momento para reparar la vía, dañada por el enemigo. Incluso los fogoneros y maquinistas tenían que estar armados. Ellos también venían cubiertos de cartucheras y terciaban el fusil. Solían verse encaramados en los techos de los vagones. Los furgones repletos de materiales u ocupados por caballos, no les dejaban otra alternativa de viaje.



Por añadidura, los trenes tuvieron una función crucial en la toma de las ciudades, el asalto a plazas. Desobedeciendo a Madero y para acelerar el ritmo lento de los acontecimientos, Francisco Villa entró en Ciudad Juárez en un tren, acompañado de sus soldados disimulados, a la manera del caballo de Troya. Lograron brillantemente su ataque, muy violento, aprovechándose del efecto sorpresa, no pudiendo sospechar nadie que los revolucionarios penetrarían en pleno centro de la ciudad de esta manera. Sucedió del 8 al 10 de mayo de 1911. Esta victoria era importante en la medida en que se adueñaron de una ciudad fronteriza que representaba un bastión estratégico.

Pancho Villa tenía una preocupación permanente de cuidar del buen avituallamiento de sus tropas. Mientras la penuria amenazaba con afectar a los villistas a fines del 1910, tomó la decisión de mandar que siguieran su convoy con un tren de avituallamiento, tal como Jean Camp lo narra:

A Villa le fue necesaria entonces una semana para reorganizar su pequeño ejército. Los hombres necesitaban alimentos y comenzaban a no querer más de esa cecina sosa que constituía en la sierra su único menú. Los caballos reclamaban forraje. Había que preparar también harina para llevar para las próximas marchas. Villa hizo funcionar molinos, moler granos, preparar amplias raciones de tortillas y se hizo seguir desde entonces por equipos que tendrían gran utilidad para futuras campañas (Camp, 1953, p. 13-14).<sup>5</sup>

Hecho aún más extraordinario, Pancho Villa daba tanta importancia en curar lo más eficazmente y lo más temprano posible a sus soldados heridos en la batalla, que tuvo la idea ingeniosa e inédita en su tiempo de crear un convoy sanitario. El historiador Jaime Rivera Madrid precia su composición:

[...] hasta donde tengo noticia Villa fue el primero en el mundo que montó mesas de operaciones, farmacia, salas de recuperación etc., en vagones de ferrocarril, formando así su

brigada sanitaria compuesta por varios trenes ambulancia, que fue famosa al mando del Doctor y coronel Andrés Villareal. (Rivera, s/f, p. 2).

Adolfo Gilly pone de realce la ingeniosidad de Villa quien supo sacar el mayor provecho de los trenes, en particular de ese convoy hospital, de vanguardia: “poseyó hasta cuarenta coches-hospitales, revestidos en el interior de esmalte blanco, dotados de las más modernas instalaciones, equipados de un material quirúrgico completo y que permitían evacuar en el acto a los heridos hacia la retaguardia” (Gilly, 1995, p. 97).<sup>6</sup>

Valadés y Leal (1960), en *La revolución en su novela*, explica que durante el conflicto armado los trenes eran el centro de gravedad de la vida de los hombres. Era el hogar de muchos: en ellos vivían, iban al combate, se querían, sufrían y conspiraban.

Sergio Ortíz Hernán resumió la situación de los ferrocarriles bajo la Revolución por estas frases en *Los Ferrocarriles de México*:

Eran los días en que todo se subordinaba a las necesidades de las campañas. Todo era convoyes de guerra o máquinas fugaces seguidas de un coche salón y un cabús, donde viajaban, con la rapidez del rayo, los ejércitos y las ideas animadoras del huracán revolucionario (Ortíz, 1974, p. 190).

Unos combates se libraban en las estaciones o en el campo raso. Interceptaban trenes militares o se apoderaban de cañones, ametralladoras, caballos o del avituallamiento que contenían. A veces, querían el oro o la plata, necesarios al financiamiento de las tropas. Francisco R. Almada hace mención del caso de la interceptación de un tren de pasajeros que transportaba lingotes de plata, por Pancho Villa, el 9 de abril de 1915: “dos días después detuvo el tren de pasajeros del *Ferrocarril Noroeste* en el kilómetro 71, habiendo tomado 122 barras de plata que iban de tránsito de Batopilas para Chihuahua” (Almada, 1965, p. 25). Menos de un mes después, Villa iba a coger esta plata que debía

de considerar como un préstamo, realmente destinado a la causa revolucionaria. Al respecto, el autor relata:

Previas algunas pláticas con el jefe del servicio de express del Ferrocarril Noroeste, el 7 de mayo devolvió 93 barras de plata de las que había ocupado poco antes, previa entrega de treinta mil pesos, que empleó en la adquisición de armas y parque a través de agentes que envió a los Estados Unidos (Almada, 1965, p. 26).

### *Las acciones del gobierno federal y las tropas revolucionarias respecto a la utilidad del ferrocarril*

Estas acciones consistían esencialmente en el transporte de las tropas y personajes históricos. El primer ejemplo, citado anteriormente, fue, pues, el traslado de las tropas del ejército federal desde Chihuahua al pueblo de San Andrés donde Villa organizó un ataque. El segundo, que ocurrió durante la revolución orozquista, es el de la expedición del jefe de los revolucionarios Orozco hijo, en enero de 1911, hasta Estación Sánchez, terminal en la Sierra Madre Occidental. Esta expedición estaba encaminada a que reclutara hombres para aumentar las filas de los rebeldes como lo resumió Almada (1971):

Orozco hijo estuvo acuartelado en la hacienda de Santa Bárbara, de allí pasó a la de Tónachic y concluyó por seguir la vía del Ferrocarril de Chihuahua al Pacífico hasta Estación Sánchez y se ocupó de reclutar hombres y de recoger armas y otros elementos. Cuando Orozco hijo, regresó de su gira a Estación Sánchez, cambió su cuartel de Tónachic a la hacienda de San José de Albuquerque (p. 187).

43

Esta campaña militar terminó gracias a los tratados de paz. Ya no servía mucho guardar en reserva tantas tropas federales en la jurisdicción de la Segunda Zona Militar, como era el caso desde mediados de noviembre de 1910. Asimismo, a fines del mes de junio de 1911, se

dictaron órdenes militares: esas fuerzas fueron reorientadas por vía ferroviaria. Francisco R. Almada lo reportó de la siguiente manera:

La movilización comenzó el 22 de junio con la salida del 18° Batallón por la vía del Ferrocarril de Chihuahua al Pacífico, a fin de sacar de Chínipas a la guarnición del 5° Batallón que había estado sitiada; el Gral. Gonzalo Luque, con el 10° Batallón que estaba a sus órdenes, y una fracción del 28° Batallón se dirigió a Madera y de allí a Sonora por el camino de Bacadéhuachi (1964, p. 241).

Un ejemplo de encaminamiento de tropas que retornaban a su hogar, relatado por Almada, se produjo a partir del 23 de febrero de 1913, en el ramal al oeste, de Chihuahua hasta Creel:

Igualmente fue desarmado el cuerpo de voluntarios de Arteaga que estaba a las órdenes del Tte. corl. Isaac Arroyo y se encontraba de guarnición en la Hacienda del Sauz, a cuyos componentes se les dio pasaje de ferrocarril hasta Estación Creel para que volvieran a sus hogares (Almada, 1965, p. 18).

He aquí otro ejemplo: una movilización de tropas dirigidas por Luis Terrazas Cuilty,<sup>7</sup> hijo de Luis Terrazas Fuentes.<sup>8</sup> El hecho, tomado del mismo historiador, aconteció durante el verano de 1913, en el tramo ferroviario de Chihuahua a La Junta: “Después del triunfo obtenido por el Gral. Villa, se movilizó por la vía férrea hasta La Junta” (Almada, 1965, p. 41). Terrazas (hijo) murió en 1917. En la figura 9 aparece erróneamente una reproducción de quien se dice es Enrique Creel, pero según una investigación reciente, se trataría en realidad de Luis Terrazas Cuilty. En la figura 10 exponemos la fotografía de Enrique C. Creel.



Enrique Creel, Governor of Chihuahua, joined Arthur Stowell in the promotion of the Kansas City, Mexico & Orient Railway. Creel was a leading "consentor" in Mexico and was later to play an important part in obtaining concessions for the new railroad. - W. M. BRADEN FROM RAILROAD MAGAZINE

Enrique Creel, Gobernador de Chihuahua, se unió a Arthur Stowell en la promoción del Ferrocarril Kansas City, México y Oriente. Creel era un líder "consentor" en México e iba a jugar, más tarde, un rol importante adquiriendo concesiones para la nueva línea de ferrocarril.

(John Leeds KERR, Destination Tepicobampo. The Kansas City, Mexico & Orient Railway. San Marino, California, Golden West Books, 1968, p. 49.)

Figura 9. Imagen de Luis Terrazas Cuiity.

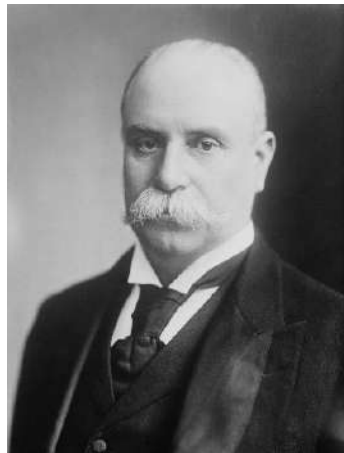


Figura 10. Imagen de Enrique C. Creel. Fuente: Enrique Creel Cuiity, s/f, en Wikipedia.

La figura 10 corresponde a José Enrique Clay Ramón de Jesús Creel Cuilty, a veces conocido como Henry Clay Creel y la mayoría de las veces como Enrique C. Creel (1854-1931), uno de los mayores concesionarios y principal impulsor de la línea KCMO y que permitió el avance de las obras por la Sierra Madre Occidental. En su homenaje, le dieron su nombre a una estación, a 175 kilómetros de Chihuahua, fundada el 26 de mayo de 1907, en torno a la cual se ha desarrollado una aldea, luego un pueblo que no ha dejado de crecer hasta hoy en día (cuenta con más de 5000 habitantes).

Tres desplazamientos en tren de oficiales y de personajes importantes acompañados de sus tropas son relevantes: el viaje ferroviario de Pancho Villa hacia la Hacienda de Bustillos para visitar al presidente de la República Francisco I. Madero, encuentro muy cordial, en marzo de 1911; el viaje de este quien fue a visitar a aquél en San Andrés; y el traslado de las tropas de Villa rumbo a la frontera norte del país. Veamos cómo acontecieron estos hechos.

Era marzo de 1911, poco después del encuentro entre Villa y el presidente Francisco I. Madero, en la Hacienda de Bustillos, Chih. La División del Norte alcanzaba entonces 700 hombres. Madero había convocado a Villa (establecido en San Andrés) en esta hacienda. Ambos hombres se hicieron una excelente impresión hasta el punto que el encuentro llegó a ser muy cordial y amistoso. Sin embargo, Villa temía el ataque de San Andrés por los federales durante su ausencia. Así que se le comentó al presidente, explicándole con qué facilidad los federales podían trasladarse, en una noche, de Chihuahua a San Andrés. Le comunicó su deseo de volver a este lugar. Madero consintió, según Martín Luis Guzmán: “Está muy bien, Pancho; vete, y mañana en un tren voy a hacerte una visita. Estaré en San Andrés de diez a doce de la mañana” (Guzmán, 1984, p. 74). La noche anterior, Villa organizó la recepción del presidente y jefe de la Revolución. Al día siguiente, se hizo, por tanto, el viaje. La referencia al tren es la siguiente, según el mismo autor: “Cuando el señor Presidente bajó del tren, ya estábamos esperándolo allí las principales autoridades y yo, Pancho Villa” (p. 74). Cuando Madero llegó a la estación de San Andrés y se fue al centro del

pueblo, una guardia de honor de los revolucionarios a caballo, así como todos los hombres de Villa lo aclamaron gritándole: “¡Viva Madero!, ¡viva el caudillo de la democracia!, ¡viva la libertad!, ¡abajo la dictadura!” (p. 74). Acompañado por Villa, acudió al Palacio Municipal, luego se fueron a almorzar en una casita cercana de la estación antes de que Madero saliera para la Hacienda de Bustillos. De nuevo fue aclamado. Antes de subirse al tren, Madero le dio otro compromiso a Villa para el día siguiente: Villa debería irse otra vez a Bustillos a las diez precisas con una pequeña escolta. En realidad, fue una conferencia entre ambos hombres y Pascual Orozco a fin de decidir cuál táctica adoptar en las campañas venideras. Villa desaprobó el objetivo de tomar la capital de Chihuahua en el estado en que estaba su ejército –lo suficientemente numeroso pero carente de municiones para tal asedio– y preconizaba una subida hacia la frontera norte optando por la guerra de guerrillas, con el fin de abastecerse en armas y municiones. Madero aprobó completamente a Villa y a Orozco. Fue entonces cuando Madero tomó la iniciativa de servirse de los ferrocarriles como elemento de su táctica y decidió lo que Martín Luis Guzmán reportó:

Los tres de un solo parecer sobre el sistema de campaña que debía seguirse, el señor Madero nos manifestó que para efectuar más rápido el movimiento haríamos uso del ferrocarril. Me ordenó entonces que saliera para San Andrés a mirar el arreglo de todo lo necesario, y que disponía que mis fuerzas se embarcaran al día siguiente en dos trenes que él iba a enviarme (p. 75).

Villa regresó después a San Andrés y tomó las disposiciones necesarias para la buena marcha de las decisiones.

Ese mismo mes, ocurrió la travesía ferroviaria épica de las tropas de la División del Norte desde el centro del estado de Chihuahua hacia el norte, de San Andrés hacia la Hacienda de Bustillos y rumbo a San Pedro, exactamente hasta Temósachic.

Unos oficiales y militares, el 14 de junio de 1913, utilizaron el ramal entre Madera y Chihuahua, este pasando pues en el tramo al oeste de Chihuahua, entre La Junta y Chihuahua (Almada, 1965). A continuación, acaeció un ataque de convoyes por el general Villa en la estación de Bustillos, atrasando y perturbando así este repliegue de hombres a Chihuahua. Luego, Villa se fue a Madera por la misma línea férrea, de la cual acababa de desviar al general Jesús Mancilla (Almada, 1965), es decir en el tramo del Ferrocarril Noroeste de México, que va de La Junta a Ciudad Juárez, Chihuahua, que era otra compañía ferroviaria en aquella época y que fue integrada a la red del *Chihuahua al Pacífico* en 1952.

Gran parte de las tropas de la División del Norte –unos tres mil hombres– salió de campaña, de Chihuahua a Ojinaga, el 22 de diciembre de 1913 (Guzmán, 1984). Por las palabras pronunciadas por el general Villa en ocasión de una conferencia, comprendemos el alcance y lo que estaba en juego en aquella campaña que iba a hacerse por esta División: “—Amiguitos, esta operación es de trascendencia muy grande. De ella depende dejar libre de enemigos el Estado de Chihuahua y quedar nosotros dueños de la acción en nuestra marcha hacia el sur” (Guzmán, 1984, p. 249). Villa no podía tomar el mando de esa columna, por lo que escogió al general Natera como comandante. La continuación de los acontecimientos en Ojinaga iba a ser una derrota vergonzosa de la División del Norte. El 6 de enero de 1914, Villa recibió noticias de esa catástrofe y tomó medidas sobre la marcha: por una parte, decidió mandar de refuerzo los caballos y a las tropas del general Rosalío Hernández, quienes salieron de Ciudad Juárez con él, en la noche siguiente, a las dos de la mañana. Por otra parte, contactó al jefe de la Brigada Juárez, Maclovio Herrera para que se fuera, él también, con sus hombres para Ojinaga. Asimismo, por la noche del 11 de enero de 1914, Ojinaga iba a ser tomada brillantemente por los villistas con todo el apoyo de Pancho Villa, en una hora y cinco minutos.

Los ferrocarriles permitirían efectuar también repliegues, así como retiradas, como la que se destacó al este de Chihuahua, el 27 de noviembre de 1913: Se retiraron las tropas federales, tras el fracaso de



Tierra Blanca del 25 de noviembre de 1913, en el eje ferroviario Ciudad Juárez-Chihuahua, en dirección a Ojinaga, único punto de la línea internacional donde el general Mercado hubiera podido comunicar con su gobierno, puesto que Ciudad Juárez estaba definitivamente perdida. El 29, se marchó la retaguardia. Con las tropas huertistas se fueron también los funcionarios y empleados de la administración de esas fuerzas, los miembros de la defensa social y todos los que se comprometieran con ese régimen y otros individuos que temían la ira de la Revolución. El relato de esta retirada por el general Mercado está transcrito en la obra de Francisco R. Almada sobre la Revolución en el Estado de Chihuahua. Unos pasajes vienen a subrayar el papel desempeñado por el ferrocarril a ejemplo de un sabotaje cometido por un traidor que tuvo como efecto obligar al convoy a que dejara la vía férrea y siguiera sin rieles. Existe otra versión de este hecho revolucionario (Reyes, 1985), que expone primero detalladamente los hechos que precedieron esta retirada, luego describe el repliegue propiamente dicho. Bien se ve que, por causa de la imposibilidad de continuar el traslado de las tropas y del armamento por vía férrea, el convoy se retrasó y tuvo grandes dificultades para seguir su retirada por vía terrestre. Eso condujo a un debilitamiento de las fuerzas que tuvieron que sacrificar municiones y hasta llevó a cometer un error de juicio con el sacrificio inútil de los trenes, propiedad del Estado. Esta expedición, bajo las órdenes del general Mercado, acabó por alcanzar el pueblo de Ojinaga. En diciembre, siguió un desplazamiento de las tropas revolucionarias en la misma dirección que la de este general, en dos fases: de Chihuahua a San Sóstenes primero y de este lugar a Ojinaga después, haciéndose la primera parte de este viaje por vía férrea. Disponemos de otra versión de este episodio directamente vinculado con el ferrocarril. Está en *Con Villa en México: Testimonios sobre camarógrafos norteamericanos* de Aurelio de los Reyes (1985).

El *Kansas City, México y Oriente* prestó numerosos servicios tanto al Gobierno Constitucional como al cuerpo de ejército bajo las órdenes del general Obregón en 1914. La Compañía de ese ferrocarril puso voluntariamente a disposición del gobierno el equipo ferroviario en la sección del Pacífico, sobre todo en la zona de El Fuerte a Topolobampo.

Así permitió el transporte de las tropas constitucionales del estado de Sonora hacia el sur, rumbo a la capital, bajo el mando del general Obregón. Eso le valió ser agradecido a menudo por ese general. Permitted igualmente la transportación de las tropas del general Villa encabezadas por el general Juan M. Banderas, en el mes de octubre de 1915, del estado de Chihuahua hacia Sinaloa, por la Sierra Madre hasta la estación de Creel y de El Fuerte, Sinaloa, y hasta San Blas.

### *El control gubernamental de los ferrocarriles y el servicio militar y ferroviario*

Durante todo el período revolucionario, la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (SCOP) igual que el Ministerio del Interior, y, por ende, el gobierno, estaban regularmente informados de los prejuicios cometidos. El gobierno hizo todo lo posible para ayudar a la empresa de la compañía del ferrocarril, conforme a sus posibilidades, lo cual consistía en el reconocimiento de caso de fuerza mayor para evitar la caducidad de los contratos de concesión ferroviaria de los ramales ya construidos y los faltantes, y prórrogas de dichas concesiones esencialmente. La protección militar se hacía muy difícilmente por estar ocupadas las fuerzas federales en el terreno de operaciones.

Cuando, en 1914, Venustiano Carranza hubo triunfado, la red férrea mexicana había sufrido depredaciones considerables. Por consiguiente, Carranza, en un primer tiempo, prohibió a sus tropas el apoderamiento y el uso arbitrario del equipo de los ferrocarriles.

50

En agosto de 1914, mientras Huerta acababa de ser expulsado de la capital de la República, el gobierno constitucionalista decretó la requisa de los ferrocarriles. Las oficinas de la empresa fueron ocupadas. El 4 de diciembre de 1914, Carranza obtuvo por un decreto, expedido en Veracruz, que el organismo gubernamental Dirección General de los Ferrocarriles Constitucionalistas pudiera gestionar las vías férreas del

país. Esta medida no concernía directamente el ferrocarril en cuestión, pero, al principio, podía aplicarse a otros ferrocarriles, conforme se extendería la dominación de las tropas constitucionalistas. El 28 de septiembre de 1915, la jurisdicción militar de los ferrocarriles constitucionalistas fue suprimida. Dependerían entonces de la Dirección General.

Esa medida, lo mismo que la declaración de incompatibilidad entre el servicio militar y el ferroviario, la desmilitarización de los trabajadores para que se volvieran empleados ferrocarrileros al servicio de la compañía ferroviaria, formaban parte de la voluntad de restablecer y normalizar el funcionamiento de los ferrocarriles.

En conclusión, la facción, que fuera la de los rebeldes o la del ejército federal, que controlaba las vías y los medios de movilización no se contentaba con utilizarlos como medio de transporte, sino que iniciaba ofensivas, se retiraba y se protegía contra los ataques, asediaba ciudades e inclusive se apoderaba de ellas, a bordo de los trenes. Este fenómeno llegó a cobrar una gran relevancia.

Los conflictos armados de la Revolución tuvieron como impacto perturbaciones y, sobre todo, degradaciones e incluso destrucciones graves de numerosas partes de la red férrea y sus equipos.

### **Segunda parte: Los daños causados al ferrocarril y el impacto en las finanzas de la compañía**

Hay que distinguir tres fases de destrucciones. En efecto, los daños sufridos hasta la caída Porfirio Díaz en 1911, no fueron graves en comparación con los siguientes. Al respecto, el presidente interino Francisco León de la Barra declaró, el 16 de septiembre de 1911, que el tráfico no estaba tan perturbado como se podía pensar y que las obras de construcción aun habían podido ser llevadas a cabo, como lo escribió Sergio Ortíz Hernán (1975):

[...] el tráfico de las líneas ferroviarias nacionales no sólo había “recuperado su curso normal”, sino que aun mostraba cierto aumento durante julio y agosto respecto al mismo lapso de 1910. También habló de un aumento de 61 km en la red de jurisdicción federal (p. 185).

A este total, hay que añadirle la construcción de 87 kilómetros de vías en otras líneas, lo que fue mencionado en el último informe de gobierno de Porfirio Díaz. El presidente Madero señaló en sus actas los progresos ferroviarios, que en el transcurso del año siguiente, de septiembre de 1911 a septiembre de 1912, la red nacional creció 390 kilómetros: aún estaba en plena expansión. Unos proyectos habían avanzado, trazaban planos, prorrogaban contratos de concesiones inclusive otorgaban otras para nuevas líneas. Sin embargo, la situación no era apacible. Los zapatistas y los orozquistas ponían en peligro el régimen y amenazaban los ferrocarriles. El deterioro de la red férrea empezó muy pronto, casi desde los primeros días de la campaña maderista.

Al fin de la misma época, comenzaron las reparaciones provisionales pues los opositores estaban sumamente interesados en la conservación de los ferrocarriles en estado de marcha, sobre todo cuando los controlaban y podían usarlos. Las restauraciones que seguían las reiteradas degradaciones eran forzosamente limitadas por falta de tiempo y materiales. No eran obras de buena calidad ni larga duración, de ahí su apelación de “reparaciones provisionales”. Pese a eso, la mayoría de las veces, utilizaban esas reparaciones como obras definitivas. Del mismo modo, podían ponerlos fuera de servicio para que los adversarios no pudiesen aprovecharlos. Durante las primeras fases de la lucha, los puentes formaban parte de los objetivos favoritos de los saboteadores. Efectivamente, era muy simple hacerlos volar o quemarlos.

### *Facciones y tácticas: la destrucción de los puentes*

Desde el principio de las operaciones, puentes fueron destruidos y quemados para impedir o retrasar el avance o cualquier tráfico del ejército contrario. Esta táctica de guerra está explicada en un documento de archivo de la SCOP: “Se comprende que las fuerzas leales se ven en la precisa necesidad en algunos casos, de destruir los puentes de las líneas férreas para impedir los movimientos de los alzados, y estos a su vez hacen lo mismo” (AGN. [Archivo General de la Nación], 1912, f. 6). Esas destrucciones no paralizaban por completo el tráfico. Solía suceder que, cuando un tren estaba parado a causa de un puente destruido, los ferrocarrileros construían otro a toda prisa; así, en unas horas, la vía volvía a estar libre y el tren podía seguir su ruta. Sin embargo, no todos tenían la misma suerte en el momento de las reparaciones. A menudo, tenían que trabajar durante el asalto del enemigo bajo la protección de las tropas. O apenas los equipos de trabajo habían acabado las reparaciones y el tren había pasado, que los revolucionarios volvían y destruían de nuevo el puente reconstruido. En ese tiempo, el sabotaje se realizaba a gran escala.

Desde 1911, la SCOP tomó conciencia de la destrucción por el fuego de los puentes. Fue durante el período de la Revolución orozquista, que inició el 2 de febrero de 1912, cuando empezaron los daños. El 21 de abril de 1912, el Gerente local en Chihuahua supo, por el jefe de sección de la Encantada, que toda una serie de puentes acababan de ser destruidos por los voluntarios federales bajo las órdenes de Toribio Ortega de Ojinaga. El 6 de octubre de 1912, el notario Lic. Rafael I. Álvarez acabó el censo de los actos de deterioros y destrucciones.

Desde 1911, la SCCP tomó conciencia de la destrucción por el fuego de los puentes con los 18 C, 107 A y 108 A.

Según la misma fuente y noticias del 15 de marzo de 1912 otros puentes fueron quemados también: los 101-77, 116 y 122, en el Distrito Chihuahua-Presidio del Norte (Ojinaga).

Según las noticias comunicadas a la Secretaría de Gobernación, Guerra y Comunicaciones el 22 de marzo de 1912, el 25 de febrero de 1912 se verificaron los acontecimientos siguientes: otros dos puentes fueron quemados por los revolucionarios, el primero en el kilómetro 15 y el segundo en el kilómetro 16, en el Distrito de Chihuahua, es decir en la línea de Chihuahua a Presidio del Norte (Ojinaga).

Por una carta fechada del 15 de marzo de 1912 del Gerente local de la compañía en El Fuerte, Sinaloa, se sabe que los revolucionarios quemaron el puente 78-A de 84 pies de largo el 12 de marzo de 1912 y que destruyeron el puente 25-A de soportes de concreto el 14 de marzo del mismo año.

El 21 de abril de 1912, el Gerente local en Chihuahua supo por el jefe de sección de la Encantada que toda una serie de puentes acababan de ser destruidos por los voluntarios federales bajo las órdenes de Toribio Ortega de Ojinaga. A continuación, está la lista de los puentes que sufrieron degradaciones y su localización en la línea de Chihuahua a Ojinaga:

- Puente N°. 58 kilómetro 88, 42 pies, caballete.
- Puente N°. 59 kilómetro 90, 28 pies, caballete.
- Puente N°. 71 kilómetro 91, 28 pies, caballete.
- Puente N°. 72 kilómetro 92, 14 pies, caballete.
- Puente N°. 74 kilómetro 93, 28 pies, caballete.
- Puente N°. 75 kilómetro 94, 14 pies, caballete.
- Puente N°. 76 kilómetro 95, 14 pies, caballete.
- Puente N°. 77 kilómetro 96, 14 pies, caballete.
- Puente N°. 78 kilómetro 97, 42 pies, caballete.
- Puente N°. 80 kilómetro 100, 84 pies, caballete.

Archivo General de la Nación, México, D. F., Archivo Histórico [1821-1930] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180). Expediente 227/104-1, ff. 7-8, México, D. F., 3 de abril de 1912: Año de 1912: Ferrocarril de Kansas City, México y Oriente. Contrato millenario de fecha 27 de julio de 1905 y sus reformas y el de 26 de abril de 1909 y sus reformas para la construcción del Ferrocarril de Mifflaca a Topolobampo y de Chihuahua a Presidio del Norte.

Archivo General de la Nación, México, D. F., Archivo Histórico [1821-1930] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180). Expediente 227/105-1, f. 2, México, D. F., 30 de mayo de 1912: Año de 1912: Ferrocarril de Kansas City, México y Oriente. Solóita para que se aborice el tiempo perdido en la construcción de sus líneas por las causas que indica y que la impiden dar cumplimiento al contrato relativo.

Figura II. Resumen de deterioro y destrucción de puentes ferroviarios entre 1911 y 1912. Fuente: AGN, 1912.

Bajo la Revolución orozquista, varios puentes del Distrito Chihuahua, destruidos durante el periodo del 2 de febrero al 6 de octubre de 1912, fueron quemados por las fuerzas voluntarias del gobierno bajo las órdenes del coronel Toribio Ortega. Este oficial, personalmente y repetidas veces, ordenó que desconectaran las líneas telegráficas a fin de que no se pudiera transmitir informaciones a Chihuahua, donde se encontraba Pascual Orozco. Gracias a la documentación encontrada en “Lista del costo aproximativo de los daños sufridos por la Empresa del Ferrocarril Kansas City, México y Oriente, en el Distrito de Chihuahua, por causa del movimiento revolucionario que tuvo lugar en el Estado, del 2 de febrero al 6 de octubre de 1912” (AGN, 1913, f. 8), podemos agregar otra serie de puentes destruidos (figura 12).

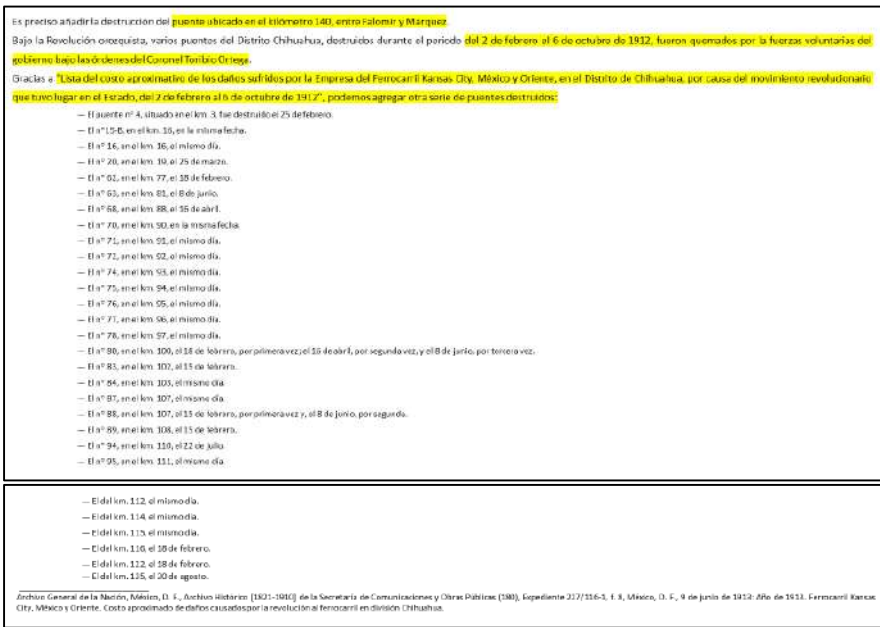


Figura 12. Informe de desperfectos cometidos en puentes ferroviarios entre 1911 y 1912. Fuente: AGN, 1912.

En la figura 12 se aprecia otro reporte de los desperfectos cometidos en los puentes en el mismo período, basado en archivos. Es de notar el gran número de puentes afectados y, por lo tanto, el encarnizamiento en un mismo puente, pudiendo ser dañado repetidas veces, en contra de esas estructuras vitales para imposibilitar las comunicaciones ferroviarias tan estratégicas en ese conflicto.

A la destrucción de los puentes, hay que añadir otras tácticas militares en relación con el sistema ferroviario.

### La tecnología

El método relativamente primitivo de la dinamita había dado lugar a otros medios mucho más eficaces. Se aplicaban técnicas más refinadas

de destrucción. Ya no se atacaba sólo a los puentes sino también a las estaciones y al material móvil. Levantaban los rieles e incendiaban los durmientes. Los desperfectos causados a las vías férreas hacían difícil el transporte de las tropas y de los avituallamientos. Así, el 22 de marzo de 1912, fue notificado al Ministro del Interior, de la Guerra y las Comunicaciones que, en la noche del 3 de marzo anterior, un grupo de revolucionarios rompió los cristales de la estación de Aldama y cometió destrucciones y depredaciones (AGN, 1913, f. 8). El 22 de julio de 1912, la estación de San Sóstenes fue incendiada, igualmente la casa de sección con sus vagones. Esos desperfectos fueron causados por el jefe orozquista Toribio Reza, cuando pasó por San Sóstenes mientras iba para Falomir, en donde se incorporó el grueso de la columna mandada por Orozco. Podemos suponer que todos los puentes incendiados al oeste de San Sóstenes lo fueron por ese mismo Jefe Reza, al pasar. El 30 de agosto de 1912, fueron incendiados los edificios de la estación de Falomir. Según informes de los vecinos de dicho lugar, obtenidos por la empresa ferroviaria, esos estragos fueron causados por la fuerza mandada por el hijo de Pascual Orozco, cuando estaba yendo para Ojinaga. Cuatro furgones, uno de los cuales, de la *Compañía del Ferrocarril Noroeste de México*, y cinco plataformas se perdieron entonces. En este mismo año, fue deteriorada la línea telegráfica entre los kilómetros 25 y 136, del Distrito de Chihuahua. El origen de este deterioro queda bastante vago, como lo explica un documento de archivo de la SCOP:

[...] por las informaciones recogidas, sólo se sabe que el desperfecto lo ocasionaron los revolucionarios, lanzando el alambre, aventándolo y luego entre varios individuos estirándolo a cabeza de silla, rompiendo espigas y derribando los postes en largos tramos. Esta operación la repitieron en trechos considerables, habiendo dejado la línea telegráfica en un deplorable estado (AGN, 1913, f. 2-3).

56

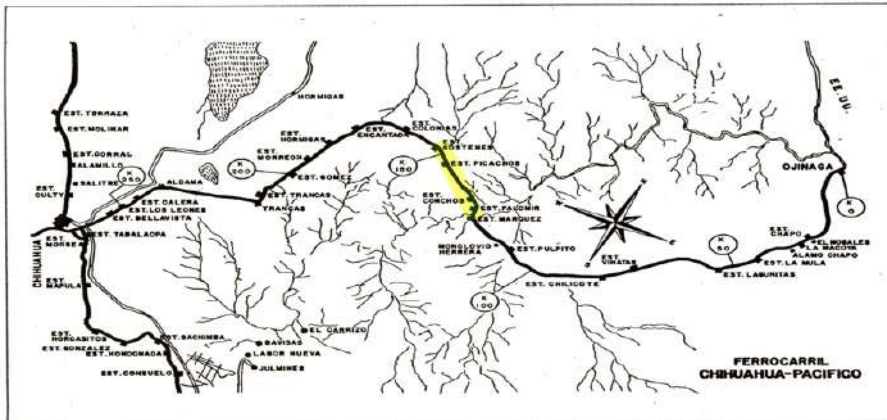
El 15 de agosto de 1912, 1153 durmientes fueron quemados en el kilómetro 115. Los revolucionarios de Villa, lo mismo que los otros ejércitos, deshacían continuamente la vía férrea, principalmente entre Falomir,



Chihuahua y Sánchez, lo que acarreaba una interrupción casi permanente del tráfico, impactando social y económicamente las zonas comunicadas por esta red ferroviaria.

El año 1913 marcó una transición pues ya no se trataba solamente de retrasar o impedir el tráfico ferroviario, sino que los trenes tomaron una importancia estratégica y táctica. Carranza emprendió las acciones bélicas contra Huerta por el ataque de un convoy el 23 de febrero de 1913.

La Revolución provocó numerosas perturbaciones y degradaciones en la línea del *Kansas City, México y Oriente*, los equipos y las instalaciones: sus estaciones, material móvil, líneas, puentes, terraplenes, rieles, durmientes, depósitos de agua, líneas telegráficas eran destruidos, sea por las fuerzas revolucionarias, sea por las del Gobierno Federal obligadas a ejecutar tales actos. Se puede hablar de una “crisis del Ferrocarril hasta un punto gravísimo”, según la SCOP (AGN, 1921, 227/103-1, f. 14 vº). La destrucción se inició casi desde el principio del movimiento maderista con sabotajes de puentes que los revolucionarios hacían volar o quemaban. Se atacaban igualmente a los trenes. El tramo de la línea *Kansas City, México y Oriente* más dañado fue el que está entre Márquez y San Sústenes. La ampliación del mapa (figura 13) muestra, en el tramo mencionado, la sección más afectada en color amarillo.



Tramo Presidio del Norte (Ojinaga)-Chihuahua. Muy lejos todavía de la utópica Ciudad de la Paz, que soñara Owen en la hermosa Ogüira.  
(Sergio ORTIZ HERNÁN, Los ferrocarriles de México. Una visión social y económica n° TTT, México, D. F., Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 1974, entre las páginas 192 y 193.)

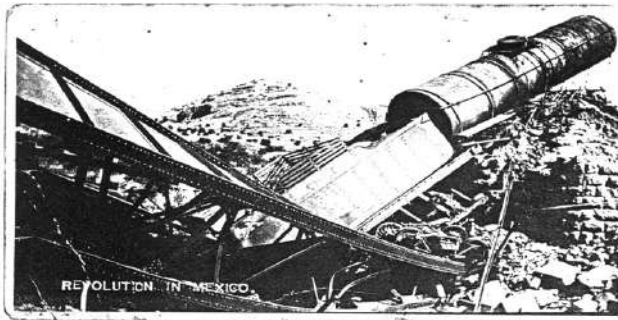
Figura 13. Tramo ferroviario de la ciudad de Chihuahua a Ojinaga.

Después del triunfo del ejército constitucionalista dirigido por Venustiano Carranza en 1914, la violencia en contra de los ferrocarriles, aunque menos importante que antes, no se paró.

Si los trenes y las líneas férreas prestaron tan valiosos servicios a las fuerzas federales y a los revolucionarios, estos no se privaron de explotarlos sin vergüenza y sin medida alguna, como lo recuerda Francisco R. Almada: “los Grales. Villa y Zapata se habían convertido en perturbadores del orden social, siendo peor la conducta del primero; que explotaba los Ferrocarriles sin limitación y sin conocimiento del gobierno” (Almada, 1965, p. 204). Fue a tal escala que hubo que llegar hasta un punto de retorno, pero antes hubo que pasar por la parálisis total de la red ferroviaria del Norte de México (figura 14), bloqueo decidido por el jefe del Ejército Constitucionalista, el 21 de septiembre de 1914. Villa y Zapata estaban en desacuerdo con la *Primera Jefatura del Ejército Constitucionalista*. El litigio venía del hecho de que los primeros deseaban fusilar al general Obregón. El jefe del Ejército Constitucionalista escogió entonces la opción de lo que podríamos

llamar un “sabotaje general” por la interrupción general del tráfico ferroviario relatada por Almada (1965):

[...] determinaron al Primer Jefe del Ejército Constitucionalista a ordenar a los gobernadores y jefes militares [...], que suspendieran las comunicaciones ferrocarrilera y telegráfica con el territorio denominado por la División del Norte, desde Aguascalientes hasta la frontera septentrional, ya que los actos anteriores del Gral. Villa y los suyos no podían considerarse dentro de un plano de conciliación y de unidad revolucionaria.



Deterioro de la red férrea del Chihuahua al Pacífico durante la Revolución.  
(Foto ofrecida por un ferrocarrilero jubilado.)

Figura 14. Fotografía de la destrucción de líneas ferroviarias.

La figura 14 evidencia los daños espectaculares ocurridos en este lugar (no mencionado): la vía, el convoy y el equipo, todo está destruido, retorcido y hecho pedazos. Así se comprende mejor por qué fue el “Jefe Supremo de todas las Operaciones” de la División del Norte, el general Francisco Villa, quien sugirió una serie de medidas, el 3 de febrero de 1915, para volver a poner las cosas en orden y limitar los abusos. Fueron tomadas desde la ciudad de Aguascalientes, seleccionada entonces como centro de operaciones e igualmente verdadero centro de la red férrea mexicana, con sus talleres de construcción y de reparación del material móvil. A continuación, envió una carta circular a sus generales, jefes y oficiales de la “Gran División del Norte” estipulando esas medidas o “reglas” como las llamaba, que estaban destinadas a redorar

su prestigio, granjearse el apoyo de la opinión pública y rendirse digno de su confianza:

IV. Los ramos de ferrocarriles, comercio e industria, deberían ser considerados completamente independientes del ramo militar y los primeros no se considerarían como equipo de guerra, sino como empresa que cooperaba en las operaciones militares, con sujeción a sus reglamentos propios. Para ocupar máquinas, coches, carros, etc., era menester la orden del Cuartel General, bajo penas severas a los infractores (Almada, 1965, p. 274).

Al final de este tercer periodo, los asaltos contra los trenes fueron frecuentes, particularmente los de los fugitivos o rebeldes o, simplemente, asaltantes y ladrones. Mas, valerosamente, los ferrocarrileros volvían a poner manos a la obra. Carranza había nombrado a un llamado Felipe Pescador como director de los ferrocarriles y este realizó una obra de calidad. Carranza, en un primer tiempo, prohibió a sus tropas ese género de embargos y el uso arbitrario del equipo de los ferrocarriles.

Durante un decenio, el funcionamiento de los ferrocarriles mexicanos fue muy aleatorio, motivo de múltiples inconvenientes y riesgos. Las operaciones militares no eran desgraciadamente la sola causa de los daños. Tenemos que contar los que estuvieron creados por la corrupción y el gasto, así como el mantenimiento insuficiente – incluso inexistente – del material, a los cuales se añadían muchos bandidos que aprovechaban la ocasión para inmovilizar y saquear los trenes a su logro.

60 Todo esto cobró tal amplitud en el territorio nacional que los mexicanos adquirieron una fama de especialistas de la guerra ferroviaria. Para muchos, llegaron a ser expertos en materia de asalto y sabotaje de trenes y sus equipos. Blasco Ibáñez hasta habló de un “arte nacional”. En 1920, escribió:

Para los mexicanos, no es necesario formar parte del personal de los ferrocarriles para cortar una vía férrea. Hacer volar un tren con dinamita o destruir rápidamente los rieles en unos doce kilómetros se ha vuelto, tras diez años de revolución, un arte nacional al alcance de todos» (Oudin, 1989, p. 99).<sup>9</sup>

### *El impacto en las finanzas de la compañía*

La situación revolucionaria afectó también a las finanzas de la compañía, provocando un estancamiento de sus ganancias y acarreando fuertes pérdidas. Se cometieron abusos, incluso por parte de Francisco Villa, utilizando la red ferroviaria con fines militares al máximo, como está expuesto en la primera parte de este artículo (figura 15), como lo afirma Francisco R. Almada: “explotaba los Ferrocarriles sin limitación y sin conocimiento del gobierno” (Almada, 1964, p. 204).



Pancho Villa on the steps of a Kansas City, Mexico y Oriente day coach - THE INTERNATIONAL LIBRARY, SAN MARINO, CALIF.

Pancho Villa en los escalones de un carro de día del Kansas City, México y Oriente.  
(John Leeds KERR, *Destination Topolobampo: The Kansas City, Mexico & Orient Railway*, San Marino, California, Golden West Books, 1968, p. 94.)

Figura 15. Única fotografía que hallamos de Francisco Villa en relación con la línea KCMO.

Para dar un orden de importancia tan solo del costo de los desperfectos sufridos bajo la revolución orozquista, del 2 de febrero al 6 de octubre de 1912, el importe se alzó a \$55 720.14 pesos (AGN, 1925, 227/116-1).

Los documentos de archivo exponen muy detalladamente los servicios prestados por el ferrocarril a ambos bandos en este conflicto, de 1912 a 1916. El caos revolucionario no impedía que se reportaran y consignasen muchos datos no sólo de daños cometidos contra los trenes y sus equipos sino también en relación con los servicios ferroviarios.

Según los datos consignados documentos de archivo, el primer servicio prestado por el ferrocarril fue la renta de equipo por \$318 449.40 pesos, superando de más de siete veces el segundo importe de \$43 606.66 pesos por la venta de pasajes. Esto significa que, durante ese periodo, las facciones necesitaban prioritariamente los equipos ferroviarios (de los cuales no se dispone del detalle) que alquilaban, probablemente convoyes enteros para transportar a los soldados. Se puede pensar que se trataba en la mayoría de los casos del ejército federal que podía pagar esos servicios mientras que los jefes del otro bando, por ser revolucionarios, no tenían derecho ni acceso para recaudar fondos de la nación; como ya lo hemos mostrado, se apoderaban de los trenes bajo la fuerza. Esa venta de pases se hacía a menor escala ya que debía de servir esencialmente para los oficiales que necesitaban moverse en tren, como ya lo hemos visto, por ejemplo, para ir a encuentros en las estaciones. El tercer rango está ocupado por el servicio de carga cuyo importe apenas se eleva a \$13 092.86 pesos, o sea tres veces menos que el de la venta de pasajes y 24 menos que del equipo. Por lo visto, no necesitaban mucho trasladar materiales ni productos por vía férrea, por lo menos como servicio de carga. Los otros tres rangos siguientes son casi iguales, oscilando entre los \$3 000 y \$3,500 pesos en cifras redondas, para el agua, la leña y el material por orden decreciente.

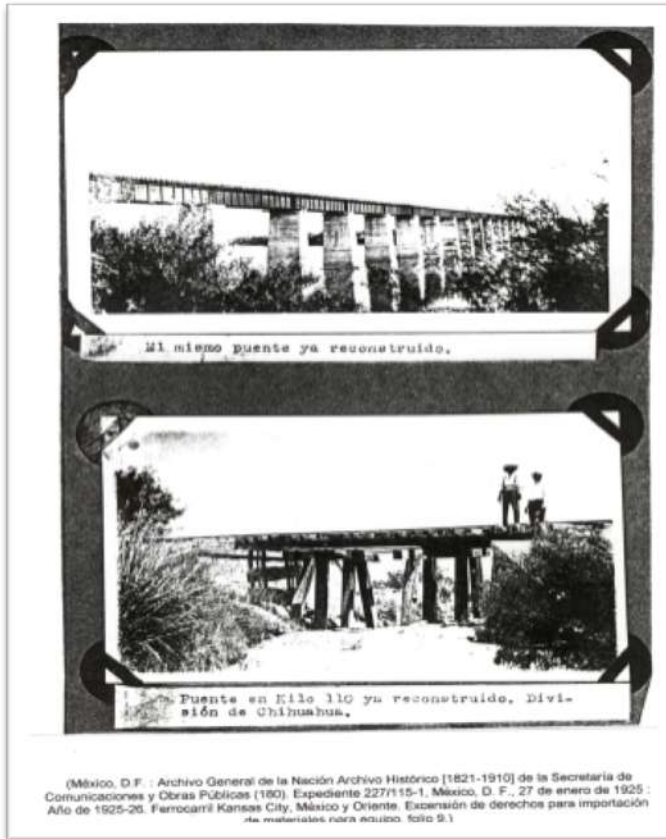
Por un documento de archivo de la compañía ferroviaria, sabemos que “el déficit o pérdida total causado por exceso del costo de explotación sobre el monto de los ingresos en las diferentes secciones del ferrocarril” para el periodo del 1° de julio de 1910 al 1° de enero de 1912,

ascendió a \$65 146.03 moneda de oro de los Estados Unidos. Por el contrario, solamente la División del Pacífico dio una ganancia neta de \$12 591.05. Esto no toma en cuenta “los réditos sobre el capital invertido en la construcción y explotación de las líneas y la pérdida por depreciación y reparaciones, y todo esto último debe considerarse como una pérdida [...] la cual ha sido enorme” (AGN, 1928, 227/99-1, f. 9). Este estado de cuentas y déficits concluye comentando acertadamente la situación financiera catastrófica.

Los daños fueron tan considerables y tan desastrosos, para el crédito de la empresa en los mercados financieros de Europa y de los Estados Unidos, que la compañía tuvo que suspender el pago de sus obligaciones y pedir el nombramiento de interventores, por los tribunales en los Estados Unidos y el ejercicio de la acción hipotecaria, por los portadores de bonos en el Distrito Federal de la República, a fin de que tomaran a su cargo la explotación de las líneas. Los portadores de bonos hipotecarios nombraron una comisión de capitalistas, banqueros y financieros londinenses para ser representados. Esta comisión formó un plan para la reorganización financiera de la compañía. El costo total de los perjuicios causados a las líneas de la empresa del *Ferrocarril Kansas City, México y Oriente*, por los revolucionarios del norte y por las fuerzas del gobierno federal se alzó para ese periodo a \$ 56 080.14.

Los trabajos de reconstrucción se iniciaron desde 1917, cuando más del 40% de las locomotoras y de los coches estaban fuera de uso, lo mismo que la mayor parte de los puentes, estaciones, rieles y durmientes gravemente perjudicados. Según estadísticas, las pérdidas de equipo durante los años de la Revolución fueron de 40 coches, 1734 vagones y 11 locomotoras. Por añadidura, había centenares de coches y vagones gravemente dañados y locomotoras que necesitaban refacciones importantes y urgentes. En algunos lugares, ya no había durmientes y los rieles estaban torcidos, doblados o en un estado lamentable. Largos tramos de terraplenes, los puentes e incluso muchas estaciones y talleres fueron destruidos o habían desaparecido. Durante el periodo revolucionario en México, podemos decir de manera global, que ciento

cuarenta y un kilómetros de líneas férreas fueron perjudicados o completamente destruidos en la red del *Chihuahua al Pacífico*.



64

Figura 16. Fotografías de puentes destruidos y reconstruidos en líneas férreas de Chihuahua. *Fuente:* AGN (1928).

Las fotografías de la figura 16 muestran puentes destruidos y reconstruidos, lo cual permite ver la realización de las obras de restauración. Todo esto viene, por tanto, documentado y archivado, lo que denota la importancia dada a esta línea que había que reconstruir



a todo coste, aunque todavía a finales de la Revolución, quedaba inacabada, faltándole 248 kilómetros en el tramo serrano.

Hemos hecho un balance de los daños y reclamaciones concernientes directamente al ferrocarril estudiado, a modo de resumen. Entre la serie de dificultades que sufrió la compañía, tenemos que evocar la Primera Guerra Mundial y sobre todo el problema mayor de las finanzas; así como las crisis económicas que surgieron en los Estados Unidos y que repercutieron en México. La situación revolucionaria afectó gravemente a las finanzas de la compañía, esclerosando sus ganancias y trayendo grandes pérdidas. El 7 de mayo de 1912, los 1 530 kilómetros de vías del *Ferrocarril Kansas City, México y Oriente* pasaron de la jurisdicción de Stilwell a la de la administración judicial. A raíz de ese momento y hasta 1940, la administración de la empresa fue transitoria y separada en tres tramos. El 8 de diciembre de 1915, un plan de reorganización fue hecho y la nueva empresa cambió de nombre de *Ferrocarril de Kansas City, México y Oriente* a *Compañía de Ferrocarril Kansas City, México y Oriente*.

### ***Los peligros de viajar en los trenes: criminalidad y accidentes***

Dado que hasta los años 1920 era peligroso viajar en tren, entre 1912 y 1920, el gobierno se vio obligado a proteger las líneas y los trenes civiles de viajeros y de carga. Para evitar desperfectos mayores, tropas acantonaban a lo largo de algunos tramos. En las principales líneas férreas, los trenes regulares estaban precedidos de poderosas escoltas militares muy bien armadas. Se usaban también vagones blindados y se adaptó, con fines militares, ciertos coches. Pese a eso, los convoyes eran atacados frecuentemente: los asaltantes mataban a los militares, a los pasajeros, así como el personal móvil y las escoltas eran aniquiladas. El servicio en algunas líneas de importancia fue suspendido por largos periodos. Los trenes militares lentos, con largos convoyes sobrecargados, eran presas fáciles. El resultado era el mismo, como lo recalca Bernard Oudin: “Indispensables para el transporte de los

ejércitos, los trenes de tropas eran igualmente muy vulnerables con sus vagones sobrecargados y sus techos saturados de hombres y mujeres. Era relativamente fácil asaltarlos o hacerlos descarrilar” (Oudin, 1989, p. 99).<sup>10</sup> El vencedor forzaba a los trabajadores de la vía a conducir los trenes y reparar los daños cometidos. En caso de rechazo, se arriesgaban a ser fusilados en seguida. Venustiano Carranza ordenó la confiscación de varios vagones transformados y prohibió dar a los vehículos otro uso para el que fueran construidos.

Los acontecimientos y disturbios debidos a los actos militares durante la Revolución en Chihuahua y Sinaloa causaron grandes prejuicios a la Compañía ferroviaria. La parálisis del tráfico en estos estados hizo que la empresa tuviera que explotar sus líneas con una pérdida constante y siempre con un déficit entre el costo de explotación y los ingresos. Peor, al finalizar los movimientos armados, esas perturbaciones dejaron la red férrea en un estado pésimo que no permitía realizar un servicio ferroviario y aún menos construir los tramos faltantes.

## Conclusiones

Esta investigación y el análisis realizado muestran que la línea del ferrocarril *Kansas City, México y Oriente* desempeñó varios papeles de primera importancia en el norte de México, uno de los lugares estratégicos durante la Revolución mexicana. Tanto las tropas federales como los Revolucionarios lo usaron, a tal punto que llegó a formar parte de las armas, teniendo a menudo una gran relevancia. Los dos bandos lo integraron a las batallas, a la táctica militar en ataques y retiradas, inclusive como lugar de escondite; usándolo como medio de transporte para las tropas, los oficiales, los caballos y como parque militar; sirviéndose también de su infraestructura, como sus estaciones (puntos de encuentro), depósitos, material rodante, coches como cuartel general rodante, incluyendo un campamento para Villa, y hasta un convoy que servía de hospital de campaña. Empero, el uso estratégico, para frenar u obstaculizar al ejército federal, impulsó a los

revolucionarios a destruir la vía, muchos puentes e instalaciones, causando daños muy importantes que dejaron esta red ferroviaria en pésimo estado al finalizar la Revolución, conduciendo esto a reclamaciones y reparaciones de gran envergadura.

Por consiguiente, se puede destacar dos aspectos del impacto de la utilización del ferrocarril en las luchas armadas de la Revolución: el primero que ayudó a gran escala la causa revolucionaria y el segundo que fue la causa de la interrupción en la construcción de aquella gran red ferroviaria retrasando la terminación de las obras y, peor consecuencia, dañando gravemente su infraestructura.

No obstante, el período revolucionario no resultó nefasto por completo para el ferrocarril, pues no sólo hubo indemnizaciones, sino que todo fue reconstruido o reparado entre 1922 y 1925. Así, el tema central estudiado en este artículo puede abrirse al del impacto positivo de la Revolución que radica en el hecho de que se llegó a reconsiderar la importancia de la línea, a través de la reconstrucción y la construcción de los ferrocarriles del Noroeste de México con una técnica y medios adaptados. El desenlace fue la construcción del tramo faltante entre San Pedro y Creel. A partir de la adquisición del ferrocarril en 1940, el gobierno mexicano tomó conciencia del valor de ese medio de transporte y de la necesidad, haciéndose a cada sexenio cada vez más imperativa la necesidad de acabar la construcción del eslabón faltante a la red ferroviaria. En 1961, el gobierno eligió el motivo del homenaje al quincuagésimo aniversario de la Revolución de 1910, para celebrar la inauguración de la línea completa, que fue nombrada *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico* (CH-P). En consecuencia, pese a todos esos impedimentos, la Revolución mexicana y sus prolongamientos tuvieron como efecto el de estimular la puesta en práctica de las últimas obras –que habían planteado inmensos problemas técnicos y financieros– y su terminación. Se puede hablar de un efecto de dinámica debido a la Revolución. Con respecto a eso, los autores de la publicación para el XXV aniversario del CH-P no vacilaron en hablar de “obra positiva de la Revolución Mexicana” (*XXV Aniversario del CH-P, que une y engrandece cada día a nuestro México*, 1986, p. 1). Por lo demás,

unos suelen decir en México que el Ferrocarril al Pacífico es la obra más importante construida por la Revolución mexicana. El viejo proyecto que el ingeniero norteamericano Albert Kimsey Owen había concebido en 1872, que Stilwell había recuperado y que había pasado por un breve período de gloria, entre 1897 y 1910, se vio totalmente aniquilado por el soplo revolucionario. Mas este último tuvo también un efecto positivo inesperado: habrá permitido la terminación del proyecto.

## Referencias

- Allouette, P. (2000). *Mexique: Le Chemin de Fer Chihuahua-Pacifique : Voie de communication, Histoire y Société (De 1849 à nos jours)* (vol. 2) [thèse de doctorat, sous la direction du Professeur Pierre-Luc Abramson]. Université de Perpignan, France.
- Allouette, P. y Hernández Orozco G. (2010). *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico (1849-2000)*, Universidad Autónoma de Chihuahua, 2 tomos.
- Almada, F.R. (1964). *La Revolución en el Estado de Chihuahua*. México, DF: Talleres Gráficos de la Nación.
- Almada, F.R. (1965). *La Revolución en el Estado de Chihuahua. Tomo II. 1913-1921*. México, DF: Talleres Gráficos de la Nación.
- Almada, F.R. (1971). *El ferrocarril de Chihuahua al Pacífico*. México, DF: Editorial Libros de México.
- AGN. [Archivo General de la Nación]. (1912). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/105-1, f. 6, México, D. F., 4 de julio de 1912: Año de 1912. Ferrocarril de Kansas City, México y Oriente. Solicita para que se abone el tiempo perdido en la construcción de sus líneas por las causas que indica y que la impiden dar cumplimiento al contrato relativo. Ciudad de México.

- AGN. (1913). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/116-1, f. 8, México, D. F., 9 de junio de 1913: Año de 1913. Ferrocarril Kansas City, México y Oriente. Costo aproximado de daños causados por la revolución al ferrocarril en división Chihuahua. Ciudad de México.
- AGN. (1921). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/103-1, f. 14 vº: México, D. F., 25 de junio de 1921. Año de 1921-26. Ferrocarril de Kansas City, México y Oriente. Solicitud para que no sea declarada la caducidad del contrato. Reseñas de las Finanzas y construcción de la línea de dicho Ferrocarril. Ciudad de México.
- AGN. (1925). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/115-1, ff. 42-46, México, D. F., 27 de enero de 1925: Año de 1925-26. Ferrocarril Kansas City, México y Oriente. Exención de derechos para importación de materiales para equipo. Ciudad de México.
- AGN. (1925). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/116-1, ff. 1-2, México, D. F., 27 de enero de 1925: Año de 1925-26. Ferrocarril Kansas City, México y Oriente. Exención de derechos para importación de materiales para equipo. Ciudad de México.
- AGN. (1928). Archivo Histórico [1821-1910] de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas (180), Expediente 227/99-1, f. 118: México, D. F., 20 de mayo de 1925. Año de 1928. Ferrocarril Kansas City, México y Oriente. Contrato concesión de junio 10 de 1925, reformando el de 22 de abril de 1912, para la construcción del Ferrocarril de Miñaca a Topolobampo y de Chihuahua a Presidio. Ciudad de México.
- Camp, J. (1953, 24 janvier). *En selle avec Pancho Villa*. Paris, France: Illustration Le monde Illustré.

- Congreso Mexicano de Historia (1955). *Memorias y revistas del Congreso Mexicano de Historia. Estudios históricos de Sinaloa*. XI Congreso Mexicano de Historia. Culiacán, Sinaloa, México.
- Enrique Creel Cuilty, (s/f). En Wikipedia. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique\\_Creel\\_Cuilty](https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Creel_Cuilty)
- Gilly, A. (1995). *La Révolution mexicaine 1910-1920. Une révolution interrompue. Une guerre paysanne pour la terre et le pouvoir* [Collection Coyoacán]. Paris: Editions Syllepse.
- Guzmán, M.L. (1984). *Memorias de Pancho Villa*. México: Porrúa.
- Ortiz Hernán, S. (1974). *Los ferrocarriles de México. Una visión social y económica n° 777*. México, DF: Secretaría de Comunicaciones y Transportes.
- Oudin, B. (1989). *Villa, Zapata et le Mexique en feu* [Coll. Découvertes Gallimard, n° 54]. Paris: Gallimard.
- Piñera Ramírez, D. (1994). *Visión histórica de la frontera norte de México, Tomo V, De la Revolución a la segunda guerra mundial (2ª. Ed.)*. Mexicali, BC: Universidad Autónoma de Baja California / Editorial Kino / El Mexicano.
- Reed, J. (1975). *Le Mexique insurgé* [traduit de l'anglais]. Paris: Maspéro.
- Reyes, A. de los. (1985). *Con Villa en México: Testimonios sobre camarógrafos norteamericanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rigo, M. (2020). *Plan de la Empacadora: Postulados, Consecuencias*. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/plan-empacadora/>
- Rivera Madrid, J. (s/f). Apuntes históricos del Chihuahua-Pacífico y la Revolución. *Actas del XIX Congreso Nacional de Historia de la Revolución*.
- Sánchez Pasos, M. (1910). *Parte de la primera batalla de importancia de la Revolución mexicana, San Andrés del 21 de noviembre de 1910, Chihuahua, 2 de diciembre de 1910*. Recuperado de: [http://www.sedena.gob.mx/index.php?id\\_art=64](http://www.sedena.gob.mx/index.php?id_art=64)

Valadés, E., y Leal, L. (1960). *La Revolución y las letras, 2 estudios sobre la novela y el cuento de la Revolución mexicana*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes / Departamento de Literatura.

*XXV Aniversario del CH-P, que une y engrandece cada día a nuestro México*. (1986). México, DF: Editora Adelante por México / Adelante por el Norte / Adelante Extra.

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



## Notas:

---

<sup>1</sup> Albert Kimsey Owen (1847-1916) fue ingeniero civil especialista en vías terrestres, creador del Canal de Texcoco y Huehuetoca, el Canal de Tastes, el *Ferrocarril Chihuahua al Pacífico* como línea internacional (siendo el pionero de este concepto), The Credit Foncier Company y la colonia socialista utópica Pacific City (1886-1895) que se convertiría, años más tarde, en la ciudad de Topolobampo.

<sup>2</sup> La Sociedad de Estudios Históricos del Estado de Chihuahua nos dio un ejemplar de los folios correspondientes a este artículo, sin precisión del lugar de edición, ni la casa editorial, ni de la fecha.

<sup>3</sup> Trad. Libre de P. Allouette. Texto original: “À l'exemple des généraux de la Première Guerre mondiale, il installe un quartier général roulant, dirigeant les opérations depuis son wagon-salon.”

<sup>4</sup> Texto en francés (traducido del inglés) “C'était un wagon rouge avec des rideaux aux fenêtres. Je voyais là le fameux petit wagon dont Villa s'était servi dans toutes ses marches jusqu'à la prise de Ciudad Juárez. Une cloison le séparait en deux parties: l'une pour la cuisine et l'autre pour le logement du général. Ainsi, ce petit espace d'environ trois mètres sur sept était le cœur de l'armée constitutionnaliste. Malgré le manque de place pour contenir les réunions des quinze généraux, c'était là que se tenaient tous les conseils d'état-major. [...] L'intérieur était peint en gris sombre. Sur

---

les parois on pouvait voir des photos d'actrices dans des poses théâtrales, un grand portrait de Carranza, un autre de Fierro et enfin celui de villa lui-même. Pliés contre la paroi, deux lits doubles aux cadres en bois: dans l'un dormait Villa et le général Ángeles, et dans l'autre José Rodríguez et le docteur Raschbaum, médecin particulier de Villa.” Trad. Libre de P. Allouette.

<sup>5</sup> “Il fallut alors à Villa près d'une semaine pour réorganiser sa petite armée. Les hommes avaient besoin de nourriture et commençaient à ne plus vouloir de cette viande boucanée et fade qui constituait dans la montagne leur unique menu. Les chevaux réclamaient du fourrage. Il fallait aussi préparer de la farine à emporter pour les marches prochaines. Villa fit marcher des moulins, broyer des grains, préparer d'amples rations de tortillas et se fit suivre dès lors d'un train des équipages qui rendrait de grands services au cours des futures campagnes.” Trad. Libre de P. Allouette.

<sup>6</sup> “Il posséda jusqu'à quarante wagons-hôpitaux, revêtus intérieurement d'émail blanc, dotés des installations les plus modernes, équipés d'un matériel chirurgical complet et qui permettaient d'évacuer sur le champ les blessés vers l'arrière.” Trad. Libre de P. Allouette.

<sup>7</sup> Diputado local y federal (1909-1910), inicialmente antirreeleccionista (organizador de la campaña en contra de Porfirio Díaz), orozquista y también huertista hasta que vino a ser el jefe superior del bando opuesto a Villa, quien, después de tomar Chihuahua, lo hizo prisionero.

<sup>8</sup> José Luis Gonzaga Jesús Daniel Terrazas Fuentes, conocido comúnmente como Luis Terrazas- político, empresario y militar mexicano que nació en 1829 y murió en 1923.

<sup>9</sup> Trad. Libre de P. Allouette. Texto original: “Pour les Mexicains, il n'est pas nécessaire de faire partie du personnel des chemins de fer pour couper une voie ferrée. Faire sauter un train avec de la dynamite ou détruire rapidement les rails sur une douzaine de kilomètres est, après dix ans de révolution, devenu un art national à la portée de tous.”

<sup>10</sup> Trad. Libre de P. Allouette. Texto original: “Indispensables pour le transport des armées, les trains de troupes étaient également très vulnérables avec leurs wagons surchargés et leurs toits encombrés d'hommes et de femmes. Il était relativement facile de les attaquer ou de les faire dérailler.”



# El debate en la valoración de las personalidades en Historia del Mundo Contemporáneo

## The debate on the evaluation of historical figures of a Modern World History Class

Mariano Próspero Álvarez Farfán\*

Virgilio Companioni Albrisa\*\*

Luis José Pérez Fonseca\*\*\*

\* *Profesor de la Universidad José Martí Pérez, Sancti Spiritus, (Cuba). Es Máster en Estudios Sociales por la Escuela Superior del Partido Níco López (Cuba). Publicaciones recientes: “Los sujetos marginados en la historia. Algunas sugerencias metodológicas para su tratamiento en la docencia”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (2019) y “La Polémica y el debate en el pensamiento revolucionario de Fidel Castro Ruz”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (2020). Entre sus temas de interés están la historia, pedagogía y didáctica de la historia, debate y cultura del debate. Correo electrónico: [mafarfan@uniss.edu.cu](mailto:mafarfan@uniss.edu.cu)*

 <https://orcid.org/0000-0001-6587-8373>

\*\* *Profesor de la Universidad José Martí Pérez, Sancti Spiritus, (Cuba). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad José Martí Pérez (Cuba). Publicaciones recientes: “Potencialidades de la historia universal para la educación jurídica de los estudiantes de carreras pedagógicas. Algunas tareas docentes.”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (2018) y “Los sujetos marginados en la historia. Algunas sugerencias metodológicas para su tratamiento en la docencia”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (2019). Entre sus temas de interés están la historia, la didáctica de la historia y la educación jurídica. Correo electrónico: [vcompanioni@uniss.edu.cu](mailto:vcompanioni@uniss.edu.cu)*

 <https://orcid.org/0000-0002-6646-1016>

\*\*\* *Profesor de la Universidad José Martí Pérez, Sancti Spiritus, (Cuba). Es Máster en Ciencias de la Educación. Publicaciones recientes: “Tareas docentes para educar en el patriotismo desde las clases de Historia de América”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (2019). Entre sus temas de interés están la educación en valores, pedagogía y didáctica de la historia, debate y cultura del debate. Correo electrónico: [lperez@uniss.edu.cu](mailto:lperez@uniss.edu.cu)*

 <https://orcid.org/0000-0002-4471-0595>

---

### Historial editorial

Recibido: 03-marzo-2020

Aceptado: 06-mayo-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**El debate en la valoración de personalidades históricas del programa de Historia del Mundo Contemporáneo**

**Resumen**

En el presente trabajo se ofrecen consideraciones sobre el debate en la valoración de personalidades históricas y los requerimientos metodológicos para desarrollarla exitosamente desde la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en el Décimo Grado, en Cuba. El resultado que se presenta emana del proyecto de investigación "Historia, identidad e innovación educativa" que acomete el Departamento de Historia de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, la consulta bibliográfica de la didáctica de las ciencias sociales y el estudio pormenorizado del nuevo programa de Historia del Mundo Contemporáneo de Décimo Grado que se experimenta como parte del perfeccionamiento educacional.

**Palabras Clave:** debate, personalidad, valoración.

**The debate on the evaluation of historical figures of a Modern World History Class**

**Abstract**

This paper offers some contributions to the ongoing debate on how to approach the evaluation of historical personalities and the methodological requirements to develop it successfully in History of the Modern World Class for tenth grade in Cuba. The finding presented in this paper derived from the research project "History, identity and educational innovation" undertaken by the History Department of the José Martí University of Sancti Spíritus, from the bibliographic consultation of the didactics of social sciences and the detailed study of the new program of History of the Modern World that is proposed as part of an educational improvement program.

**Keywords:** Debate, historical figures, assessment.

## Le débat sur la valorisation des personnalités de l'histoire dans le monde contemporain

### Résumé:

Cet article propose des considérations sur le débat sur la valorisation des personnalités historiques et les exigences méthodologiques pour le développer avec succès à partir du sujet de l'histoire du monde en dixième année à Cuba. Le résultat présenté émane du projet de recherche "Histoire, identité et innovation pédagogique" proposé par le Département d'histoire de l'Université José Martí de Sancti Spiritus, de la consultation bibliographique sur l'enseignement des sciences sociales et de l'étude détaillée du nouveau programme de Histoire du monde contemporain de la dixième année qui fait partie de l'amélioration de l'éducation.

**Mots-clés:** Débat, Personnalité, Évaluation.

## Ocena wpływu wybitnych osobowości na historię współczesna

### Streszczenie:

Niniejszy dokument zawiera uwagi na temat wpływu wybitnych osobowości na historię i wymagań metodologicznych w ramach przedmiotu Historia współczesnego świata w dziesiątej klasie w szkole kubaskiej. Wnioski pochodzą z projektu badawczego "Historia, tożsamość i innowacje edukacyjne" podjętego przez Wydział Historii Uniwersytetu José Martí w Sancti Spiritus, konsultacje bibliograficzne z dydaktyki nauk społecznych. Szczegółowe badanie nowego programu historii współczesnego świata w dziesiątej klasie, traktuje się jako ćwiczenie pedagogiczne.

**Słowa kluczowe:** Debata, osobowość historyczna, ocen

## **Introducción**

El mundo contemporáneo demanda de hombres y mujeres que centren sus energías en recuperar el conocimiento del pasado, que transformen el presente y que al proyectar sus ideas contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. La educación desempeña un rol determinante para lograr estos propósitos.

En correspondencia con ello, es propósito esencial que los estudiantes fortalezcan los sentimientos de defensa de la identidad nacional y cultura de su pueblo; enriquezcan el humanismo, la solidaridad y el patriotismo; se conviertan en seres creativos, responsables, capaces de mejorar el medio en el que se desarrollan y sean incondicionales con el proceso revolucionario y -en especial- asuman con entereza las tareas y retos que impone la realidad. En tal sentido, debe potenciarse entonces la enseñanza de la historia, del pasado lejano y reciente, de manera que se conozca, comprenda y asuma lo mejor de sus héroes y mártires, para que se conviertan en vivos paradigmas de las actuales generaciones. En consecuencia, le corresponde a la asignatura de Historia un papel fundamental, pues contribuye de manera especial en el aprendizaje de las personalidades históricas, así como las cualidades y valores morales que ellas aportan.

Un lugar importante en este propósito corresponde a la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo que se imparte en el Décimo Grado del preuniversitario, que busca aprovechar las potencialidades que ofrece su contenido para desarrollar actitudes patrióticas, revolucionarias y antiimperialistas, latinoamericanistas y de solidaridad con todas las causas justas del mundo, de respeto y admiración por los héroes, mártires y líderes revolucionarios; de valores que permitan generar juicios acertados sobre los hechos y acontecimientos de la historia universal (como base para entender los de Cuba y sus localidades), y en defensa de su identidad nacional, con un comportamiento acorde con los valores humanistas y las exigencias del proyecto revolucionario cubano.

Cada clase que se imparta debe tener como objetivo enseñar al estudiante a pensar, a razonar, a sentir. La solución está en desplegar la inteligencia del estudiante, a la vez que se le enseñe a identificarse y amar con pasión las personalidades de la historia. De este modo es posible desarrollar sentimientos de admiración y solidaridad hacia quienes han luchado por la justicia social, pero a la vez incentivar sentimientos de rechazo y condena a todas las formas de opresión y explotación.

Es oportuno señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia ha sido estudiado por diversos autores que expresan las características del mismo, sus retos y necesidades; así como el proceder para el tratamiento de los sujetos históricos, en especial la valoración de personalidades históricas. Destacan los trabajos realizados por Díaz Pendás (2002 y 2007); Álvarez de Zayas (2009); Haydee Leal García (2000); entre otros.

Aunque es de significativa importancia enseñar a los estudiantes a dar un adecuado tratamiento de las personalidades históricas y tomar inspiración para que a partir de ellas proyecten su accionar diario, en la práctica pedagógica cotidiana, en comprobaciones de conocimientos y a través de la observación de clases, se aprecia que los educandos solo tienen conocimientos elementales de la vida y obra de las personalidades, las analizan desde su actuación como revolucionarios y se obvian aspectos que tienen que ver con su carácter, su pensamiento político, sus cualidades morales, sentimientos y otras características que permitirían tener un conocimiento más exacto y realista.

Los criterios que ofrecen los estudiantes son tan elementales que solo permiten delinearlos de manera muy general y por ello, no permiten la verdadera identificación de las personalidades a las que se refieren. Se constata además que en los procedimientos que emplean los docentes para lograr que sus estudiantes valoren las personalidades históricas, existen carencias que inciden en las manifestaciones antes expuestas.

En consonancia con ello, en el presente trabajo se ofrecen consideraciones sobre el debate en la valoración de personalidades históricas, su papel en la docencia, la importancia de su tratamiento y los requerimientos metodológicos a tener en cuenta para el trabajo exitoso desde la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo. Vale apuntar que el resultado que se presenta emana del proyecto de investigación “Historia, identidad e innovación educativa” que acomete la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, avalado por la consulta de los textos más actualizados de la materia de estudio y bibliografía de la didáctica de las ciencias sociales y humanísticas, la experiencia docente de los autores y la constatación de las principales limitaciones y carencias en la enseñanza de la historia y el desempeño de los estudiantes.

## Desarrollo

### *Fundamentos teóricos en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje de las personalidades históricas. Su valoración*

En Cuba, la historia que se estudia en la escuela debe asumir una concepción integradora de esta ciencia, contribuir a reforzar la identidad nacional, elevar la calidad cultural de vida. De igual modo, debe constituirse en agente regulador para la vida de hombres y mujeres, ya que permite al individuo conocer el pasado desde su reconstrucción, de modo que entienda el presente que le tocó vivir. Además, posibilita entender hacia dónde puede devenir la realidad y aportar una lección humana, dado su potencial educativo.

78

En la enseñanza-aprendizaje de la historia es de vital importancia atender a la problemática en torno al protagonismo en el entorno histórico. Desde la concepción de Rita Marina Álvarez de Zayas: “El protagonista es el sujeto que le da vida al hecho histórico. Si no hay sujeto no hay acción, si no hay actores no hay historia” (Álvarez, 2009, p. 45).

Tal como lo ha expresado la autora, las personalidades han llenado la historia de muchos siglos, llegando a ser los únicos protagonistas del devenir social. Especialmente las figuras políticas y militares han sido los actores de la mayoría de los libros y tradiciones orales de todos los tiempos. A ellos se han dedicado y dedican, merecidamente los estudios biográficos, los ensayos y automáticamente pasan a los libros escolares, sin contar con que son los protagonistas excepcionales de filmes, novelas, poemas, etc. Con esta realidad hay que contar, aunque lo correcto es no absolutizar, porque es importante el papel de cada uno de ellos en el momento histórico que les tocó vivir, pero más importante es el de las grandes masas sin las cuales no hubieran sido posibles sus logros.

Por eso, en estrecha relación con las personalidades, hay que estudiar el concepto de hombre común, por tanto, tiene un carácter relativo que permite aclarar que la distinción entre un hombre común y una personalidad histórica depende del tipo de actividad que desarrolla el sujeto en el plano social.

Se reconoce que el protagonista de la historia puede ser un individuo de cualquier clase social, lugar, edad, género, status económico, jerarquía política o social, o sector social. Sin embargo, apunta que:

Hay circunstancias sociales que al incidir sobre un hombre común hacen que afloren características de su personalidad, lo “impulsan” a realizar acciones que lo empujan por encima de otros, destacándose, revelando cualidades que llaman la atención de sus coetáneos o posteriormente de los historiadores [...] En dependencia de la altura que alcance esa acción, la persona seguirá siendo un hombre común, que en determinado momento se destacó, o pasará a las filas de las personalidades (Álvarez, 2009, p. 46).

79

Sobre el particular apuntaba el político e historiador ruso, Jorge Plejanov:

El gran hombre lo es no porque sus particularidades individuales imprimen una fisonomía individual a los grandes acontecimientos históricos, sino porque está dotado de particularidades que le hacen el individuo más capaz de servir a las grandes necesidades de su época, surgidas bajo la influencia de causas generales y particulares (Plejanov, 1963, p. 50).

Por su parte, Fidel Castro ahonda sobre el tema y dedica algunas de sus reflexiones a demostrar que esas grandes personalidades son el fruto de la época, del momento histórico, así en la entrevista concedida a Mervin Dymally y Jeffrey Elliot, apunta: “Fíjese, hay algo más, estoy convencido, es fácil de demostrar, y es que el momento histórico y las condiciones objetivas son los factores que determinan el surgimiento de los líderes” (F. Castro, comunicación personal, 27, 28 y 29 de marzo, 1985).

Desde luego, el líder indiscutible de la Revolución Cubana llama la atención sobre un aspecto muchas veces soslayado en el análisis crítico y profundo de las personalidades, al enfatizar en la mencionada entrevista:

Hay hombres que tienen capacidad de dirigir procesos regresivos en la historia. Digamos, Hitler fue un líder, técnicamente era un líder, reunía determinadas características para ser líder, pero, claro, no un líder revolucionario; era un líder fascista, un líder reaccionario, que se comunicaba con las masas, hurgaba en las pasiones de la gente, en el resentimiento, en el odio, apelaba a los bajos instintos del hombre y lograba arrastrar multitudes (F. Castro, comunicación personal, 27, 28 y 29 de marzo, 1985).

El propio Fidel en entrevista concedida seis años después a Beatriz Pagés, fue más enfático al declarar que el mérito no está en el hombre, sino en el momento histórico y en la coyuntura histórica, en el momento que le tocó vivir a esa personalidad. Por muy destacadas



que sean las ideas y proyecciones del individuo, si no vive en la época adecuada y en las condiciones propicias, nunca llega a sobresalir y sus ideas quedan en la mente y nada más (F. Castro, comunicación personal, 9 y 10 de mayo, 1991).

El tratamiento de las personalidades en la enseñanza-aprendizaje de la historia resulta necesario, no solo por el conocimiento que pueden alcanzar los estudiantes, sino por el aporte y la contribución que realiza a la formación de su personalidad.

Cuando los estudiantes analizan una personalidad pueden asumir un modelo de hombre o mujer, un modo de actuación y con ello los valores morales y éticos que los distinguían. El estudio de las actividades que desarrollaron las personalidades pueden ser ejemplos positivos de la actuación cotidiana y de las cualidades a asumir por los estudiantes. De igual modo, permite que los educandos sean capaces de tomar una posición ante lo que hizo la personalidad histórica, por tanto, su tratamiento tiene un objetivo tanto formativo como académico.

Otro aspecto que no debe olvidarse en el tratamiento de las personalidades como sujetos históricos, es que este proceso demanda de un enfoque que permita conocerlos en correspondencia con las condiciones históricas concretas en que vivieron y en estrecha relación y vínculo con las masas, “[...] no podemos analizar los hechos de aquella época a la luz de los conceptos de hoy, a la luz de las ideas de hoy” (Castro, F., 1968, p. 10).

Acerca del tema son meridianas las palabras del profesor Horacio Díaz Pendás, quien explica con toda razón:

No olvidemos que los conceptos, los juicios que se tienen en el presente, gracias a la propia experiencia histórica y a los aportes de las investigaciones científicas, no son para aplicarse, como una camisa de fuerza o un dogma, al análisis

de épocas pretéritas o a la acción de los hombres y mujeres que vivieron y actuaron en ellas (Díaz, 2007, p. 15).

Una pauta didáctica para el trabajo con las personalidades es hacer un análisis del contexto social, económico, político e ideológico que reina al nacer esta personalidad o durante sus primeras actividades, de manera que pueda apreciarse cómo influyó en sus ideas y actividades revolucionarias, pero, desarrollado el estudio, se requiere reflejarlo con lenguaje apropiado. Al respecto alertaba Marc Bloch:

Porque todo análisis, antes que nada, necesita un lenguaje apropiado como herramienta, un lenguaje capaz de dibujar con precisión el contorno de los hechos y a la vez conservar la flexibilidad necesaria para adaptarse progresivamente a los descubrimientos, un lenguaje sobre todo sin fluctuaciones ni equívocos (Bloch, 2001, p. 152).

El estudio certero de las personalidades históricas necesita de apreciar justamente lo que ofrecen las fuentes existentes, pero conviene dedicarle una mirada atenta y desprejuiciada, que permita acercarse a la verdad y para eso es saludable desmitificar los documentos escritos, porque frecuentemente se dan como verdades inamovibles. Sobre ello Michel Vovelle hace un llamado de atención: “Nada de esto significa que la fuente escrita haya perdido importancia... Simplemente se trata de leerlas de otra manera” (Vovelle, 1990, p. 117).

82

Todo lo que ofrezca una visión dogmática, anquilosada y formal de la personalidad debe ser examinado críticamente, por eso, Pierre Vilar explicaba: “El objetivo de la historia no es ‘hacer *revivir* el pasado’ sino comprenderlo. Para eso hay que desconfiar de los documentos brutos, de las supuestas experiencias vividas, de los juicios probables y relativos” (Vilar, 1988, p. 20).

Una premisa esencial es que al analizar a las personalidades hay que verlos como seres humanos, hombres y mujeres de carne y hueso

capaces de grandes hazañas, pero con virtudes y defectos que no hay porque ocultar. Esos hombres y mujeres pudieron tener éxitos y derrotas, contradicciones y limitaciones que no los empañan debido a la grandeza de sus sentimientos. Si se presentan como perfectos e inmaculados, se tornan distantes. Por el contrario, cuando se ven sin la perfección absoluta, se aprecian más humanos, más grandes, más cercanos y por eso imitables.

Tales apreciaciones permiten afirmar que la idealización o innecesaria apología le resta credibilidad ante los juicios de la historia y de las nuevas generaciones. Desde luego, también hay que cuidarse del otro extremo, es decir, cuando con la intención de abordar sus defectos, se termina deteriorando a la personalidad y por consiguiente se comete una injusticia. Ante la disyuntiva es preferible obviar un defecto a sobredimensionarlo, porque se gana más promoviendo el respeto y la consideración de la personalidad, que tornándola aborrecible. El cotejo de fuentes es vital e incluso ha de hacerse, aunque todas las fuentes que se consulten sean científicas.

El modo de razonar histórico en el trabajo con las personalidades exige además un razonamiento desde un enfoque socioclasista, es decir, su procedencia social, los intereses de clase que defendió o al sector social que representó, porque de su procedencia depende en gran medida la forma en que pensaba, la manera en que actuaba y hasta la grandeza de lo que hacía. Muchas veces en la historia vemos a un personaje ultraconservador y no nos percatamos que es un representante de la aristocracia rancia, pero ¡Que grandeza la del aristócrata rancio que lo da todo por los más pobres o la causa más justa!

Sirva de ejemplo ilustrativo, el caso de Francisco Vicente Aguilera, el hombre más rico de todo el Oriente cubano, que lo dio todo por la independencia de Cuba y murió en la extrema pobreza ¿Podría valorarse igual que los ricos hacendados que por salvar su fortuna se plegaron y apoyaron a la metrópoli española? ¿Acaso no hay que tener en cuenta la valía de los esclavos de origen africano que lo

dieron todo por una tierra que ni siquiera conocían y llegaron incluso a alcanzar los grados de Mayor General a cambio de nada?

Por eso tenía razón Martí cuando nos llama a tener en cuenta la extracción socioclasista, como lo hizo él con Simón Bolívar. Así escribió: “[...] y de esta alma india y mestiza y blanca hecha una sola, se envolvió en ella el héroe...” (Martí, 1889, p. 280).

Otro trabajo martiano, *Tres Héroes*, permite inferir que el estudio de las personalidades debe ser cuidadoso y respetuoso en cuanto a sus limitaciones y errores porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Realmente debe hablarse de ellos como los agradecidos que hablan más de la luz que de las manchas que una personalidad haya tenido.

La valoración de las personalidades implica además evitar los enfoques reduccionistas, simplificadores, unidimensionales y parcelarios que propenden a una visión mecanicista, que distorsiona el análisis. Si se aborda una personalidad hay que hacerlo en toda su extensión, en todas sus aristas y significaciones. Por ejemplo, poco puede aportar absolutizar una sola faceta, veamos un caso: Hitler fue un conquistador despiadado, pero nada se resuelva con obviar su inteligencia, astucia, carisma y capacidad para arrastrar a las masas. Si esto no se toma en cuenta entonces estaríamos hablando de otra persona.

84 Al valorar, es pertinente tener en cuenta los criterios y juicios emitidos por los autores anteriores, pero siempre sometiéndolos a examen crítico, lo cual permite, cotejar, evaluar e interpretar datos, hallar lo esencial y justipreciar la personalidad. De igual modo, se requiere evitar las comparaciones lineales que tratan de buscar semejanzas o parecidos entre personalidades de distintas épocas, procesos y lugares con lo cual se niega la lógica histórica y se conduce hacia el error. ¿Por qué comparar a Napoleón y Hitler si son de épocas y condiciones histórico-concretas distintas?

Resulta necesario tomar en consideración los criterios de Haydée Leal García (2000) al explicar el proceder que debe seguir el maestro para que el estudiante valore una personalidad histórica. En este proceso los alumnos deberán aprender a tomar una posición crítica ante la personalidad. Por tanto, esto implica contraponer el objeto de estudio con otros puntos de vista, con sus patrones de conducta y valores morales (si algo es bueno o malo, correcto e incorrecto). De este modo, la autora recomienda:

Al propiciar en el escolar el desarrollo de acciones valorativas con un alto grado de significación, estas se convertirán en motivos de conducta, además se fortalecerán cualidades morales de su personalidad que lo preparan para la vida social práctica (p. 49).

Se requiere además analizar los objetos, hechos o fenómenos, proceso natural o social en su origen, desarrollo, relaciones y trascendencia. De esta manera se contribuye a que los alumnos emitan juicios críticos. Su desarrollo estimula los procesos lógicos de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización; así como la expresión oral y escrita.

Un paso previo será que los alumnos dominen el proceso de búsqueda de características, pues es necesario que tengan los elementos requeridos para valorar, para lo que es esencial revelar el vínculo del conocimiento con la práctica social. En definitiva, se favorece la toma de posición valorativa al revelar el valor del objeto y contraponer este con patrones de conducta y valores, lo que exige analizar los hechos, fenómenos y procesos en su origen, desarrollo y trascendencia.

La autora mencionada anteriormente, entre las exigencias del proceso plantea:

Identificar los objetos, fenómenos, hechos, procesos y/o personalidades a valorar, ¿qué es lo que valora?

Buscar las características particulares, generales y esenciales de lo que se valora. Integración de los elementos generales y esenciales que lo caracterizan, teniendo en cuenta su origen desarrollo y trascendencia.

Propiciar la identificación del valor y formar juicio crítico, una vez precisadas las características esenciales y generales, para lo cual debe contraponer este valor en otros criterios, patrones de conducta o escala de valores: cualidad-valor- significación social-valoración.

Expresar sus posiciones valorativas en forma oral o escrita.

Confrontar de forma colectiva los juicios elaborados por cada uno, donde se enfocan los diferentes puntos de vista como vía de control y autocontrol de lo valorado.

Apreciar el carácter relativo de los juicios valorativos en correspondencia con las condiciones histórico-social (Leal, 2000, p. 50).

Cuando el estudiante realiza la valoración de una personalidad siempre se basará en juicios críticos, en conocimientos que ha adquirido, en puntos de vistas que se ha formado, lo cual le permite asumir una posición o conformarla gradualmente en el curso del análisis. Sin embargo, si queremos darle riqueza a la valoración, convertirla en una actividad que aborde con profundidad todos los matices, que sea productiva y aproveche las ventajas de la inteligencia colectiva, es importante ventilar la información obtenida mediante el análisis múltiple y público a través del debate, tema sobre el cual García Otero (2002) plantea:

86

Un debate de forma general puede considerarse como un intercambio de opiniones entre dos o más personas o un grupo de ellas, que se realiza con diferentes objetivos. El debate bien realizado se convierte en una experiencia edificante para quienes participan en él, toda vez que propicia la elaboración conjunta de criterios, el establecimiento de discrepancias, dudas, aclaraciones, etcétera, sobre el objeto del desarrollo (p.10).

Los autores reconocen como muy precisa la opinión de Pino Calderón (2005) en su trabajo “El debate: una herramienta para nuestro trabajo” al expresar una definición integral, a la cual nos acogemos:

El debate es la actividad reflexiva grupal que desarrollamos a partir de la recepción de un mensaje, una experiencia o contenido específico, para elaborar de forma conjunta criterios sobre ellos. Implica siempre interacción, diálogo, esclarecimiento mutuo y aprendizaje grupal sobre un contenido determinado (Pino, 2005, p. 61).

El debate en el análisis de los contenidos históricos, la polémica franca y el sereno intercambio de ideas, tiene las ventajas siguientes:

*Facilita perder el temor a hablar en público y garantiza el intercambio fraterno entre los participantes.* Hablar en público es uno de los principales estresores reconocidos por el alumnado universitario. Los estudiosos del tema recomiendan vencerlo con una buena preparación y ejercitando la exposición en un escenario respetuoso y camaraderil, como el que tiene lugar en el debate. En este, se polemiza y discute, pero es a la vez, escenario propicio para el diálogo, el esclarecimiento, el reconocimiento mutuo, el acercamiento y aprendizaje individual y colectivo.

*Entrena al alumno en el uso correcto del lenguaje y mejor expresión oral.* El debate es un acto comunicativo y si se pretende convencer, persuadir, hacerse entender y ganar el apoyo o vencer a los debatientes, los argumentos tienen que expresarse con solidez y precisión, pero también con frescura, claridad y hermosura y mientras más entrenado se está para ello, mejores serán los resultados.

*Posibilita conocer qué opinan los demás y determinar el nivel de información que ellos mismos tienen sobre el tema tratado.* A través del ejercicio del debate se entra en contacto con una diversidad de criterios que le dan la posibilidad de conocer distintos enfoques, comparar,

autoevaluarse, evaluar a los demás y determinar cuánto se conoce realmente del tema tratado; de igual modo permite actualizarse y en caso de poseer argumentos más novedosos, actualizar al resto de los participantes.

*Permite diagnosticar sistemáticamente cómo se apropian los estudiantes no solo de lo académico, sino también de lo actitudinal.* En el debate no solo se expresan saberes y concepciones, sino también convicciones, sentimientos, actitudes y valores, que se manifiestan hasta en la forma y el tono en que se usa la palabra y ofrece una noción del comportamiento actitudinal sobre las problemáticas que se abordan en la controversia o intercambio de ideas.

*Propicia la tolerancia a la pluralidad de criterios y posiciones y entrena para lograr la empatía y la actitud inclusiva.* El debate es una actividad reflexiva que tiene entre sus principales requerimientos la escucha paciente, el análisis mesurado, la búsqueda de lo positivo en lo que opina el otro, para construir un conocimiento nuevo. En la medida en que se desarrolla con sistematicidad, enseña a ponerse en el lugar del otro y a esforzarse por entenderlo, como premisa esencial para que el resto de los debatientes actúen del mismo modo.

*Crea condiciones para el consenso y no la falsa y engañosa unanimidad.* A través del debate se entrena a los estudiantes para la accesibilidad, para el intercambio fluido, sin imposiciones, que de paso al acercamiento, que a su vez permite una mejor comprensión de lo que se está tratando; que invite a exponer las ideas y criterios con naturalidad. Cuando el educando se siente escuchado y tenido en cuenta muestra mayor interés y se esfuerza por un mejor resultado. Al propio tiempo está en condiciones de asumir un criterio o una posición no por presión o imitación, sino por convencimiento.

88

Lo que los alumnos valoran puede tener diferentes niveles, en dependencia del desarrollo alcanzado y la exigencia de los programas. Así el estudiante, de manera independiente, adopta una posición valorativa, al elaborar juicios críticos o partir de las



posibilidades que gesta el debate. Cuando el estudiante interviene de manera protagónica en el debate, se inmiscuye plenamente, se siente parte del problema y participa de manera razonada en el parto del conocimiento, aprende con más rapidez y efectividad. Tal proceso da mejores resultados y se hace más creíble que cuando la información viene como algo dado definitivamente por el profesor y el estudiante no participa del razonamiento.

### *La valoración en el programa de Historia del Mundo Contemporáneo, Décimo Grado*

El programa de Historia del Mundo Contemporáneo se incorpora al Décimo Grado en el curso 2018-2019, como parte del proceso de perfeccionamiento educacional. Comienza su aplicación en la provincia Sancti Spíritus por el IPU Honorato del Castillo Cancio, que actuó como centro de experimentación, para su futura generalización. Viene en sustitución de los programas: Historia Contemporánea e Historia de América y tiene peculiaridades que lo hacen distintivo.

Los conocimientos históricos de la asignatura abarcan los hechos, procesos y fenómenos que van desde el inicio de la Primera Guerra Mundial en 1914, hasta la primera década del siglo XXI. Estos conocimientos se han elaborado sobre la base de una concepción integradora que contiene el área europea, americana y afroasiática y permiten la educación integral de los educandos mediante el análisis de los contenidos históricos relacionados con el medio ambiente, el desarrollo científico y tecnológico, el fenómeno racial, el rol de la mujer en las diversas sociedades, los aportes del arte y la cultura, entre otros.

El paradigma historiográfico que se emplea parte del estudio de la historia desde la pluricausalidad, en la que interactúan los aspectos económicos, políticos, sociales, ideológicos y culturales, para obtener

una visión total de la actividad social de los hombres y mujeres, dentro de un enfoque dialéctico. Esta concepción exige buscar estrategias globales de investigación y de divulgación de los hechos de la historia.

Entre los enfoques principales que se utilizan está el que algunos autores llaman tercermundista y que preferimos denominar “enfoque sur” o de los países en vías de desarrollo y también el del análisis del proceso de desarrollo y evolución de las sociedades con un carácter alternativo, multilineal y no cronológico, lo que no significa que se niegue el factor temporal y no se siga el orden de las fechas, sino que, sin absolutizarlo, se asume junto a otros factores de análisis pero no de manera lineal. Entre sus componentes se tienen muy en cuenta la dimensión medioambiental y la dimensión de género, todo lo cual le imprime un nuevo carácter al desarrollo de la asignatura.

Los objetivos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en Décimo Grado, son:

1. Demostrar conocimientos de los procesos, hechos, documentos y personalidades estudiados en la historia contemporánea de América, África y Asia, así como de los nexos existentes entre ellos y de las potencialidades que brindan para la formación de valores, manifestando actitudes consecuentes con la forja y continuidad de las mejores tradiciones cívico-patrióticas.
2. Desarrollar valores desde el potencial cultural y formativo del contenido histórico del mundo contemporáneo, tales como: honestidad, honradez, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, incondicionalidad, patriotismo, antiimperialismo, entre otros, así como la formación de conductas responsables con respecto al medio ambiente, al patrimonio natural e histórico, a la convivencia y la salud, a las normas constitucionales, jurídicas, éticas, morales y comunicativas.

3. Argumentar que en la época contemporánea el desarrollo histórico de los pueblos americanos, europeos y afroasiático es diverso y desigual.
4. Fundamentar que el capitalismo no es la solución a los problemas de la humanidad y que el colonialismo, el neocolonialismo y el imperialismo han sido los enemigos históricos de los pueblos del mundo.
5. Demostrar que el socialismo, al potenciar lo mejor del ser humano, constituye una alternativa viable y superior para los pueblos del mundo ante la incapacidad del capitalismo para solucionar los problemas de la humanidad.
6. Explicar el desarrollo histórico del movimiento de liberación nacional y de la lucha antimperialista en la época contemporánea en América Latina y el Caribe, África y Asia, como evidencia de la crisis del sistema colonial imperialista.
7. Argumentar que la contradicción fundamental de la época contemporánea es entre el imperialismo internacional y los pueblos de América Latina y el Caribe, África y Asia.
8. Explicar que la lucha de las clases sociales y los movimientos sociales son las fuerzas motrices que impulsan el desarrollo histórico, considerándose el desempeño de la mujer en la historia.
9. Explicar que las relaciones internacionales que se desarrollan en la época contemporánea son expresión y responden a la contemporaneidad.
10. Demostrar que la unidad e integración de los pueblos constituyen una alternativa para defender sus intereses universales, regionales y nacionales.
11. Explicar los problemas globales de la época contemporánea y la lucha por un mundo mejor.
12. Apreciar desde el punto de vista estético las acciones de las masas y las personalidades históricas, así como las diversas manifestaciones culturales estudiadas en lo universal, lo americano, lo cubano y el entorno de la localidad, para lo cual resulta imprescindible el trabajo con una concepción interdisciplinaria.

13. Utilizar la información obtenida de las diferentes fuentes para exponer de forma oral, escrita y gráfica el contenido histórico con sentido lógico; ejercitarse en la exposición y defensa de sus puntos de vista en el marco de una cultura del debate con fidelidad a los principios.

La distribución del contenido es como se muestra a continuación en la tabla I:

Tabla I. Contenidos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en Décimo Grado.

<b>Parte I : (1914-1939). La “Gran Guerra”, revolución socialista y crisis capitalista.</b>		
	<b>Unidad introductoria</b>	<b>1hc</b>
<b>1</b>	Panorama histórico del mundo contemporáneo (1914-1939)	<b>24</b>
<b>2</b>	La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)	<b>4</b>
<b>Parte II- (1945-Actualidad). Del mundo bipolar al actual “mundo unipolar. Tercer Mundo, su lucha contra la hegemonía imperialista. (1945-Actualidad)</b>		
<b>3</b>	El mundo bipolar tras la Segunda Guerra Mundial y el fin del eurocentrismo en la historia contemporánea	<b>2</b>
<b>4</b>	Estados Unidos potencia imperialista hegemónica global. (1945 - Principio del siglo XXI)	<b>7</b>
<b>5</b>	América Latina de 1945 hasta finales del siglo XX y principios del XXI. Su lucha contra el hegemonismo norteamericano	<b>31</b>
<b>6</b>	Crisis y fin del socialismo en la URSS y los estados socialistas de Europa del Este a fines del siglo XX y la vuelta al capitalismo hasta principios del XXI	<b>8</b>
<b>7</b>	La evolución histórica de Europa Occidental de la postguerra hasta principios del XXI. Las contradicciones del capitalismo	<b>6</b>
<b>8</b>	Rasgos y tendencias del desenvolvimiento histórico afroasiático desde 1945 hasta principios del XXI. La emergencia y lucha del Tercer Mundo	<b>10</b>
<b>9</b>	Las relaciones internacionales del mundo bipolar al actual mundo unipolar	<b>10</b>

*Fuente:* Elaboración de los autores.

92

El programa no solo privilegia aspectos económicos, sociales, políticos y militares, sino también artísticos, jurídicos, religiosos, filosóficos, científicos entre otros y se le dedica atención a historiar la vida cotidiana y de las mentalidades. Posee una base marxista, martiana y fidelista, propende a la comprensión del devenir histórico mediante la elaboración coherente de la evolución social inclusiva de todos los factores que componen la sociedad, con puntos de contacto con el enfoque hoy globalizado de la historia total.

Se propone contribuir desde la enseñanza de la Historia a la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, de una concepción marxista y martiana, al profundizar en el legado ético, humanista, solidario, internacionalista y antiimperialista del pensamiento y la obra de Martí y de otros destacados políticos, educadores e intelectuales revolucionarios del contexto cubano, latinoamericano, caribeño y de otras partes del mundo, como expresión de la lucha revolucionaria y del legado de las mejores tradiciones patrióticas y culturales, de un pensamiento propio y, a su vez, universal, para una mayor comprensión de la realidad social y la asunción de una actitud crítica, reflexiva, transformadora y de preservación de la humanidad.

Sin embargo, como se puede apreciar, entre las principales habilidades a desarrollar según las exigencias del programa se destacan: explicar, argumentar, fundamentar, demostrar, etc., pero pese a que en los documentos normativos del nivel se expresa la intención de enseñar a los estudiantes a valorar, debido al gran significado que tiene en la formación del individuo, lo cierto es que en los objetivos del programa no hay ninguno dirigido a la valoración.

Es cierto que, para demostrar, fundamentar y cumplir otras habilidades, muchas veces se requiere primero, como parte de las operaciones para lograrlo, efectuar la valoración. A ello se agrega que, si bien desde la Secundaria Básica se desarrolla la habilidad, en el programa y en las orientaciones metodológicas no se pone a disposición de educandos y educadores el algoritmo de trabajo para valorar hechos, procesos, fenómenos y personalidades.

En contraste con todo lo anterior, el contenido a desarrollar permite darle tratamiento a personalidades de gran importancia como: Vladimir Lenin, W. Wilson, Franklin Delano Roosevelt, Augusto César Sandino, Lázaro Cárdenas, Agustín Farabundo Martí, Pedro Albizu Campos, José Stalin, Benito Mussolini, Adolfo Hitler, W. Churchill, Ethel y Julius Rosenberg, Martin Luther King, Juan Domingo Perón, Jacobo Arbenz, Salvador Allende, Maurice Bishop,

Omar Torrijos, Luis Inácio Lula Da Silva, Hugo Rafael Chávez Frías, Evo Morales, Rafael Correa, Daniel Ortega, entre otros.

### **El ejemplo**

Teniendo en cuenta la necesidad e importancia que tiene el debate en la valoración de personalidades históricas explicado en epígrafes anteriores, donde se particularizó el algoritmo para lograrlo, relacionamos a continuación un ejemplo:

En el tema I: Panorama histórico del mundo contemporáneo (1914-1939), en la temática: Desarrollo histórico de América Latina y el Caribe y su lucha contra la dominación del imperialismo norteamericano, se propone desarrollar la valoración de la personalidad histórica de Augusto César Sandino. Para ello se orienta un estudio independiente conformado por tres equipos:

Primer equipo: (dos estudiantes). Actividad:

Revisar detenidamente el libro de texto de Décimo Grado (provisional), de los autores: Lama Gómez, Diez Fumero, Ramos Cuza, Martínez Martínez y Martínez Rasua (2017), de Historia del Mundo Contemporáneo, en las páginas 33-34. Responder: ¿Por qué el lema de Sandino en la Segovia era “Patria y Libertad”? ¿Qué características personales de Sandino se derivan de lo explicado en el texto?

**94** Segundo equipo: (cinco estudiantes). Actividad:

Consultar la obra de Sergio Guerra Vilaboy (2015). Nueva Historia Mínima de América Latina. Biografía de un continente, en las páginas 433-435. Responder: ¿Quién era Augusto César Sandino? ¿Cuál fue la actitud de Adolfo Díaz y el Arzobispo de Managua ante la lucha de

Sandino? ¿Qué características de la personalidad de Sandino quedaron demostradas al reiniciar la lucha el 7 de mayo de 1930? ¿Por qué es justo el calificativo de Henri Barbusse al llamar a Sandino el General de Hombres Libres? ¿Fue correcta la decisión de Sandino de deponer las armas? Expresar sus puntos de vista al respecto.

Tercer equipo: (el resto del grupo). Actividad:

Leer cuidadosamente la obra de Antonio Núñez Jiménez (1999). *Mi Patria es América Latina*, en las páginas 206-211. Responder: Expresar sus consideraciones sobre las siguientes palabras de Sandino: “(...) es preferible hacernos morir como rebeldes y no vivir como esclavos”. ¿Qué características de Sandino y sus hombres permitieron mantener una lucha de siete años contra 12 000 hombres bien armados si ellos solo llegaron a 3000 mal armados? Interpretar las palabras de Sandino: “(...) la soberanía de un pueblo no se discute, sino que se defiende con las armas en la mano.” Ante las circunstancias que llevaron a la muerte de Sandino ¿Quién se equivocó, Sandino o las fuerzas de Sacasa? Exprese su criterio. Determine las enseñanzas de esta situación. ¿Qué rasgos de la personalidad de Sandino lo convertían en un obstáculo para los intereses norteamericanos y de sus secuaces en Nicaragua?

Durante la clase: Después de explicar la situación que atravesaba Nicaragua, la intromisión norteamericana y el inicio de la lucha liderada por Sandino, se procede a la valoración de su personalidad, para lo cual se revisa el estudio independiente orientado a cada equipo y se procede al debate a partir de las siguientes problemáticas:

¿Por qué afirmamos que Sandino fue un hombre de pueblo? ¿Cuáles son las características de su personalidad?

95

¿Es merecedor Sandino del calificativo de “General de Hombres Libres”?

Expresar sus opiniones sobre el siguiente planteamiento: “Augusto César Sandino, el digno hombre de Nicaragua”

Después de desarrollar el debate abierto sobre los elementos referidos a Sandino, se recogen las ideas esenciales expuestas por los estudiantes en el pizarrón y se les pide que, teniéndolas en cuenta, cada uno haga su propia valoración de la personalidad de Sandino sin obviar (según el criterio personal) aspectos positivos y negativos, aportes y limitaciones, trascendencia o no.

Finalmente, las valoraciones de varios estudiantes serán sometidas a la evaluación del profesor y el grupo en general.

## **Conclusiones**

1. La valoración de las personalidades históricas es uno de los propósitos que hay que priorizar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia en el preuniversitario, no solo por el aporte cognoscitivo que reporta a los estudiantes, sino también por ser fuente de actitudes y valores, potenciar una mejor comprensión de lo que se está tratando, despertar mayor interés y promover mejores resultados.
2. El discernimiento en una problemática tan compleja como la valoración de personalidades históricas siempre implicará un desafío que se puede vencer teniendo presente que la verdad se construye (o devela) entre muchos y especialmente en la confrontación intelectual que examina de manera transparente y sin prejuicios, la vida y obra del personaje que se estudia, aunque eso sí, con rigor epistemológico.
3. El debate juega un papel esencial en la valoración de las personalidades históricas porque permite determinar las características particulares de las personalidades, el valor que encierra su actuación, su pensamiento político y su obra



- práctica, facilita desentrañar entre todos, los elementos medulares del análisis, contribuye a un responsable ejercicio de pensamiento, da paso a la inteligencia colectiva y asegura que se valore de manera justa y equilibrada.
4. En el nuevo programa de Historia del Mundo Contemporáneo del Décimo Grado existen potencialidades para intencionar la valoración de personalidades históricas, con el propósito de lograr un proceso docente educativo más dinámico, creativo y eficiente, que asegure mayor solidez de los conocimientos y despierte el interés en los estudiantes.

## Referencias

- Álvarez de Zayas, R.M. (2009). *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Aprender del pasado para ser protagonistas del presente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro Ruz, F. (1968). *Discurso en la Velada solemne por los cien años de lucha*. La Habana: Editora Política.
- Castro Ruz, F. (1985, 27, 28 y 29 de marzo). Entrevista realizada por el legislador Mervin Dymally y al académico Jeffrey Elliot. La Habana: Editora Política.
- Castro Ruz, F. (1991, 9 y 10 de mayo). Entrevista realizada por la periodista Beatriz Pagés. La Habana: Editora Política.
- Díaz Pendás, H. (2002). *Una vez más sobre la Enseñanza de la Historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz Pendás, H. (2007). *Juzgar con respecto a su historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Guerra Vilaboy, S. (2015). *Nueva Historia Mínima de América Latina. Biografía de un continente*. República Dominicana: Archivo General de la Nación.
- Lama Gómez, Diez Fumero, Ramos Cuza, Martínez Martínez y Martínez Rasua. (2017). *Historia del Mundo Contemporáneo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leal García, H. (2000). *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1889). *La Edad de Oro* [nº 1, New York. O.C. T XVIII]. La Habana: Editorial Nacional.
- Núñez Jiménez A. (1999). *Mi Patria es América Latina*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pino Calderón, J.L. (2005). *El debate: una herramienta para nuestro trabajo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Plejanov, J. (1963). *El papel del individuo en la Historia*. La Habana: Editora Política.
- Vilar P. (1988). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Vovelle, M. (1990). *Introducción a la Historia de la Revolución Francesa*. La Habana: Ciencias Sociales.

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 gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la  
esclavitud, desde la historia y la literatura cubana

The great sorrow of the world: notes for the study of slavery,  
from a Cuban history and literature perspective

SaylÍ Alba Álvarez\*

*\* Profesora de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Cuba). Es Master en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sancti Spíritus. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Claves y Rumbas en Sancti Spíritus, por el CIDMUC; Con el sabor de mi punto, por el Instituto de Investigación Cultural Juan Marinello. Ha recibido los siguientes premios: Beca de Investigación Cultural Samuel Feijoo; Premio Regino Boty y Premio Anual de Investigación Cultural Juan Marinello. Ha participado en gran cantidad de eventos nacionales e internacionales, relacionados con la historia y la cultura. Correo electrónico [saylialba@gmail.com](mailto:saylialba@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0003-0980-151X>

---

**Historial editorial**

Recibido: 19-marzo-2020

Aceptado: 15-junio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**La gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la esclavitud, desde la historia y la literatura cubana**

**Resumen**

El trabajo presentado: La gran pena del mundo: apuntes para el estudio de la esclavitud, desde la historia y la literatura cubana, es una propuesta didáctica que tiene como objetivo, Proponer obras literarias que aborden el tema de la esclavitud desde diferentes perspectivas. La temática propuesta responde a una problemática social de gran importancia: el legado de las culturas africanas a la consolidación de la nación cubana y por tanto a la identidad y a la cultura. La propuesta se realiza desde una perspectiva interdisciplinar entre la literatura y la historia. Para el estudio se analizaron obras de gran importancia que marcaron pautas en el tratamiento del tema en la literatura universal y se proponen como bibliografía. El trabajo consta de Introducción donde se proponen los antecedentes del estudio teniendo en cuenta los autores más significativos, Desarrollo donde se analizan las obras propuestas y se exponen referencias bibliográficas que abordan el tema, Conclusiones y Bibliografía.

**Palabras clave:** esclavitud, propuesta, bibliografía, literatura

**The great sorrow of the world: notes for the study of slavery, from a Cuban history and literature perspective**

**Abstract**

The work presented here, The great sorrow of the world: notes for the study of slavery, from a Cuban history and literature perspective, is a didactic proposal that aims to propose literary works that address the issue of slavery from different perspectives. The theme responds to a social problem of great importance: the legacy of African cultures to the consolidation of the Cuban nation and therefore to its identity and culture. The proposal is made from an interdisciplinary perspective between literature and history. For the study, works of great importance that set standards in the treatment of the subject in world literature were analyzed and proposed as a bibliography. The work consists of: Introduction where the background of the study is proposed taking into account the most significant authors, Development where the proposed works are analyzed and bibliographic references that address the subject are exposed, Conclusions and Bibliography.

**Keywords:** slavery, proposal, bibliography, literature

**La grande douleur du monde: notes pour l'étude de l'esclavage, tirées de l'histoire et de la littérature cubaines**

**Résumé**

Le travail présenté: La grande douleur du monde: notes pour l'étude de l'esclavage, de l'histoire et de la littérature cubaines, est une proposition didactique qui vise à proposer des œuvres littéraires qui abordent le sujet de l'esclavage sous différents angles. Le thème proposé répond à un problème social de grande importance: l'héritage des cultures africaines à la consolidation de la nation cubaine et donc à l'identité et à la culture. La proposition est faite dans une perspective interdisciplinaire entre littérature et histoire. Pour l'étude, des ouvrages de grande importance qui établissent des normes dans le traitement du sujet dans la littérature mondiale ont été analysés et proposés sous forme de bibliographie. Le travail consiste en une introduction où le contexte de l'étude est proposé en tenant compte des auteurs les plus significatifs, un développement où les travaux proposés sont analysés et des références bibliographiques qui abordent le sujet sont exposées, des conclusions et une bibliographie.

**Mots-clés:** esclavage, proposition, bibliographie, littérature,

**Wstyd dla świata: notatki do badania niewolnictwa z perspektywy kubańskiej historii literatury**

**Streszczenie**

Przedstawione dzieło: Wstyd dla świata: notatki do badania niewolnictwa, z kubańskiej historii literatury, jest dydaktyczną propozycją, która ma na celu zaproponowanie dzieł literackich, które odnoszą się do kwestii niewolnictwa z różnych perspektyw. Proponowany temat jest odpowiedzią na problem społeczny o wielkim znaczeniu: dziedzictwo kultur afrykańskich dla konsolidacji narodu kubańskiego, a tym samym tożsamości i kultury. Wniosek składa się z interdyscyplinarnego punktu widzenia między literaturą a historią. W badaniu przeanalizowano prace o dużym znaczeniu, które wyznaczają wytyczne w literaturze uniwersalnej i są proponowane jako bibliografia. Praca składa się z wprowadzenia, gdzie tło badania uwzględnienia najbardziej znaczących autorów, rozwój, w którym proponowane prace są analizowane i odniesienia bibliograficzne, które odnoszą się do tematu. Na koncu pracy znajdują się wnioski i bibliografia.

**Słowa kluczowe:** niewolnictwo, propozycja, bibliografia, literatura

## Antecedentes

La historia de la esclavitud de hombres y mujeres provenientes de África, no comienza con su llegada a América; sus antecedentes se enmarcan en la Península ibérica.

En el ámbito peninsular, la esclavitud era practicada antes del descubrimiento, al amparo de las posibilidades que ofrecía la servidumbre dentro de la sociedad feudal. Si bien la mayor parte de los esclavos que llegaron a América fueron introducidos directamente desde África, también los hubo que hicieron escala en España y otros que se quedaron definitivamente en la península (García, 2013, p. 23).

En Cuba, la esclavitud fue resultado del desarrollo económico que había alcanzado España. Según Jesús Guanche (2011), “Los primeros africanos vienen con Cristóbal Colón, en sus diferentes viajes, pero estos son solo sirvientes domésticos” (p. 10). De ahí que, asociar el origen de la esclavitud al Padre Bartolomé de las Casas, constituye un error corregido actualmente en varias fuentes bibliográficas.

Diferentes autores han abordado el tema de la esclavitud y sus trabajos se sustentan en búsquedas bibliográficas, estudios de campo, entrevistas, entre otras técnicas. Uno de los aportes más importantes descansa en la definición etimológica del flagelo. Así, para Oruno D. Lara, la esclavitud consistió esencialmente en una relación de dominación; se basó en la autoridad del amo, que se imponía por la fuerza o la amenaza. Desde su óptica:

102

El sistema esclavista fue instaurado y mantenido por la violencia. Azotar a los esclavos no representaba solo un castigo, era también una manera de dominarlos, de amedrentarlos y recordarles su servidumbre. Los esclavos estaban condenados a vivir dispersos, sin más alternativa que la sumisión abyecta, la fuga o la rebelión (Lara, 2004, párr. 3).

El esclavo negro apareció como mano de obra para el trabajo en el nuevo continente, fundamentalmente para pagar deudas contraídas en la búsqueda de oro, después del despoblamiento aborigen. De esta forma, los africanos llegaron a América arrancados de su tierra y cultura, encadenados y en condiciones inhumanas.

En la obra *Cuatro Siglos de Esclavitud Transatlántica*, publicada en 2017, Kenneth Morgan realiza un estudio detallado de la trata esclavista. Este autor comienza su análisis a partir de la revisión de otros trabajos que se realizaron durante el siglo XX, pero con datos muy diferentes; por lo que sus propuestas estadísticas parten de la *Transatlantic Slave Trade Database*, que ofrece información detallada para un análisis más exhaustivo del fenómeno. El autor plantea que se realizaron 33 360 viajes, que embarcaron 1 482 888 esclavos en África y de 33 048 viajes desembarcaron 8 752 924 esclavos, principalmente en las Américas, entre principios del siglo XVI y mediados del siglo XIX.

El tráfico de esclavos estuvo determinado por las principales potencias comerciales de Europa Occidental, que establecieron franca competencia entre ellas por el tráfico ultramarino en los inicios de la era moderna y en el denominado proceso de conquista y colonización. En las colonias establecidas en América las materias primas que mayor demanda alcanzaron -y por tanto las más exportables- fueron principalmente el azúcar, el tabaco, el algodón y el café. El cultivo y el comercio de estos productos requirieron de gran cantidad de mano de obra para realizar las tareas de cosecha y posterior traslado a los barcos para su comercio. A partir de ello las potencias europeas fueron responsables del 55.2 % de los esclavos que cruzaron el Atlántico entre 1501 y 1866. Los principales puertos ibéricos del tráfico fueron Lisboa, Bahía, Recife y Río de Janeiro, según la información ofrecida por Kenneth Morgan. “El volumen del comercio entre Portugal y Brasil fue especialmente grande en el siglo XIX: cuatro de cada diez africanos transportados a las Américas por este pabellón nacional fueron enviados entre 1801 y 1866” (Morgan, 2017, p. 33).

Plantea Morgan, que durante el siglo XVI Inglaterra, Holanda y Francia, desempeñaron un papel menos significativo en los flujos de la trata de esclavos, por no tener del otro lado del atlántico colonias importantes, pero esto no ocurrió de igual forma en el siglo XVII cuando estas potencias establecieron colonias y aumentaron el tráfico de esclavos. Inglaterra colonizó gran parte de la costa oriental de Norteamérica en el siglo XVIII y se hizo con varias islas caribeñas, mientras que Francia y Holanda fundaron colonias en las Indias Occidentales y los holandeses lograron establecerse en pequeños territorios (Demerara, Esequibo, Berbice y sobre todo Surinam).

Inglaterra fue la potencia europea que transportó mayor número de esclavos, por ser la que mayor territorio abarcó en América. En 1775 ocupaba más del doble de millas cuadradas que los imperios atlánticos de Holanda y Francia juntos. El comercio de esclavos británico alcanzó su máximo apogeo en el siglo XVIII. “Entre 1660 y 1807, año en que Inglaterra abolió este tráfico, los buques que zarpaban de los puertos ingleses hacia Norteamérica y el Caribe embarcaron a más de tres millones de esclavos” (Morgan, 2017, p. 34).

Otro aspecto histórico sobre el tema de la esclavitud y los aportes culturales que los africanos realizaron a América, está basado en el lugar de procedencia de esa mano de obra, destinada al trabajo esclavo. Según los estudios etnodemográficos de Jesús Guanche:

La zona de procedencia de los esclavos llegados a Cuba corresponde fundamentalmente a la costa occidental de África, desde Cabo Blanco hasta el sur de Angola. En mayor o menor proporción aparecen de zonas del interior del continente y como es el caso excepcional, de la región oriental bañada por el Océano Índico. La inmensa mayoría de estos pueblos pertenecen al grupo lingüístico Níger-Congo, de la familia nigero-cordófono (Guanche, 2009, p. 37).



Otra de las claves sobre el tema la ofrece don Fernando Ortiz, *Del fenómeno social de la transculturación y de su importancia para Cuba*, cuando expresa:

Los negros trajeron con sus cuerpos sus espíritus, (¡mal negocio para los hacendados!), pero no sus instituciones, ni su instrumentario. Vinieron multitud de negros con multitud de procedencias, razas, lenguajes, culturas, clases, sexos y edades, confundidos en los barcos y barracones de la trata y socialmente igualados en un mismo régimen de esclavitud. Llegaron arrancados, heridos y trozados como las cañas en el ingenio y como éstas fueron molidos y estrujados para sacarles su jugo de trabajo. No hubo otro elemento humano en más profunda y continua transmigración de ambiente, de cultura, de clases y de conciencias. Pasaron de una cultura a otra más potente, como los indios; pero estos sufrieron en su tierra nativa, creyendo que al morir pasaban al lado invisible de su propio mundo cubano; y los negros, con suerte más cruel, cruzaron el mar en agonía y pensando que aún después de muertos tenían que repararlo para revivir allá en África con sus padres perdidos. Fueron los negros arrancados de otro continente como los blancos, es verdad; pero ellos vinieron sin voluntad ni ambición, forzados a dejar sus libres placideces tribales para aquí desesperarse en la esclavitud (Ortiz, 1963, p. 99).

Muchos estudios han dedicado páginas valiosas a describir e historiar estas travesías. Una de las obras monumentales que aborda este proceso, es *El barco de esclavos, una historia humana*, de Markus Rediker publicada en 2014. En ella se aborda el tema de la travesía ilegal y clandestina de los que vinieron desde el continente africano para sustentar económicamente a América. Este autor revisó archivos de Europa y América, de manera que verificó cartas y diarios de traficantes y tratantes. La obra está llena de ejemplos desgarradores ocurridos, durante las muchas travesías hacia América, donde lanzar uno o varios hombres al mar era de lo más común que podía pasar en el trayecto.

Otros morían por enfermedades o por suicidios. De ahí que este autor afirme, que más de un millón de personas murió en la trata.

En *El Barco de Esclavos, una historia humana* el autor abordó tres dramas sufridos por los africanos antes de llegar a su destino. El primer drama consistía en las relaciones entre el capitán del barco de esclavos y su tripulación, hombres que, en el lenguaje de la época, no debían tener “ni dedos, ni narices delicadas” dado que el de ellos era un oficio sucio en todos los sentidos posibles; el segundo estaba relacionado, a partir de los vínculos establecidos entre los marineros y los esclavos. Debido a ello: “Las relaciones entre los marineros y los esclavos —basada sobre la alimentación forzada en forma inhumana, azotes, violencias ocasionales de todo tipo y la violación de cautivas”. (Rediker, 2014, p. 7).

El tercero:

Tenía que ver con la cooperación entre los esclavizados, dado que eran personas de clases, etnias y géneros diferentes amontonados en la horrorosa cubierta interior del barco de esclavos. ¿Cómo lograban comunicarse esta “multitud de negros de todo tipo encadenados juntos”? Encontraron maneras de intercambiar información valiosa sobre todos los aspectos de su situación, el lugar al que se dirigían y su suerte futura. En medio de la brutal presión, el terror y la muerte prematura, se las ingeniaron para dar una respuesta creativa y afirmadora a la vida: idearon nuevas lenguas, nuevas prácticas culturales, nuevos vínculos y comunidad naciente de quienes viajaban juntos. Se llamaban unos a otros “cabelas”, lo que equivalía a hermano y hermana... (Rediker, 2014, p. 7).

106

La obra de Markus Rediker -reeditada por la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortíz-, fue el resultado de un profundísimo estudio sobre la trata esclavista en disímiles aspectos, que van desde las

relaciones interpersonales entre todos los factores que participaron en el inescrupuloso fenómeno social de la trata esclavista, que sustentó la economía en América y cambió los destinos del mundo entre los siglos XV y XIX.

Sin embargo, los tres continentes que formaron parte de este proceso social, no llevaron la misma parte en la historia ni en los destinos económicos. La esclavitud significó para Europa el desarrollo de la Revolución Industrial, sostuvo el orden colonial e hizo fuerte el capitalismo europeo, a partir de las ganancias obtenidas en la minería, la siembra de algodón, los cafetales y las plantaciones, entre otros renglones económicos. España a través de diversos mecanismos colonizadores, siempre llevó la mejor parte. Para América, la entrada de esclavos significó el respiro y el aliento económico borrado por sus poblaciones autóctonas, tras el encuentro tortuoso entre dos culturas bien diferentes donde la parte conquistadora se impuso a la fuerza.

Habría que estudiar profundamente la obra *Las venas abiertas de América Latina* (2004), de Eduardo Galeano, para enjuiciar lo que significó el proceso de colonización para América, la masacre a poblaciones autóctonas y el robo despiadado a sus recursos naturales, convirtiendo a América, con el paso inexorable del tiempo, en abastecedora de productos manufacturados.

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especialicen en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento, se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta (Galeano, 2004, p. 17).

107

Otro texto que muestra con exactitud las relaciones del proceso de la esclavitud con el posterior desarrollo de la clase obrera es la obra *De la esclavitud al trabajo asalariado*, publicado en el 2007 por Ediciones Akal, de la autoría de Yann Moulier Boutang, dividido en cuatro temáticas

fundamentales, basadas en el lugar histórico que le ha correspondido a los procesos migratorios en la conformación de las naciones, a través de todos los tiempos; las especificidades sociales de la mano de obra extranjera, a partir de lo cual ofrece un análisis de la antigua esclavitud, que aporta aspectos históricos esclarecedores a nuevos procesos que convierten a la fuerza de trabajo en dependiente; se realiza un estudio del modelo colonial inglés sobre la base del trabajo asalariado. De manera general, la obra realiza un análisis detallado de la esclavitud, en toda la amplitud del término, a partir de los diferentes estadios por los que ha transitado la humanidad, deteniéndose en la forma en que cada uno de ellos da lugar a otro. Según las reflexiones de este autor, en la sociedad actual el hombre está participando en un nuevo proceso de esclavitud, esta vez condicionado por las relaciones establecidas entre la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. Se detiene también en la constitución de la clase obrera, afirmando: "Esta última, se construyó sobre una ruptura radical con los pobres, con los campesinos y con aquello que permitió la disciplinarización y la fijación de los pobres: el paso por las colonias, la esclavitud, la servidumbre y la organización del trabajo en brigadas"(Avilés, 2020: Documento digital. Resumen) (2020,20 de junio). Otro de los aportes fundamentales de la obra lo constituye el análisis realizado al papel desempeñado por las migraciones de todo tipo en la constitución de la mano de obra y por tanto de la economía de las naciones. La propuesta de Yann Moulier Boutang aporta datos esclarecedores para comprender en toda su dimensión lo que significó el proceso de la esclavitud para los tres continentes (África, Europa y América) que formaron parte de esta página de la historia de la humanidad.

108

De este modo los esclavos se convirtieron en la base económica de América y fue su trabajo, su esfuerzo y su sangre la simiente de la cual germinó la nueva América. Sin embargo, el continente africano aún no se ha recuperado del despoblamiento a que fue sometido, debido a que los hijos que le llevaron eran en su mayoría hombres, jóvenes y fuertes que pudieran sustentar el lucrativo negocio. Por supuesto que también

trajeron gran cantidad de mujeres, las necesarias como para perpetuar el inhumano proceso de la esclavitud.

El sistema social cubano, sustentado por el trabajo esclavo, a través de sangrientas represiones, ubicó al blanco y al negro en distintos niveles. Al blanco, le perteneció la posición de amo, señor y dominador; al negro africano, le correspondió la sumisión, el esfuerzo y la abnegación.

En la obra *La economía en la novela cubana del siglo XIX*, el autor compara las posiciones sociales en que fueron colocados blancos y negros a partir del sistema económico basado en el trabajo esclavo:

El africano libertó al blanco de casi toda actividad productiva y lo condenó al ocio, la inmoralidad y el vicio. El blanco condenó al esclavo a un trabajo vejaminoso y de exterminio. Deshumanizados, ambos se enfrentaron con una violencia desgarradora, implacable: la lucha de clases, fue lucha de razas (Sosa, 1978, p. 6).

Muchas obras de la literatura universal y cubana describen el proceso de la captura trueque o negocio -como se le quiera llamar- según las diferentes formas que tuvo la trata atlántica. Una de las más sencillas, tristes y claras al respecto lo constituye el testimonio *Reyita, sencillamente* (2011), de Daysi Rubiera Castillo:

En un atardecer cuando la familia estaba en su casa después de haber terminado el trabajo en el campo y los niños jugaban, de pronto sintieron explosiones y gritos. Era que un grupo de hombres blancos con armas de fuego, atacaba la aldea, quemaba las casas y cogía a hombres y mujeres, mataba a niños y ancianos. Aquello fue una terrible carnicería. Mi bisabuela vio desaparecer a su hijo y a su marido; a las hembras trató de defenderlas como pudo, pero la golpearon y le llevaron a tres mayores: Tatica, Casilda y Nestora. Mi abuela nunca olvidaría los gritos de su madre, ni nunca pudo explicar por qué no

cargaron también con ella, pues no era tan vieja; tampoco supo si sobrevivió a todo aquello.

El barco en que las sacaron de África estaba atestado de hombres, mujeres y hasta niños, esos eran los menos... Ella decía que fueron algunos que no pudieron arrancárselos a sus madres. Como venía tan lleno se presentaron dificultades [...] comenzaron a tirar hombres al agua, fundamentalmente los más viejos, los más endebles (Rubiera, 2011, p. 18).

En esta novela-testimonio, la autora no solo aborda el tema de la pasada esclavitud, sino los problemas y desprecios sociales que les causó a Reyita (personaje protagónico) ser negra. Hasta su madre la despreciaba y apartaba. Al final de su historia descubre que su esposo, con quien ha pasado la vida, no estuvo legalmente casado con ella, a causa de su condición racial.

En el año 1966, una obra etnográfica y testimonial marcó los destinos de la literatura cubana: *Biografía de un cimarrón*, de Miguel Barnet. La obra parte de una entrevista realizada por el autor a Esteban Montejo, anciano que había sido esclavo y cimarrón. Gracias a las técnicas de entrevistas no estructuradas utilizadas por Barnet, nos cuenta, en primera persona, qué fue la vida en los barracones, cómo estaban divididos por dentro, ocasionando las más diversas vicisitudes y condiciones inhóspitas que pueda pasar un ser humano.

Todos los esclavos vivían en barracones. Ya esas viviendas no existen, así que nadie las puede ver. Pero yo las *vide* y no pensé nunca bien de ellas. Los amos sí decían que los barracones eran tacitas de oro. A los esclavos no les gustaba vivir en esas condiciones porque la cerradera les asfixiaba. Los barracones eran grandes, aunque había algunos ingenios que los tenían más chiquitos; eso era de acuerdo a la cantidad de esclavos de una dotación. En Flor de Sagua vivían como doscientos esclavos de todos los colores. Ese era en forma de hileras: dos hileras que se

miraban frente a frente, con un portón en el medio de una de ellas y un cerrojo grueso que trancaba a los esclavos por la noche. [...] Un hoyo en la pared del cuarto o una ventanita con barrotes eran suficientes. De ahí que abundaran las pulgas y las niguas que enfermaban a la dotación de infecciones y maleficios (Barnet, 2016, p. 31).

En un primer momento de la obra, Montejo aborda aspectos de la vida social cubana generados por el sistema de plantación esclavista; luego, su estancia en el monte, una vez que decide huir y dejar de ser esclavo. Hay un hecho significativo, cuando el protagonista descubre que es libre:

Cuando salí del monte me puse a caminar y encontré a una vieja con dos niños de brazos. La llamé de lejos y cuando ella se acercó le pregunté: Dígame, ¿es verdad que ya no somos esclavos? Ella me contestó: No hijo, ya somos libres (Barnet, 2016, p. 60).

Seguidamente Esteban Montejo cuenta como continuó manifestándose el desprecio y la discriminación racial, aun cuando ya había pasado oficialmente la esclavitud. Asegura que muchos antiguos dueños de esclavos seguían tratando a los libertos como si todavía fueran esclavos y, muchos obedecían a los “señores”.

*Biografía de un cimarrón*, además de ser el testimonio de un hombre que fue esclavo, cimarrón y vivió hasta la época de la Revolución, es una crónica social y cultural de su tiempo, donde se describen las costumbres, las tradiciones, los juegos, los bailes, la música, todo ello contado a partir de la visión del que está en una posición de observador y buscándole respuestas a un fenómeno que no entiende cómo fue qué pasó. De esta manera, sin tener consciencia de que los planteamientos responden al más alto linaje filosófico, Esteban Montejo afirma:

No sé cómo permitieron la esclavitud (los dioses). La verdad es que yo me pongo a pensar y no doy pie con bola. Para mí que

todo empezó cuando el pañuelo punzó. El día que cruzaron la muralla. La muralla era vieja en África en toda la orilla. Era una muralla hecha de yaguas y bichos brujos que picaban como diablo. Espantaron por muchos años a los blancos que intentaron meterse en África. Pero el punzó los hundió a todos. Y los reyes y todos los demás se entregaron facilito. Cuando los reyes veían que los blancos, yo creo que los portugueses fueron los primeros, sacaban los pañuelos punzó como saludando, les decían a los negros: “Anda, ve a buscar pañuelos punzó, corrían como ovejitas para los barcos y ahí mismo los cogían [...] Y después no pudieron volver a su tierra. Esa es la razón de la esclavitud en Cuba (Barnet, 2016, p. 26).

Como ya se conoce, una vez que llegaban a América, a los africanos les esperaban cruentas condiciones y horribles maltratos, que iban desde la discriminación social y racial, hasta las más despiadadas agresiones físicas.

*Biografía de un cimarrón*, tiene grandes valores históricos y patrimoniales que han generado toda una gama de estudios y teorías a partir de sus 64 ediciones en muchísimos países del mundo. La narración de Esteban Montejo pasa el lente del más acucioso investigador de la cultura cubana. En las páginas de este libro el devenir de su vida, es motivo para caracterizar de manera brillante, los períodos históricos que vivió, desde las varias estructuras económicas que expresaron los contextos sociales. Es así que el autor describe fiestas populares de blancos, de negros, formas de vestir, de curarse, de alimentarse, en fin, todo un tratado de cultura popular tradicional, entre sus muchos valores.

**112** Miguel Barnet, antes de organizar las entrevistas que le realizara a Esteban Montejo, ya era un joven investigador vinculado a importantes etnógrafos cubanos como Argeliers León, María Teresa Linares, Juan Pérez de la Riva, Manuel Moreno Fragnals, entre otros. Trabajar con este equipo -además de las visitas que le realizaba a Don Fernando Ortiz, unido a su interés y talento- lo llevó a descubrir en Montejo, a un



informante que le aportaría otra mirada a la historia de la nación cubana, la mirada de adentro, del sujeto marginado que, en su ciento y tantos años, no tuvo nada que ganar ni perder. Sin embargo, las relaciones del investigador con el informante no fueron frías, ni distantes. Los vínculos establecidos constituyen un tratado de investigación antropológica y el mejor de los libros de metodología de la investigación social que pueda consultar un joven investigador. El ensayo, *Para llegar a Esteban Montejo: los caminos del cimarrón*, que aparece recogido en el volumen de ensayos *La fuente viva*, publicado en el año 2011 por el propio autor, expone la armónica comunicación producida entre ambos. Así lo describió Barnet:

*Biografía de un cimarrón* salió en 1966 y, de entonces acá, Esteban Montejo es algo que está en lo más profundo de mi memoria y mi corazón y diría más: es una presencia que me acompaña. Cuando se me ha olvidado un 26 de diciembre, cuando no le hecho un homenaje por la mañana con un pensamiento hacia él, me lo ha recordado el hecho de que ese día también coincide con el cumpleaños de Alejo Carpentier. Entonces me viene de nuevo Esteban Montejo y recuerdo mis diálogos con él, y aquel gran *rapport*, aquella comunicación que se produjo entre nosotros y parece que nunca va a acabar (Barnet, 2011, p. 22).

La Cabaña del Tío Tom, de la autora Harriet Beecher Stowe, a pesar de no reflejar el drama de la esclavitud en Cuba y sí en el norte de América, nos parece oportuno reseñarla por la precisión con que aborda el tema, desde la psicología de los personajes, ubicados socialmente en diferentes peldaños. En el momento de su publicación, la magnitud e importancia de la novela fue tal que, en un encuentro con ella, el presidente Lincoln le preguntó: ¿Esa es la pequeña mujer que desató la guerra civil? Publicada, cuando la esclavitud no había sido abolida, fue motivo de escándalo en la sociedad y desató una cantidad de cartas preguntando si Tom y los demás personajes existían, a lo que Beecher Stowe respondía afirmativamente.

La obra constituye una protesta hacia la esclavitud y cuenta las vicisitudes de estos hombres. Principalmente, se detiene en las quebrantadas relaciones familiares de los esclavos, el amor y penas de las madres al separarse de sus hijos pequeños. Esto tenía un objetivo: la primera tirada de la novela salió en revistas destinadas a mujeres. De esta forma hacía conciencia respecto al fenómeno. Narra la autora en voz de un personaje:

Conocí a una muchacha muy guapa una vez en Nueva Orleans que se echó a perder del todo por un trato así. El tipo que la vendía no quería a su hijo, y ella era altiva cuando se enfadaba. Le digo que estranguló a su hijo con sus manos y siguió hablando de manera terrible. Me hieló la sangre recordarlo; y cuando se llevaron al hijo y a ella la encerraron, se volvió loca de atar y al cabo de una semana estaba muerta. Un desperdicio, señor, de mil dólares, sólo por no saber hacer negocios, esa es la verdad (Beecher, 1973, p. 32).

En *La Cabaña del tío Tom*, la trama esencial de la obra se basa en el trato deshumanizado que reciben los esclavos; toma como eje central la vida de Tom, un esclavo doméstico, fiel al extremo de abrazar el cristianismo como religión y aceptar su existencia porque viene de un mandato divino. Tom es vendido constantemente y rebajado a la más inconcebible condición. Por supuesto, la obra está matizada con hechos asociados a desgracias que, en su conjunto, dan la idea de una vida desgarradora en todos los sentidos. Al final, la novela, como obra romántica destinada al público femenino —en su primera tirada—, incorpora a un héroe blanco que va en busca del esclavo Tom para otorgarle su libertad como recompensa a su lealtad, pero llega tarde.

114

En Cuba, la esclavitud generó toda una inquietud literaria. El avance económico alcanzado a mediados del siglo XIX, como resultado de la producción azucarera, provocó que medio millón de esclavos fueran traídos a la Isla destinados a trabajar en las plantaciones cañeras y de café y en las vegas de tabaco.

Las principales novelas de la época no escaparon al tema, iniciándose así una nueva tendencia en el campo de la narrativa, admitida como literatura antiesclavista. *Francisco*, de Anselmo Suárez y Romero (1838) y *Petrone y Rosalía* de Félix Tanco, son muestras de la concepción inaugurada. La poesía tampoco escapó a ese flagelo. Así lo expresa José María Heredia en estos versos: *las bellezas del físico mundo, los horrores del mundo moral*.

El mérito fundamental de estas obras, independientemente de la trascendencia literaria, se halla en que fueron escritas en pleno sustento de la esclavitud como base económica de la sociedad cubana, por tanto, constituyen referentes y puntos de partida obligatorios para estudiar la novela antiesclavista en Cuba.

En estos relatos es común el recuento de los infortunios de los personajes. Los protagonistas son esclavos domésticos que, debido a las vejaciones realizadas por sus amos, son enviados al campo como castigo. En *Petrone y Rosalía* salen a la luz las mezquindades de alma de las familias de esclavistas cubanos, donde muchos de ellos, como se ha podido comprobar después, mantienen relaciones adúlteras con las esclavas. Petrone es obligada por su amo, don Antonio Malpica, a tener relaciones sexuales con él. De esa unión nace Rosalía, en la plantación cañera porque la señora mandó que la sacaran de la casa, solo por el hecho de estar embarazada sin saber la relación forzada de esta con su esposo. Rosalía corre el mismo infortunio que la madre: tiene relaciones con el hijo del amo, al parecer su medio hermano. Hasta que la verdad se conoce: doña Concepción había tenido un romance con uno de los que frecuentaba la casa. De ahí nació su hijo, no del amo Antonio Malpica. De esta forma, el autor salva a sus personajes de una relación incestuosa, como ocurriría en la novela de Cirilo Villaverde.

115

*Francisco* de Anselmo Suárez y Romero es una obra que, aunque no se atreve a acusar a la esclavitud como institución capaz de engendrar males sociales, si le proporciona desniveles a las columnas que la sustentan; a partir de la crítica que realiza en la propia vida desgraciada

de Francisco, el personaje que ha creado. A esta novela, de forma irónica, Domingo del Monte dio el título de *El ingenio o las delicias del campo*. En ella, el autor muestra cómo estaba organizado el trabajo en los ingenios, cómo era la vida de los esclavos domésticos, habla de sus fiestas, de su religión, toda una descripción del medio en que se desarrollaba la esclavitud a partir de los infortunios sufridos por Francisco y Dorotea. Esta última convertida en la obsesión del señorito Ricardo, presentado por el escritor como un mal educado, consentido y carente de los más elementales principios del ser humano, quien descarga todo el odio de su frustración en Francisco. En la novela aparecen otros personajes descritos en toda su paradójica situación como el mayoral, el médico y el ama. Sin embargo, en su tiempo, a Anselmo Suárez y Romero se le criticó la situación sumisa de Francisco, que soportaba todos los maltratos y vejaciones sin revelarse ante su situación. Hecho que el novelista justificaba a partir de su propia condición cristiana. A decir de Denia García Ronda:

Aunque en Francisco se describe la explotación a los esclavos y los abusos cometidos contra ellos, lo que se está propugnando es en última instancia, la necesidad de un mejor trato, y la consideración de los esclavos como seres humanos capaces de virtudes y sentimientos y no *piezas* o *sacos de carbón* como los llamaba la retórica esclavista. Cosa, que para su momento ya era considerada subversiva para las autoridades y los esclavistas más recalcitrantes, por lo que no se publicó en Cuba hasta la década de los 80 del siglo XIX (García, 2015, p. 126).

116

El tema de la esclavitud generó polémicas sociales expresadas no solo en la literatura, sino en las encontradas posiciones a favor y en contra que tomaban los implicados en el asunto. En las novelas anteriormente mencionadas, el esclavo doméstico jugó un papel determinante. Presentado como un adorno, un objeto para ser exhibido y que solo en muy determinados momentos, tuvo alguna forma de rebeldía ante la realidad que le tocó.

Anselmo Suárez y Romero, y Félix Tanco asistían a las tertulias realizadas en ciudad de La Habana y Matanzas, por el rico hacendado Domingo del Monte, figura controversial en la historia de la literatura cubana. José Martí lo llamó “el más real y útil de los cubanos de su tiempo” no porque fuera un dechado de virtudes, pues fue hijo de su tiempo y representante de la clase social a la que pertenecía. Sin embargo, sí le correspondió el mérito de haber condenado la esclavitud, a través de las tertulias y de su labor de mentor y crítico de importantes escritores de su tiempo, convirtiéndose en el centro de muchos proyectos literarios.

En las tertulias delmontinas se criticó y cuestionó la esclavitud desde diversos puntos de vista y opciones, pero siempre con una mirada antiesclavista. Un hecho constituyó el punto final e inspiración de estas obras: fue la lectura del soneto *Treinta años* del poeta esclavo Juan Francisco Manzano. El poema reza:

Cuando miro el espacio que he corrido  
desde la cuna hasta el presente día,  
tiemblo, y saludo a la fortuna mía,  
más de terror que de atención movido.

Sorpréndeme la lucha que he podido  
sostener contra suerte tan impía,  
si tal llamarse puede la porfía  
de mi infelice ser, al mal nacido.

Treinta años ha que conocí la tierra;  
treinta años ha que en gemidor estado  
triste infortunio por doquier me asalta;

Mas nada es para mí la cruda guerra  
que en vano suspirar he soportado,  
si la calculo, ¡oh Dios!, con lo que falta (Manzano,2015, p. 19).

A pesar de que no existe documento que testimonie el hecho, los asistentes a la tertulia realizaron una colecta para comprar la libertad de Juan Francisco Manzano a su última ama, la señora María de Luz de Zayas. Afirma también Alex Castro, en los comentarios que realiza a la Autobiografía de Francisco Manzano:

Manzano y Del Monte fueron amigos; pero Manzano jamás se atrevió a sentarse en su presencia y permanecía siempre de pie, por su parte, Del Monte no lo invitó a su casamiento, ni le comunicó sobre ello. La relación entre los dos -¿amistad?- solamente puede ser comprendida dentro del sistema del cual formaban parte: una sociedad en que la ley otorgaba los mismos derechos a personas negras libres y a personas blancas, pero al mismo tiempo exigía que las negras fuesen subordinadas a las blancas (Castro, 2015, p. 78).

La lectura de la *Autobiografía* de Juan Francisco Manzano (2015), en las tertulias de Domingo del Monte, generó las dos novelas mencionadas, de los autores Félix Tanco y Anselmo Suárez y Romero:

¿Cómo influiría en estos contertulios la lectura de los recuerdos autobiográficos del esclavo? Tanto Suárez y Romero como otros reaccionaban de manera sentimental, lloraban mientras leían las calamidades sufridas por el esclavo. Algo más profundo debía quedar impreso en su sensibilidad, que de alguna manera iban a transmitir a sus obras (Bueno, 1988, p. 3).

118

Pasado el tiempo, su lectura sigue acongojando y entristeciendo la sensibilidad humana. Ese Manzano que escribiría en 1835 a Domingo del Monte:

A un cuadro de tantas calamidades, no parece si no, un abultado protocolo de embusterías y más, desde tan tierna edad los azotes me hacían conocer mi humilde condición [...] acuérdese su

merced, cuando lea, que yo soy esclavo y que el esclavo es un ser muerto ante su señor (Martínez, 2009, p. 15).

A pesar de que trató de no ser excesivo en su narración, cuenta Manzano, que de niño fue castigado por acariciar unas hojas de geranio, placer prohibido por un ama caprichosa, quien lo consideraba indigno del halago de la naturaleza. Entre otras anécdotas describe como fue separado de los suyos, vio azotar a su mamá; llorar a sus hermanos; convivió con las ratas; fue condenado por cambiar una moneda suya por otra que brillaba más, pero del mismo valor. Fue humillado y despreciado hasta por los que él creía que lo apreciaban un poco. Y todavía cuando fueron a comprar su libertad el ama lo acusó de ingrato.

Libre, tampoco pudo Manzano acariciar su libertad: fue envuelto en el torbellino oscuro que la historia recoge como los sucesos del año 1844 o “Año del cuero” a partir de sublevaciones simultáneas de esclavos en diferentes ingenios. Aun la historia no ha podido precisar, si realmente hubo conspiración alentada por los ricos hacendados criollos y los abolicionistas ingleses o se trató de un pretexto utilizado por España para quebrar todo intento de Revolución como ocurrió en Haití. En este proceso Manzano fue juzgado, jamás acusó a los blancos con los que se rodeaba, a los cuales les debía su primera libertad. Al contrario:

Más tarde conocería Domingo que, entre los “hombres de color”, uno levantó su voz para defenderlo, enfrentándose con firmeza a los calumniadores: Juan Francisco Manzano, poeta y fabricante de dulces. Reo también en el arbitrario proceso, el esclavo no olvidó la contribución de los jóvenes ilustrados en la empresa de conseguir su libertad y supo comportarse estoicamente, sin ceder a presiones y amenazas, prefiriendo soportar humillaciones y maltratos antes que ofrecer testimonios falsos. Llevado, por orden del fiscal, a un careo con Plácido, negó las imputaciones comprometedoras que este hiciera a Del Monte, e insistió en el prestigio del mentor, propugnando su inocencia (Martínez, 2009, p. 437).

Después de los sucesos que dieron lugar a la Conspiración de la Escalera, Manzano enmudeció para siempre y jamás se supo nada de su obra posterior. A causa de la conspiración perdió la vida el también poeta Gabriel de la Concepción Valdés (Plácido), en torno a quien la historiografía cubana se debate entre el mito y la realidad.

*Plácido* llegó a la vida marcado por la desgracia y abandono, pues fue dejado en una casa cuna, por lo que lleva el apellido Valdés. Fue hijo de una bailarina española y un peluquero mulato, que a los pocos meses de nacido lo sacó de la casa cuna, pero Plácido nunca se quitó el apellido de Valdés. Al parecer tuvo relación directa con la intelectualidad de su tiempo, acusada también de impulsar el movimiento conspirativo, pero que en la persona de Domingo del Monte, negó todo tipo de vínculos con el poeta, condenado al paredón. La vida y la obra de Plácido fue estudiada con profundidad por la investigadora cubana, Daisy Rubiera Cue, quien como resultado de sus estudios publicó la obra *Plácido el poeta conspirador*, donde analiza los aspectos históricos que vincularon al poeta a la conspiración y cómo su situación social fue abordada en su poesía: *Porque todo viviente, por instinto, huye de la opresión y de la muerte*. (Rubiera, 2007, p. 167)

La tercera novela antiesclavista de este período es *Sab*, escrita en España por Gertrudis Gómez de Avellaneda. Esta obra describe, con mayor agudeza que en las dos obras anteriores, el problema de la esclavitud. La trama esencial está basada en el sentimiento amoroso del esclavo Sab, hacia Carlota, hija de su amo.

120

Sin embargo, Sab no es un esclavo como los demás: ha recibido educación junto con Carlota, está representado como hijo de una princesa africana. Con este referente la autora también se aleja de la gran masa de esclavos, sostén de la sociedad colonial. En la novela *Sab*, aparece una total denuncia a la esclavitud a partir de los postulados del esclavo protagónico, pero siempre desde la retórica, desde el discurso, nunca desde los hechos. Como personaje romántico al fin, Sab es capaz de renunciar a su propia libertad por amor. Además del tema de la



esclavitud, la Avellaneda, hace una crítica contundente para su tiempo al papel de la mujer en la sociedad cubana, comparándola con la vida del esclavo. “¡Oh! ¡Las mujeres! ¡Pobres y ciegas víctimas! Como los esclavos ellas arrastran pacientemente su cadena y bajan la cabeza bajo el yugo de las leyes humanas” (Gómez, 2000, p. 12).

Según Denia García Ronda: “Es la más progresista de las que se escriben en la primera mitad del siglo XIX acerca del tema; pues va más allá de la denuncia de la esclavitud para llegar a propugnar la igualdad de las razas” (García, 2015, p. 127).

Ninguna de las novelas anteriores pudo conocerse en Cuba en el momento en que se escribieron, circularon en reducidos espacios. En nuestra literatura, a pesar de las limitaciones señaladas, *Sab* representó un referente literario que expresó, desde diversas posiciones críticas, el problema de la esclavitud.

No fue hasta el año 1862 cuando Cirilo Villaverde escribió una obra cumbre de la literatura social cubana: *Cecilia Valdés o La loma del ángel*, novela que ha merecido el epíteto de retrato de la época, por la maestría con que el autor describe la sociedad cubana y trata el tema de la esclavitud, convirtiéndose en una obra paradigmática del siglo pasado. En sus páginas se describen los maltratos que recibían los esclavos. En una de sus escenas, cuenta como Leonardo Gamboa, a su llegada a la hacienda *La Tinaja* con Isabel Ilincheta, derriba a un esclavo anciano, por el solo hecho de que no corrió a abrirle el portón, aun cuando apenas podía caminar apoyándose en un bastón y,

[...] mientras montó a caballo y salvó la distancia que lo separaba de su intentada víctima, dio tiempo para que este se pusiera inconscientemente al amparo de las señoras. Pero al notar que se le venía encima a todo correr, y que gritaba: - ¡Ah, perro! ¡Ahora lo verás! No pudo desconocerle, ni dejar de caer de rodillas a los pies del caballo, quien conteniéndose y todo lo echó a rodar con el solo bote del pecho (Villaverde, 1983, p. 52).

La novela *Cecilia Valdés* es un referente obligado para estudiar la sociedad cubana del siglo XIX, en todos los aspectos de la vida social. Su personaje principal, Cecilia, es una joven fruto de los amores secretos de una mulata con un señor de sociedad de apellido Gamboa, que obliga a su madre a dejarla a ella en una casa cuna, de ahí que tenga el apellido Valdés. A pesar de estas contrastadas posiciones sociales, Cecilia, inculcada por su abuela, desprecia a los de su color y por tanto condición social «...y has de saber que blanco, aunque pobre, sirve para marido, negro o mulato, ni el buey de oro». Estas eran las palabras de su abuela y que Cecilia aprendería muy bien para expresar: «No lo niego, mucho sé que me gustan más los blancos que los pardos. Me moriría de vergüenza, si me casara y tuviera un hijo salto atrás».

Nadie, con la exactitud y la destreza de Cirilo Villaverde, pudo denunciar la realidad social cubana, casi de forma documental. La vida de los esclavos y la forma como eran mirados por una sociedad que ellos sostenían en el orden económico y ya para aquel entonces cultural (en una gran parte) y que en cambio los subyugaba. No solo eran despreciados y discriminados los esclavos, sino mulatos y negros libres. Estas relaciones de subordinación aparecieron en la novela como marco de referente social y base de la historia de los amores incestuosos entre Cecilia Valdés y su medio hermano Leonardo Gamboa. La historia, termina con el asesinato de Leonardo el día de su casamiento, pretexto de Cirilo Villaverde para establecer las relaciones enmarañadas y subordinadas de blancos y negros, libres y esclavos en la sociedad del siglo XIX cubano.

122

En el siglo XX aparecen otras obras de la literatura que expresan el tema de la esclavitud, como son los poemas y escritos de Nicolás Guillén, la novela *Caniquí* (1936) de José Antonio Ramos y *El negrero* de Lino Novas Calvo. Sin embargo, a nuestro juicio, el punto cimero le corresponde a *Ekue-Yamba-O*, del novelista Alejo Carpentier, publicada en Madrid en 1933 y que según Ambrosio Fornet constituyó el punto de partida de *El reino de este mundo*.

*Ekue-Yamba-O* aporta a los estudios de la sociedad cubana, la vida del negro en la República en los últimos años del machadato. Su concepción descansa en el trabajo intenso y la lucha desesperada de los negros por la subsistencia. En esta obra se habla del naciente latifundio, la insalubridad, la pobreza extrema, la ignorancia y el total desamparo ante los fenómenos naturales. Menegildo, personaje protagónico, encarna en sí el resultado de una clase social que ha cargado con el estigma de ser negra. Es *Ekue-Yamba-O* una novela rica en matices sobre la religiosidad popular, de antecedente africano y haitiano, lo cual se muestra en los primeros capítulos, haciendo referencia al encuentro de Menegildo con el mundo a su alrededor:

Pero de pronto, un maravilloso descubrimiento trocó su llanto por alborozo: desde una mesa baja lo espiaban unas estatuillas cubierta de oro y colorines. Había un anciano apuntalado por unas muletas, seguidos de dos canes con la lengua roja. Una mujer coronada, vestida de raso blanco, con un niño mofletudo entre los brazos. Un muñeco negro que blandía un hacha de hierro. Collares de cuentas verdes. Un panecillo atado con una cinta... (Carpentier, 1977, p. 22).

En esa obra, el autor narró en voz de uno de sus personajes, los maltratos que sufrían los africanos esclavizados en nuestras tierras, maltratos en los que la mente de los esclavistas y mayorales, enferma de poder y odio, se esmeró en diseñar:

Por cualquier cosa le meneaban el guarapo, ¡ay niño! Silbaba la cáscara de vaca o el matanegro sobre las espaldas contraídas. El cuero y el bejuco levantaban salpicaduras de sangre hasta el techo del tumbadero [...] y a veces, cuando el delito era mayor, se aplicaba el “boca abajo llevando cuenta” y el supliciado tenía que contar en voz alta los azotes que recibía. Y si se equivocaba, ¡ay niño! El mayoral empezaba de nuevo. ¿Quién comprendía que muchos bozales traídos por la fuerza desde África directamente, sin hablar español, solo sabían contar hasta 25 o

30? Nadie. Los gritos desgarraban la garganta [...] y después para curar las heridas, le untaban con una mezcla de orina, aguardiente y sal (Carpentier, 1977, p. 22).

Sobre los encuentros de los domingos en los cabildos de nación y la percepción que tenían de la celebración del día de reyes, afirma:

Sólo los domingos, después de la limpieza del batey y de la casa vivienda, la dotación podía olvidar sus padecimientos durante unas horas. Bajo la presidencia del rey y de la reina designados para la ocasión, el bastonero daba la señal del baile. Retumbaban los tambores, y los cantos evocaban misterios y grandezas *de allá...* Pero las negradas del campo ignoraban los esplendores de la Fiesta de Reyes, que sólo se celebraba dignamente en las ciudades. Ese día las calles eran invadidas por comparsas lucumíes, de congos y ararás, dirigidas por diablitos, peludos, reyes moros y “culonas” con cornamentas (Carpentier, 1977, p. 23).

Más adelante en el mismo capítulo cuenta:

Pero estos fugaces holgorios no compensaban una infinita gama de sufrimientos. El negro que no moría por enfermedad o a causa de un castigo, acababa pegado a una talanquera, hecho hueso y pelo... Los mayores eran la plaga peor. Abusadores, crueles, altaneros. Doblando siempre el espinazo ante el amo, descargaban sus secretos rencores sobre el siervo de carne obscura (Carpentier, 1977, p. 23).

**124** Aunque Alejo Carpentier manifestó que, de sus novelas, la menos preferida por él era *Ekue-Yamba-O*. Estamos ante una obra que logra, de manera brillante, la caracterización del hombre negro en los primeros años de la República. El autor, a la vez que describe la ignorancia del seno familiar de Menegildo y los temores ocasionados por esta sumisión, desarrolla un estudio abarcador de la cultura popular de este

período de tiempo: la de los desposeídos y los marginados que buscan, en la propia simbología que los rodea, las respuestas a procesos y fenómenos de todo tipo que se ven obligados a enfrentar. En esta lucha entran en pugnas y contradicciones propias de la alienación y marginalidad a las que la sociedad los ha relegado. Esta novela fue publicada en la segunda década después del triunfo de la Revolución Cubana y en ella se ve, al final de la misma, la posición del autor a favor del nuevo proyecto social, en la voz del narrador que trazará los destinos de otra generación que ha nacido después de 1959.

La literatura ha sido rica en matices. No solo ha recreado el fenómeno de la esclavitud y la vida de los africanos y sus descendientes, sino que se ha detenido en sus costumbres, religión y en la forma como salvaguardaron el andamiaje cultural traído de sus tierras. Es de analizar el hecho de la supervivencia de las religiones de origen africano en las condiciones actuales, teniendo en cuenta que solo contaron para protegerlas con sus prácticas, en la mayoría de los casos secretas, con la oralidad, lo que fueron contando de una generación a otra. Apenas se dieron algunos testimonios por parte de importantes investigadoras como Natalia Bolívar y Lidia Cabrera, de libretas de religiosos que constituyeron aportes valiosísimos de sus prácticas, lo demás fue oral. A ello súmesele el desprecio en los primeros años de la República hacia la herencia africana y la política blanquedora que exaltó otros valores de la cultura e intentó borrar la huella del negro en la cultura cubana. Según Argeliers León:

Se pasaba por un movimiento de guajirismo, en el que estaban muy interesadas las clases dominantes, con lo cual se tapaba el bochorno, de la esclavitud del negro y se buscaba un prototipo de lo cubano lo suficientemente limpio de aquel antecedente (León, 1981, p. 95).

125

Sin embargo, la historia les tendría reservado un lugar imperecedero. Los africanos y sus descendientes protegieron con celo sus prácticas, resguardaron y cultivaron sus memorias. Reprodujeron su mundo

perdido en África en lo que encontraron en este suelo desconocido para ellos. La necesidad y el desamparo hizo que en las deidades del santoral católico encontraran a sus *orichas*, los asociaban según los símbolos, las historias, los colores. Este es un tema muy discutido en la cultura cubana, teniendo en cuenta la polémica de si realmente hubo sincretismo o no.

En Cuba, bautizada por el sabio Fernando Ortiz, como un gran ajiaco cultural, estas prácticas se fundieron y expresaron nuevos sistemas religiosos que caracterizan e identifican nuestra religiosidad popular. La creación de los cabildos fue un hecho trascendente que contribuyó a la perdurabilidad de la huella africana en la cultura cubana.

Los esclavistas del sur americano se diferenciaron de los del norte, en que los primeros permitieron la presencia de los cabildos, no por gestos filantrópicos, sino porque sencillamente lo permitieron. En estos cabildos se reunían los esclavos de una misma nación y realizaban sus prácticas religiosas y culturales.

A lo largo del país, persisten estos cabildos, con más de un siglo de creados. En la política cultural de la Revolución, estas prácticas son protegidas y forman parte del patrimonio cultural de la nación. Uno de los más significativos, es el de la denominación Kukanga, ubicado en Lajas, municipio de Cienfuegos. Allí todavía se conservan cantos en las lenguas originarias. Se distingue por una historia muy peculiar. A dos casas de él nació y creció Beny Moré, *el Bárbaro del Ritmo*, por lo que su niñez estuvo vinculada a este lugar, incluso cuando murió se le realizó una ceremonia en el cabildo. Lo más llamativo es la utilización de la bandera cubana. Se realiza una danza donde un abanderado pasea bailando con la insignia por todo el salón, como una muestra de la cubanía presente en estas prácticas religioso-danzarias. Lo anterior es solo una muestra de cómo las prácticas culturales y religiosas de origen africano consolidaron la historia y la cultura cubana. Nada describe mejor nuestra herencia y permanencia africana, que el poeta Nicolás Guillén, cuya obra aparece estudiada por la autora Denia García Ronda

en el volumen *¡Aquí estamos!*, El negro en la obra guilleniana, de donde tomamos como epílogo el siguiente poema:

En esta tierra, mulata  
de africano y español  
(Santa Bárbara de un lado  
del otro lado, Changó),  
siempre falta algún abuelo,  
cuando no sobra algún Don  
y hay títulos de Castilla  
con parientes de Bondó:  
vale más callarse, amigos,  
y no menear la cuestión,  
porque venimos de lejos  
y andamos de dos en dos.  
Aquí el que más fino sea,  
responde si llamo yo (García, 2017, p. 9).

## Referencias

- Avilés, P. (2020). *De la esclavitud al trabajo asalariado*. España: Akal.
- Barnet, M. (2016). *Biografía de un cimarrón*. La Habana: Letras Cubanas.
- Barnet, M. (2011). *La fuente viva*. La Habana: Casa Editora Abril.
- Beecher Stowe, H. (1973). *La Cabaña del Tío Tom*. Londres: Editorial Wessen.
- Bueno, S. (1988). La narrativa antiesclavista en Cuba de 1835 a 1839. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (451-452), 169-186. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-narrativa-antiesclavista-en-cuba-de-1835-a-1839/>
- Carpentier, A. (1977). *Ekue-Yamba-O*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Castro, A. (2015). *Juan Francisco Manzano, Autobiografía*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Cue Fernández, D. (2007). *Plácido, el poeta conspirador*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

- Lara, O. (2004). *La esclavitud y sus modalidades*. Recuperado de: <http://www.culturaclasica.com/nuntii2004/febrero/esclavitud.htm>
- Manzano, F. (2015). *Autobiografía*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. La Habana: Editorial Casa de las Américas.
- García Gómez, D. (2013). *Antecedentes de la esclavitud americana: el mundo hispano*. *Estudios afroamericanos*. Biblioteca virtual. Fundación Fernando Ortiz.
- García Ronda, D. (2015). *Presencia negra en la cultura cubana*. La Habana: Ediciones Sensemayá,
- García Ronda, D. (2017). *¡Aquí estamos! El negro en la obra guilleniana*. La Habana: Ediciones Sensemayá.
- Gómez de Avellaneda, G. (2000). *Antología. Novelas y ensayo. Sab, Dos mujeres, Dolores, El cacique de Turmequé, La mujer*. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Guillén, N. (2002). *Obra Poética*. La Habana: Letras Cubanas.
- Guanche, J. (2009). *Africanía y etnicidad en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guanche, J. (2011). *Componentes étnicos de la nación cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- León, A. (1981). *Del canto y del tiempo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Manzano, F. (2015). *Autobiografía* [Edición Facsimilar y anotada por Alex Castro]. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Martínez Carmenate, U. (2009). *Domingo del Monte y su tiempo*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. España: Editorial Planeta.
- 128 Moulrier Boutang, Y. (2017). *De la esclavitud al trabajo asalariado*, España: Ediciones Akal.
- Ortiz, Fernando. (1963) *Del fenómeno social de la transculturación y su importancia para Cuba, en Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Consejo Nacional de Cultura.



- Pérez, E., y Lueiro, M. (2009). *Raza y racismo*. La Habana: Editorial Caminos.
- Rediker, M. (2014). *El barco de esclavos*. La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Rubiera Castillo, D. (2011). *Reyita, sencillamente. Testimonio de una negra cubana nonagenaria*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Sosa, E. (1978). *La economía en la novela cubana del siglo XIX*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Villaverde, C. (1983). *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel* (tomo II). La Habana: Instituto Cubano del Libro.

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.







# Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940-1950): la biotipología de José Gómez Robleda

## Citizens' Corporality and Scholar Subjectivation in Mexico (1940-1950): the Biotypology of José Gómez Robleda

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez\*  
Uziel Mauricio Morales Hernández\*\*

\* *Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos (México). Doctor en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM. Entre sus publicaciones recientes están: "Contornos y límites corporales del hombre medio en México (1930-1960) en Revista Corpo-grafías: Estudios críticos y desde los cuerpos (2020) y "La formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (2019). Cuenta con reconocimiento al Perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidato. Correo electrónico: [gusen68@hotmail.com](mailto:gusen68@hotmail.com)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-2099-9072>

\*\* *Profesor-investigador de la Red de Docentes Transdisciplinar de México S.C. (México). Es maestro en Educación Campo: Desarrollo e Innovación Educativa por la UPN-Morelos. Se desempeña como docente en los niveles básico, medio superior y superior dentro del sistema educativo nacional público y privado. Entre sus publicaciones recientes está "El indígena mexicano: la interpretación biotipológica (1940-1960)" en coautoría con Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez en Anuario Mexicano de Historia de la Educación (2018). Correo electrónico: [simplmentemauricio@gmail.com](mailto:simplementemauricio@gmail.com)*  
 <https://orcid.org/0000-0002-8942-1121>

---

### Historial editorial

Recibido: 03-abril-2020

Aceptado: 18-junio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940-1950): la biotipología de José Gómez Robleda**

**Resumen**

El artículo forma parte de la investigación: El proyecto educativo de José Gómez Robleda a mediados del siglo XX en México. Esta investigación ha generado tres líneas de análisis a partir del cuerpo: ciudadanía, masculinidad y la educación de los anormales. El presente texto explora la relación entre corporalidad ciudadana y subjetivación escolar mexicana de mediados del siglo XX, en la biotipología de José Gómez Robleda. Este académico fue médico-psiquiatra, funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e investigador en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Metodológicamente, se interpreta la articulación de los conceptos de cuerpo y ciudadanía, desde la biotipología de José Gómez Robleda; concretados en la escuela a fin de formar la mexicanidad de los educandos. Los principales hallazgos del trabajo son: 1) La ciudadanización de los mexicanos a mediados del siglo XX, se pensó desde los ejes: individual, social y corporal; como una definición subjetivo-política desde el gobierno mexicano; 2) La escuela se presentó por Gómez Robleda, como un marco de referencia de formación ciudadana en la corporalidad civilizada y 3) Gómez Robleda designó a la escuela, como espacio de subjetivación específica de la ciudadanía en la infancia. El trabajo parte de fuentes primarias, bibliografía especializada y referentes fílmicos y visuales de artistas de la época.

**Palabras Clave:** biotipología, ciudadanía escolar, cuerpo, eugenesia, hombre medio.

**Citizens' Corporality and Scholar Subjectivation in Mexico (1940-1950): the Biotypology of José Gómez Robleda**

**Abstract**

The article is part of a larger research project "The Educational Project of José Gómez Robleda in Mid-Twentieth Century Mexico". This investigation has generated three venues of analysis stemming from the body: citizenship, masculinity, and the education of the abnormal. The present text explores the relationship between citizens' corporality and Mexican scholar subjectivation in the mid-twentieth century from the biotypology of José Gómez Robleda. This scholar was a psychiatrist, an official of the Secretaría de Educación Pública (Ministry of Public Education) and a researcher from the Universidad Nacional Autónoma de México (National Autonomous University of Mexico). The articulation of the body and of the citizenship concepts are interpreted through the methodology granted by the biotypology of José Gómez Robleda. These concepts are concretized in school with the objective of forming learners' "Mexicaness". Major findings are: 1) The citizenship of mid-twentieth century Mexicans was thought from the axis of : the individual, the social and the corporal; as a subjective-political definition from the Mexican government; 2)The school was presented by Gómez Robleda as a reference framework of citizen formation in civilized corporality, and 3) Gómez Robleda designated the school as a space of specific subjectivation of citizenship in infancy. The work is grounded on primary sources, specialized bibliography and visual and film referents from artists of this time.

**Keywords:** biotypology, scholar citizenship, body, eugenics, average man

## Coorporalité citoyenne et subjectivation scolaire au Mexique (1940-1950): la biotypologie de José Gómez Robleda

### Résumé:

L'article fait partie de la recherche: Le projet éducatif de José Gómez Robleda au milieu du XXe siècle au Mexique. Cette recherche a généré trois lignes d'analyse du corps: la citoyenneté, la masculinité et l'éducation de l'anormal. Le texte actuel; explore la relation entre la corporalité citoyenne et la subjectivation scolaire mexicaine du milieu du XXe siècle, dans la biotypologie de José Gómez Robleda. Cet universitaire était un médecin psychiatre, un fonctionnaire du Ministère de l'Éducation Publique (SEP) et un chercheur à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Méthodologiquement; l'articulation des concepts de corps et de citoyenneté est interprétée, à partir de la biotypologie de José Gómez Robleda; concrétisé dans l'école pour former la mexicanidad des étudiants. Les principales conclusions de l'ouvrage sont: 1) La citoyenneté des Mexicains au milieu du XXe siècle, a été pensée à partir des axes: individuel, social et corporel; comme une définition subjective-politique du gouvernement mexicain; 2) L'école, a été présentée par Gómez Robleda, comme un cadre de référence pour la formation citoyenne à la corporalité civilisée et 3) Gómez Robleda, a désigné l'école comme un espace de subjectivation spécifique de la citoyenneté dans l'enfance. Le travail part de sources primaires, bibliographie spécialisée et références cinématographiques et visuelles d'artistes de l'époque.

**Mots-clés:** Biotypologie, Citoyenneté scolaire, Corps, Eugénisme, Homme moyen.

## Ciało obywatela i podłoże szkolne w Meksyku (1940-1950): biotypowanie José Gómeza Robledy

### Streszczenie:

Artykuł jest częścią badań: Projekt edukacyjny José Gómez Robleda w połowie XX wieku w Meksyku. Badania te wygenerowały trzy linie analizy: obywatelstwo, męskość i edukacja niezaakceptowanych. Ten tekst; bada relacje między organem obywatelskim a meksykańską szkołą w połowie XX wieku, w biotypologii José Gómeza Robledy. José Gómeza Robleda był lekarzem psychiatrą, urzędnikiem Ministerstwa Edukacji (SEP) i naukowcem na Narodowym Autonomicznym Uniwersytecie Meksyku (UNAM). Metodologicznie; artykulacja pojęć ciała i obywatelstwa jest interpretowana, z biotypacji José Gómeza Robledy; gdzie szkole się rozumie jako kształcenie obywateli meksykańskich. Główne wnioski z pracy to: 1) formowanie obywateli w połowie XX wieku, uwarunkowane było subiektywno-polityczną definicją rządu meksykańskiego; 2) szkoła, przedstawiona przez Gómeza Robledę jest jako punkt odniesienia dla szkolenia obywateli w cywilizowanym ciele i 3) Gómez Robleda, wyznaczył szkołę jako przestrzeń formowania obywatelstwa w dzieciństwie. Praca oparta jest na podstawowych źródłach, specjalistycznej literaturze oraz filmowych i wizualnych referencjach artystów tamtego czasu.

**Słowa kluczowe:** Biotypologia, obywatelstwo szkolne, ciało, eugenika, posrednik.

## **Introducción**

En la primera mitad del siglo XX, en México, la ciudadanía estuvo acotada científicamente por el Mendelismo, Darwinismo y Galtonismo<sup>1</sup> que clasificaron y definieron el origen social, racial y cultural de las personas; lo cual llevó a la racionalización del nacimiento de niños y niñas: inteligentes, fuertes y sanos. Estas ideas cimentaron el proyecto nacional sobre la calidad de la población en lo social, económico, cultural y educativo (Urías, 2007; Reggiani, 2019; Stern 2002 y 2000). De esta manera, la “ciencia” aseguró el progreso social, el mejoramiento económico y la salud de la población desde la eugenesia<sup>2</sup> (Reggiani, 2019). Esta ciencia cobró fuerza como saber objetivo del “buen origen” de las personas a través de medidas sanitarias individuales, sociales y educativas. La eugenesia, distinguió a los individuos por sus características corporales, tratando de lograr la homogeneidad psico-somática constitutiva del ciudadano. Un mexicano saludable, vigoroso y educado como apoyo al progreso del país. El gobierno desarrolló políticas culturales sobre lo mexicano a través de sus diferentes instituciones sociales, económicas, sanitarias y educativas (Stern, 2002 y 2000).

La eugenesia utilizó explicaciones biológicas, en la selección de la normalidad, belleza e inteligencia; implementando medidas higiénicas que favorecieron la salud mental, corporal y social de los mexicanos desde criterios de alimentación, funcionamiento corporal, normas higiénicas y educación (Reggiani, 2019; Suárez, 2005, 2000, 1999; Suárez y Ruiz, 2001). Este marco médico pasó a la educación como higiene escolar, cultura física y desarrollo del tipo normal u hombre medio.<sup>3</sup> La intervención psicopedagógica del gobierno concretó estas ideas en las instituciones educativas del país (Granjas, 2011).

134

En este orden de ideas, José Gómez Robleda fungió como un operador político que usó la biotipología (medidas del cuerpo) como método de medición, clasificación y definición de lo individual a través de la antropología, la medicina, la psiquiatría, la criminología, la educación y la sociología. Estas disciplinas convergieron en lo que Gómez Robleda

llamó, *el hombre medio*: “la expresión de la adaptación secular, máxima y perfecta, de la colectividad al ambiente local y, por lo mismo, la expresión también del máximo equilibrio funcional de las partes en el todo individual” (Gómez y D’ Aloja, 1947).

La ciudadanía fue uno de los ejes de la homogenización cultural y política del mexicano mestizo de mediados del siglo XX. Clave de progreso, modernidad y civilidad a partir de la urbanización, la industrialización, la prosperidad y la educación en los mexicanos, a través de sus medidas corporales con las cuales se “alcanzarían los ideales de hombre medio o promedio” (Gómez, 1948).

Metodológicamente, la investigación supuso articular los conceptos de ciudadanía, cuerpo y salud. La ciudadanía como una competencia mostrada y objetivada formalmente (Acevedo y López, 2012). Un ciudadano, considerado de acuerdo con los derechos y deberes señalados en la Constitución mexicana, las leyes y los reglamentos que se elaboraron en este momento. En el caso de la educación, de acuerdo con el artículo 3º constitucional: lo democrático, lo popular, lo laico y lo gratuito visibilizaron la ciudadanía en el salón de clases. Por ejemplo, la laicidad implicó una visión científica del mundo y la vida a través de la enseñanza de los contenidos escolares, separados de la interpretación religiosa. Laicidad dominada por la explicación científica del mundo por parte del docente y el aprendizaje de información científica en los estudiantes. Ciudadanía mostrada en la ropa o los rasgos de la nacionalidad (Piccato, 2012). La forma de vestir del docente le llevó al uso de traje, camisa, corbata y zapatos. En la maestra al uso de vestido, zapatillas y blusa; además del corte de pelo, pulcritud, limpieza y presencia de un cuerpo urbano de un mexicano o mexicana moderno, civilizado y mestizo.

El maestro o maestra representó al hombre o mujer civilizado, laico y democrático; mexicano mestizo concretado en atributos de urbanidad, modos de hablar y actitudes laborales exigidas como servidor del gobierno. Mexicanidad mostrada en el uso de ropa, comida y en las diversiones públicas del docente y en el grupo escolar.

Ciudadanía en un cuerpo como simbolización sociohistórica, autorizada o reglamentada en las prácticas sociales desde el poder (De Certeau, citado por Vigarello, 1997; Foucault, 2007, 2002 y 1980). El cuerpo del docente mostró la imagen del proyecto dominante del gobierno mexicano en lo civilizado: al hablar, caminar y expresar su visión del mundo. Modernidad de un cuerpo que portó ropa de hombre o mujer, de acuerdo con los criterios culturales de un ciudadano del mundo; ponderado por la narrativa social del gobierno y visibilizado en la vestimenta.

El uso de traje en los hombres, el vestido en las mujeres, los pantalones cortos en niños, las faldas en las niñas y el uso de zapatos; además, de el corte de pelo, el peinado y los cosméticos -de acuerdo con el género- fueron las formas de particularizar estas ideas de lo mexicano. Las diferencias marcadas en el uso de pantalón de vestir, casimir y saco de un profesionista, frente al uso de mezclilla, overol o manta de un obrero o campesino. Un sombrero, un reloj, un portafolio, una pluma o al contrario el morral, la gorra y el lápiz, marcaron las diferencias en la condición social, profesional y cultural de cada uno de los mexicanos.

Un cuerpo de obrero, un cuerpo de campesino o un cuerpo de profesionista implicó cambios en la imagen de lo mexicano, reforzado por la narrativa del cine y la cultura popular a través de la música, los cuentos, las leyendas y los refranes circulados en la vida cotidiana de los mexicanos.

La salud como una estrategia política donde se definió, evaluó y formó a los cuerpos en la primera parte del siglo XX (Agostini, 2018; Aréchiga, 2007; Gómez-Dante y Frenk, 2019; Gudiño-Cejudo, 2013 y 2008; Melchor, 2018). La salud significó un atributo de la capacidad física del cuerpo para el trabajo de obreros y campesinos que sostendrían el desarrollo del país. Salud que se expresó en sus condiciones sociales a través de la reducción de la mendicidad, la delincuencia, la prostitución en favor de un ciudadano mexicano productivo, responsable, inteligente y sano.



Ciudadanía que promovió la educación de los anormales: eliminar el retraso escolar, apoyar a los débiles físicos (ciegos y sordos), los lisiados (amputados y parapléjicos) y a los anormales mentales (imbéciles, idiotas, débiles mentales y anormales morales). Una salud que apostó a la educación de la infancia como futura ciudadanía y cimiento del crecimiento social, económico, cultural y político de la nación. Salud que significó la construcción de un cuerpo mexicano capaz, moderno y progresista; en un país industrial, urbano y educado.

El presente artículo se organiza en tres apartados, que buscan dar cuenta de la forma en que las políticas sobre el cuerpo definieron la subjetividad ciudadana de los mexicanos (hombres y mujeres) a través de la escuela, a mediados del siglo XX: 1) La corporalidad ciudadana del mexicano: la mirada médica y social, ¿qué tipo de cuerpo buscó desarrollar la medicina en los mexicanos de mediados del siglo XX?; 2) La interpretación biotipológica: la construcción política-subjetiva del cuerpo, ¿cómo se construyó científicamente el cuerpo del mexicano de mediados del siglo XX? y, 3) La escuela formadora de unidad nacional: la corporalidad escolar ciudadana, ¿qué cuerpo buscó formar la escuela en los futuros mexicanos a través de la unidad nacional?

### **La corporalidad ciudadana del mexicano: la mirada médica y social**

La ciudadanía mexicana, en la primera mitad del siglo XX, estuvo pensada desde el *locus* cultural mestizo, a través de los espacios institucionales creados por los gobiernos posrevolucionarios en las escuelas públicas. Las instituciones educativas de primaria se convirtieron en lugar de concreción de las políticas gubernamentales. La institución escolar básica inculcó la visión científica del mundo, el progreso y la unidad nacional a través de un sólo país (Gudiño- Cejudo, 2008). En este sentido, se construyó la idea de ciudadanía desde las dimensiones social e individual-corporal. Estas dimensiones, fundamentaron las ideas de lo mexicano, acorde con la imagen y concepción política del sujeto moderno-mestizo, apoyada de la ciencia

del momento, la eugenesia y concretada por la biotipología (Gómez, 1948).

El predominio del proyecto nacional mestizo se elaboró desde finales del siglo XIX. Contribuyó a la propagación de estas ideas, la postura de Pedro Henríquez Ureña en Latinoamérica. En México, los trabajos del antropólogo Manuel Gamio y del abogado, político, filósofo y educador José Vasconcelos (Maíz, 2008 y Reggiani, 2019). Ambos fueron los promotores del nacionalismo mexicano a través de la unificación cultural, política y educativa. Los problemas sociales y educativos de las dos primeras décadas del siglo XX; establecieron para el gobierno mexicano una estrategia de reconstrucción y desarrollo donde predominó la eugenesia, como herramienta de interpretación e intervención sobre la población, a fin de buscar su mejoramiento en los cuerpos de los mexicanos: hombres, mujeres, jóvenes e infantes.

La eugenesia colocó el discurso higiénico y médico como instrumento de modificación de los problemas de salud, tanto en el terreno individual como en el social. La higiene escolar y la mental, fueron las formas a través de las cuales se buscó cambiar las condiciones insalubres de los cuerpos de las personas e inculcó el progreso occidental de la modernidad. Esta tarea se apoyó en el discurso médico, antropológico, legal y educativo (Reggiani, 2019). La educación fue la portadora de la formación de la salud corporal en la población y sostén de su mejoramiento físico, social y cultural.

Entre 1920 y 1940 se desarrollaron políticas de salud a través de la “dictadura sanitaria”, estrategia cuya finalidad fue sacar a la población del país del atraso social, usando la educación sanitaria y la propaganda higiénica sobre el cuidado de los cuerpos. La dictadura sanitaria, promovió un enfoque civilizatorio de la modernización nacional, a través del cuidado físico, el ejercicio y la alimentación (Aréchiga, 2007). En este tenor, las estadísticas del gobierno del Distrito Federal, sobre las principales enfermedades transmisibles -registradas entre 1925 y 1928- fueron: difteria, escarlatina, erisipela, fiebre puerperal, fiebre tifoidea, gripa, lepra, meningitis, oftalmía purulenta, sarampión, tifo,

tos ferina, tuberculosis, varioloide y viruela (Agostini, 2018). La medicina y la eugenesia convirtieron a las enfermedades en un mal a combatir, usando la higiene como herramienta de orden, civilidad y progreso, a través de los cuerpos sanos.

De 1910 a 1951 se realizaron distintas campañas de Salud Pública, por ejemplo: Campaña nacional antivariolosa en 1917; Campaña nacional contra la fiebre amarilla en 1921; Campaña contra el paludismo en 1926; Campaña contra la lepra en 1930; Campaña contra la oncocercosis en 1932; Campaña contra la tuberculosis en 1934; Campaña contra el cáncer en 1941; Campaña contra las enfermedades venéreas y contra el bocio en 1943 y Campaña contra la poliomielitis en 1951 (Gómez-Dante y Frenk, 2019). En este periodo se observó la preocupación por atender la viruela, fiebre amarilla, paludismo, lepra, ceguera de los ríos, tuberculosis, cáncer, enfermedades venéreas, bocio y poliomielitis; lo cual indica los males que aquejaron los cuerpos de mexicanos y mexicanas a mediados del siglo XX y que se concentrados en las comunidades rurales, en la creciente población de obreros y trabajadores que aumentó después de la Revolución mexicana.<sup>4</sup>

En 1922, en el Distrito Federal, nació la Escuela de Salubridad con un carácter público, apoyada por el gobierno mexicano. Esta institución médico-educativa capacitó a estudiantes de medicina, enfermeras y asistentes sociales a fin de trasladarlos a comunidades rurales para brindar atención médica y realizar orientaciones educativas de carácter preventivo en las comunidades (Gudiño-Cejudo, Magaña-Valladares y Hernández, 2013). Tres años después –en 1925– se comenzó a construir el edificio del Departamento de Salud Pública, hoy Secretaría de Salud Federal (Gómez-Dante y Frenk, 2019).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (DPyME) en 1925 y funcionó hasta 1941. Este departamento llevó a la práctica las ideas de la medicina (higiene) y buscó solucionar los problemas de retraso escolar en las escuelas. La eugenesia, a través de la medicina, guió el trabajo psicopedagógico de este departamento y generó investigación; realizó

la evaluación e intervención psicopedagógica de la infancia escolar, sobre todo de la anormal.

El Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar, funcionó con siete actividades: 1) Servicio de faidografía, 2) Servicio de paidotécnia y organización, 3) Servicios de escuelas especiales, 4) Servicio de psicometría, 5) Servicios de Orientación profesional, 6) Servicios de higiene mental escolar y clínica de la conducta y 7) Servicios generales: centro de divulgación e intercambio, biblioteca y centro de propaganda (Negrete, 2016).

Este cuadro médico-educativo mostró la forma de interpretar la higiene mental y escolar de niños y niñas, a través de su medición, evaluación e intervención. Con ello se detectaba a la infancia anormal que requería atención en su desarrollo (Negrete, 2016). El eje de este trabajo fue el retraso escolar y la forma en que este repercutía en el mejoramiento de niñas y niños. El DPyME no sólo buscó solucionar los problemas de retraso escolar, sino también colaboró en la realización de investigaciones antropométricas, biológicas y psicotécnicas de indígenas, obreros, escolares y deportistas mexicanos (Reggiani, 2019), por ejemplo: *Características biológicas de los escolares proletarios* (Gómez, 1937) y *Deportistas* (Gómez, 1940).

En 1930, la Sociedad Eugénica Mexicana se constituyó como un organismo especializado en el estudio racial de la población mexicana (Stern, 2000). Esta sociedad estableció un modelo objetivo de la ciudadanía, a partir de los rasgos políticos, biológicos, psicológicos y educativos del cuerpo del mexicano moderno. De igual modo, la higiene social se encargó de implementar medidas sanitarias a la población, a través de campañas de salud dirigidas por médicos, en zonas rurales y marginadas. Estas acciones estuvieron orientadas a promover la modernización del país, el mejoramiento racial y el avance de la ciencia, materializando el progreso a través de la medicina y el cuerpo. Este marco político convirtió a la salud en “dictadura sanitaria” (Lara, 2010). En este sentido, se buscó modificar la conducta de las madres de familia sobre la higiene corporal-familiar, así como de la

población, a fin de generar conciencia sobre la importancia de la salud en la familia mexicana.

Los gobiernos posrevolucionarios plantearon la reconstrucción nacional, a través de la reingeniería social de los mexicanos y el fortalecimiento de su salud. En otras palabras, las políticas sanitarias buscaron la cimentación de un país sano, numeroso y productivo, a través de dos vías: 1) Combate a las enfermedades contagiosas y 2) El mejoramiento racial de la población (Aréchiga citado por Melchor, 2018). Durante las primeras décadas del siglo XX, la fundación Rockefeller y la Universidad Johns Hopkins fomentaron la investigación científica y médica en el país (Melchor, 2018). Estas acciones convirtieron a México en un laboratorio social de combate a las enfermedades contagiosas y en un espacio de indagación médica del gobierno norteamericano.

Un ejemplo de investigación sobre la eugenesia en México ocurrió en el año de 1936. Una expedición francesa llegó al país, auxiliada del Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar, a fin de estudiar a los otomíes. La investigación indagó el origen de la población, tomando en cuenta la puericultura, la fisiología y la nutrición (Vargas, 2015). Este estudio fue financiado por la Sociedad de Biotipología francesa, cuyo propósito fue obtener mediciones fisiológicas y psicológicas de los otomíes, y fue apoyado por el Instituto de Biología de la Universidad Nacional Autónoma de México (Vargas, 2015).

La eugenesia dictó las pautas en la explicación e intervención social de la población. Desde su punto de vista y apoyada en la biología moderna, buscó resolver los problemas sociales de los mexicanos a través del mejoramiento de la vida corporal y su regeneración racial. La biología tomó el control político al dictar normas a la existencia y la salud, pasando del campo del saber médico a la intervención personal (Foucault, 2007).

La medicina mexicana transformó su carácter moral por uno social. Combinó factores culturales, sociales y políticos al atender la salud de

la población de contextos desfavorecidos (Rodríguez y Rodríguez, 1998). En este sentido, la política de salud buscó mejorar las condiciones evolutivas de la población e indagar sobre: “el conjunto de procedimientos de terapia o sistemas terapéuticos aplicados a cuerpos sociales para prevenir, encauzar y remediar los desajustes o desorientaciones que en su marcha evolutiva pueden presentarse” (Jiménez, 1938, p. 442).

Durante el Cardenismo (1934-1940) se estableció el plan sexenal sanitario del país y las tareas de los médicos. Entre las acciones prioritarias fueron: en 1934, la creación del Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales; en 1936 se fundaron los Servicios Médicos Ejidales Cooperativos y se implementó de manera obligatoria el Servicio Social de los Pasantes de Medicina; en 1937, el Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil; en 1938, la Secretaría de Asistencia y la Escuela Superior de Medicina Rural, además, la promulgación de su Estatuto Jurídico (Suárez y López Guazo, 1999).

La *Revista Eugenesia*, portavoz de las ideas eugénicas mexicanas, señaló en su editorial de 1940, que los problemas de la infancia en México eran desnutrición y taras mentales. Promovió una política educativa sobre el desarrollo prospectivo de la ciudadanía infantil (Suárez y López Guazo, 1999). Las campañas eugénicas procuraron incidir en la futura salud de la población por medio de su mejoramiento físico, intelectual y moral (Saade, 2004).

En este contexto, José Gómez Robleda se interesó en la constitución psicofísica del ciudadano mexicano u hombre medio. Investigó, describió, diseñó e instrumentó proyectos y después indicó estrategias educativas. De esta manera, la ciudadanía -desde su propuesta científico-política- partió de caracterizar biotipológicamente al mexicano y sugerir mejoras en la higiene-corporal de escolares, proletarios, deportistas e indígenas. El modelo de corporalidad ciudadana contempló al hombre, heterosexual, ciudadano, de clase media, y a la mujer ciudadana, heterosexual, de clase media.

La tarea primordial, en Gómez Robleda, fue clasificar y formar al mexicano de acuerdo con los cánones de la ciencia y del interés político, contenido en el proyecto nacional mestizo. Los rasgos de civilidad fueron visibilizados en hombres y mujeres de ese momento, a través del cuerpo. Basta decir que las medidas corporales para hombres y mujeres fueron como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Constitución media de hombres y mujeres en México en 1948.

Mujer		Hombre	
Índice torácico	5.97 cm	Índice torácico	7.48 cm
Índice abdominal	14.64 cm	Índice abdominal	15.57 cm
Índice del tronco	20.86 cm	Índice del tronco	23.05 cm
Índice de miembros	123.63 cm	Índice de miembros	134.68 cm
Peso	51.8 kg	Peso	53.25 kg
Estatura	154.30 cm	Estatura	166.17 cm

Fuente: Basado en Gómez (1948).

Para el propósito trazado, fue de vital importancia la educación a través de la higiene. Una educación higiénica a través de la educación física, la salud corporal, la alimentación, el vestido, la civilidad y la formación del pensamiento científico. Esta tarea se promovió a través del cuerpo mestizo con valores de salud física, moral y social. Estas acciones político-educativas se dirigieron al modelaje psicofísico de obreros, indígenas, campesinos y clase media. Tareas formativas concentradas en la identidad corporal de mexicanos fuertes, sanos e inteligentes; indicadas en el hombre promedio o mestizo (Padilla, 2009; Urías, 2007 y Suárez y López Guazo, 1999).

Una narrativa que contó las dificultades de la formación del hombre medio a través de la medicina fue la película: *El rebozo de Soledad*, de

Roberto Gavaldón (1952). La cinta mostró la paradoja que enfrenta el médico comunitario, Alberto Robles (Arturo de Córdova): entre dedicarse al cuidado de pacientes en el medio urbano o curar los males de la comunidad rural donde realizó su servicio social -Santa Cruz-, oprimida por el cacique local.

*El rebozo de Soledad*, según Néstor Ramírez Vega (2014), tocó dos puntos: el cuidado en las comunidades y la labor social del médico. La atención en la comunidad rural corrió a cargo de la mujer. La labor del médico trastocó el interés por las enfermedades y se dirigió a la comunidad. *El rebozo*, fue el objeto que contó la preocupación, y el respeto del hombre tanto a la mujer como a la tierra. Esto se vio reflejado en el diálogo que estableció Soledad (Stella Inda) con Roque (Pedro Armendáriz):

– Usted no comprende que soy mujer y una mujer es como la tierra. Que el hombre no debe ofenderla. No le pareció bien que David se metiera a las malas a su tierra, ¿verdad? Pero sí haya bien querer mujer que no le pertenece porque es como si fuera tierra de otro, usted la quisiera para su disfrute. Quiere comprarla con un rebozo.

– Yo no quise comprarle Soledad. Dijiste que te gustó y te lo traje.

– Guárdese, no me servirá. El rebozo, la mujer y la tierra deben ser de respeto al hombre. ¿Qué no lo sabe? Pero usted, a cómo querer rebozarme, a malas, querer darme rebozos sin la bendición de Dios. No haga ofensa a la mujer, que no quiera hacer a su propia tierra (Revueltas citado por Ramírez, 2014, párr. 9-II).

La tierra y la mujer fueron aspectos esenciales en la diligencia hacia los otros en un país eminentemente rural; donde se requería producir alimentos y proteger a la prole. Un país que necesitaba cuerpos sanos y fuertes en la mayor parte de su población: campesinos y obreros. El papel del médico era fundamental; el personaje del padre Juan (Domingo Soler), lo retrató claramente cuando señaló: “Este libro está escrito para ti, Alberto. Es parte de nuestra vida, un fragmento de lo que vivimos. Tú como sacerdote de cuerpos, yo como médico de almas.



Juntos luchamos por la misma causa: aliviar el sufrimiento de nuestros semejantes y enseñarles que no existe nada más sagrado que el respeto a la dignidad humana” (Revueltas citado por Ramírez, 2014, párr. 17). El médico fue el sacerdote de cuerpos, mejorando esta “debilidad social-corporal” a fin de transformar a los mexicanos (hombres y mujeres), en mestizos fuertes y sanos, desde los ideales del hombre medio, que serían utilizados para la formación escolar de la infancia como futura ciudadanía mexicana.

### **La interpretación biotipológica: la construcción político-subjetiva del cuerpo**

El cuerpo de mediados del siglo XX se convirtió en un portador de calidad ciudadana. El cine, la radio, la propaganda política, y la educación recalcaron sus atributos: sano, bello y civilizado. La pintura de Saturnino Herrán, a finales del Porfiriato, colocó la belleza del cuerpo mestizo de hombres y mujeres en una interfaz entre lo indígena y lo español. Su pintura situó rostros indígenas en cuerpos occidentales de hombres fuertes o mujeres decididas. Este pintor enfatizó lo mestizo en la tez, como en el cuerpo. Esta corporalidad se mostró, por ejemplo, en *El rebozo* y *Nuestros dioses antiguos* (Herrán, 1916). La primera retrató a una mujer mestiza desnuda, sentada sobre una cama. En *Nuestros dioses antiguos* presentó los dorsos desnudos de cinco hombres, con rostros indígenas y cabellos cortos castaños. Estas expresiones corporales remarcaron el cuerpo mexicano con rasgos modernos, a través del mestizaje en cara, dorso, abdomen, brazos y piernas.

El cuerpo recordó el pasado occidental a través de imágenes griegas e hizo patente la realidad indígena en los rostros. En otras palabras, mezcló la piel y la cultura blanca europea en los rasgos corporales; y las culturas indígenas en las caras, a fin de recrear al nuevo mexicano de finales del siglo XIX y principios del XX. El cuerpo se observó como un portador de identidad mestiza en una nueva modernidad, desde la mexicanidad en el mundo occidental (Mantilla, 2019).

Durante la primera parte del siglo XX, los rasgos mestizos en cuerpos de hombres y mujeres mexicanos se encarnaron a través del cine, la fotografía, la pintura y las narrativas de los íconos de hombres y mujeres de la época. Sobresalen las imágenes de actrices y actores como María Félix, Dolores del Río, Elsa Aguirre, Blanca Estela Pavón, Katy Jurado; además de Pedro Armendáriz, Pedro Infante, Jorge Negrete, Luis Aguilar, Abel Salazar y Antonio Badú. Cuerpos de mujeres y hombres que resaltaron el mestizaje y la belleza de la mexicana y el mexicano moderno, a través de escenas en el campo, la ciudad y la vida moderna de la Ciudad de México.

La pintura mural expuso al mestizo (hombre o mujer), como la imagen viva de la mexicanidad nacional, progresista y moderna. Las pinturas como: *Prometeo* (1930) de José Clemente Orozco; *Muerte al invasor* (1942) de José Alfaro Siqueiros; *Sueño de una tarde dominical en la alameda central* (1947) de Diego Rivera y *América* (1956) de Rufino Tamayo. Instalaron el mestizaje de los cuerpos en murales, exponiendo públicamente el imaginario social de belleza, salud, fuerza y armonía; sobre todo, la seguridad de la nueva mexicanidad. Se estableció una red de significados sociales sobre la civilidad y el progreso de la corporalidad mestiza. En este escenario, Gómez Robleda clasificó y definió la calidad ciudadana de los cuerpos y construyó un modelo de ciudadano mexicano (tabla 2).

La clasificación corporal de Gómez Robleda estableció criterios biotipológicos (medidas entre cuerpos) y biométricos (medidas en el cuerpo), fundamentalmente en indígenas (Gómez, 1947). En este sentido, realizó un estudio corporal de los grupos humanos, integrando criterios raciales de indígenas (zapotecas y tarascos) y de otros grupos sociales: obreros, campesinos y deportistas; determinando la correspondencia del cuerpo de una persona y un grupo, al estatus de normalidad/anormalidad de la mexicanidad.

Tabla 2. Tipología de la normalidad y anormalidad del cuerpo del mexicano, 1943.

Tipos normales		Tipos anormales	
Tipos simples.	Tipos mixtos.	Tipos patológicos.	Tipos criminales.
Analíticos, específicos.	Tipos de transición: Somático-funcionales, psicosociales, etc.	Patología constitucional, síndromes, tipos displásicos.	Tipo criminal de Lombroso.
Somáticos, funcionales, mentales, económicos, sociales, etc.	Biotipos: sintéticos.		

*Fuente:* Basado en Gómez (1943).

De este modo, Gómez Robleda definió:

El individuo normal corresponde exclusivamente a una abstracción pura, carente de realidad objetiva. Los individuos que existen siempre quedan afectados por anormalidades de importancia variable que, cuando imposibilitan la vida en sociedad e impiden o alteran las funciones de adaptación, dan origen a los que propiamente deben considerarse como estados patológicos (Gómez, 1937, p. 8).

La mirada productiva en el cuerpo apareció en Gómez a través de la adaptabilidad: buena salud y fuerza. El individuo normal carecía de alteraciones patológicas y funcionales. Los indígenas eran anormales por misteriosos, singulares, fuertes y práctico-realistas (Gómez, 1948). Bajo el adjetivo de “misteriosos” y “práctico-realistas”, Gómez pensó al indio con actitudes “anormales-femeninas”. Lo presentó desde su singularidad anormal diferente, una imagen que buscó homogeneidad racial y segregación social. Ambivalencia en la interpretación (homogeneidad/segregación) que lo acompañó en el estudio de los

zapotecos (Gómez, 1949). En este trabajo, los zapotecas fueron los guardianes de los secretos del hombre, la vida, el mundo y el universo; sin embargo, vivieron en el pasado siempre presente. Los indígenas denotaron una visión cultural y un destino, pero connotaron un atraso anormal anclado en el ayer. Un pasado que les impidió avanzar hacia la modernidad industrial y al progreso científico. Prueba palpable fue su cuerpo: "...ha sabido resistir, sin extinguirse, ha siglos de adversidad..." (Gómez, 1949, p. 411).

En cuanto a la fisiología-anormal zapoteca destacó su debilidad ósea, lentitud cardiaca, delgadez, baja estatura y piel morena. Máquina corporal deficiente que consumía rápidamente lo que obtenía. Los rasgos físicos, el apego al pasado, su sentido práctico-realista, convirtieron a los zapotecas en individuos tipológicamente "inferiores" (Gómez, 1949). Al compararlos con los individuos de clase media urbana, reconoció su "debilidad social", como fruto de sus condiciones de vida.

De igual modo, en los indios tarascos, Gómez hizo un hallazgo "anormal" similar: "...zurdería por concepto de la agudeza táctil, fuerza muscular deficiente, ligera bipotensión arterial, tendencia hacia la vogotonía revelada por las pruebas de Martinet, de Strauss y de las cinco tomas sucesivas de la tensión arterial y, también, por la lentitud del pulso, vagotonía revelada por la prueba densiométrica" (Gómez, 1943, p. 328). Estas mediciones corporales le permitieron a Gómez determinar la inestabilidad fisiológica del indio en lo cardiaco, respiratorio y motriz.

Gómez agregó a las "anormalidades" físicas: "caracteres antropológicos de las clases pobres" aún más: "escasa altura de la frente, cráneo frontal menos desarrollado, perímetro de cráneo deficiente o peso corporal absoluto inferior, estatura baja (menor que la de los ricos)" (Gómez, 1943, p. 347). Estas ideas sobre el indígena mexicano, le llevaron a su tipificación corporal como: "minimizada y deficiente". El cuerpo indígena fue visto como atrasado, inadaptado, anormal, en relación con el cuerpo de europeos y norteamericanos.

El análisis de Gómez se enfocó en la descripción de las características normales-individuales de la clase media; basado en la antropometría de Kretschmer, Niceforo, Strachey y Viola-Barbará (Gómez, 1948). En el caso de la mujer señaló su fisiología y características somáticas con aptitudes práctico-realistas al igual que las del indio. Los rasgos somáticos se empataron con el temperamento y la orientación en la vida práctica (Gómez, 1948). De este modo, el trabajo de hombres y mujeres fue restringido por su división sexual y sus condiciones corporales-normales: fuerza, vigor, resistencia y tenacidad. Puntualizó lo femenino con *la neurosis histérica* y *la locura maniacodepresiva*, términos psiquiátricos de la constitución psíquica del momento. La ansiedad, los cambios frecuentes y la bipolaridad fueron actitudes asociadas a lo femenino, además de una figura redonda distinta a la masculina.

En relación con el cuerpo de los hombres, los designó como: “seres planos”, por sus características corporales, le llevó a establecer ciertas particularidades como “intersexualidad, temperamento feminoide, esquizotípico y neurótico-obsesivo” (Gómez, 1948, pp. 20-21). Estas designaciones condicionaron la clasificación de su cuerpo e influyeron en sus peculiaridades psíquicas y sexuales, así como la *visión teórico-idealista* masculina, donde se enfatizó un tipo de pensamiento más centrado y menos visceral. Esto se complementó con el modelo ideal del hombre medio propuesto por Gómez:

El hombre medio, nuestro, es *ingenioso y muy inteligente*, y si padece de un aparente miedo a pensar es porque le asusta el presentimiento de lo que podría, magníficamente elaborar la ciencia que le daría técnica para la industria y seguridad de vida a la vez que ánimo resuelto para librarse de su exagerado amor a la misteriosidad del mundo y de la vida. Allí, donde se muestra más rabiosamente fanático, se oculta su máxima debilidad y la mayor mentira de su existencia (Gómez, 1948, p. 74-75).

El hombre medio-normal se sustentó en la ciencia biotipológica y en el desarrollo industrial; describiendo su inteligencia como superior al promedio, dotado de ingenio y buen ánimo. Estas condiciones se

presentaron como criterios de formación ciudadana-corporal, nacionalista y racionalista. Gómez determinó roles sexuales y sociales, considerando que: “el hombre que trabaja tiene responsabilidades y lucha, y por la otra, la mujer cuya vida está íntegramente ocupada por la maternidad en toda su complejidad” (Gómez, 1940, p. 290). Estos roles impactaron en el modelo de ciudadanía-corporal en lo laboral y sexual. El hombre como trabajador y la mujer como madre de familia. Una subjetividad-normal atrapada bajo la coraza de la masculinidad y la femineidad de la época.

Estas ideas se vieron reflejadas en el ambiente social que privó, a mediados del siglo XX en México, a través de la película: *Una familia de tantas* de Alejandro Galindo (1948). La narrativa del filme mostró cómo una familia de clase media en el Distrito Federal (Ciudad de México); fue confrontada en sus valores generacionales. La discrepancia sobre los valores familiares se desató tras la llegada de un vendedor de electrodomésticos, Roberto del Hierro (David Silva), que cuestiona estos valores y la supuesta concordia entre los integrantes de la familia Cataño. La narrativa cinematográfica dio cuenta de las diferencias entre dos generaciones de la clase media: la restrictiva del padre y la liberal del vendedor de electrodomésticos.

Los roles sexuales y laborales, propuestos por José Gómez Robleda, comienzan a tambalearse por los cambios sociales y la presión cultural norteamericana, que tocó las cuerdas sensitivas del nacionalismo mexicano, como lo retrató José Emilio Pacheco, en *Las batallas en el desierto*:

Mientras tanto nos modernizábamos, incorporábamos a nuestra habla términos que primero habían sonado como pochismos en las películas de Tin Tan y luego insensiblemente se mexicanizaban: tenquíu, oquéi, uasamara, sherap, sorry, uan móment pliis. Empezábamos a comer hamburguesas, páys, donas, jotdogs, malteadas, áiscrim, margarina, mantequilla de cacahuete. La cocacola sepultaba las aguas frescas de jamaica, chía, limón. Únicamente los pobres seguían tomando tepache. Nuestros padres

se habituaban al jaibol que al principio les supo a medicina. En mi casa está prohibido el tequila, le escuché decir a mi tío Julián. Yo nada más sirvo whisky a mis invitados: Hay que blanquear el gusto de los mexicanos (Pacheco, 1992, p. 3)

Un cuerpo moderno en una realidad distinta, replanteó las nuevas formas de subjetividad-normal en los cuerpos. Fue el hacer de hombres y mujeres, las otras formas de ser mexicanos y mexicanas que aparecieron, las que hicieron tambalear estos ideales. En este plano, José Gómez Robleda buscó crear ese hombre y esa mujer que requería el país: normal, productivo, civilizado, progresista, educado y heterosexual, a través de la clase media, a fin de mejorar el cuerpo de obreros, campesinos e indígenas, a través de la biotipología basada en la eugenesia. Estas ideas se colocaron en las escuelas como sostén del cuerpo-normal civilizado y de la ciudadanía moderna mexicana.

### **La escuela formadora de unidad nacional: la corporalidad escolar ciudadana**

En 1947, Emilio “El indio” Fernández, dirigió la película *Río escondido*. Esta cinta narró la forma en que la maestra Rosaura Salazar (María Félix), por encargo del presidente de la república -pese a sus males cardiacos- dejó la ciudad y se trasladó a Río Escondido. En este pueblo comienza su labor como maestra rural. Rosaura puntualizó la instrucción, autonomía y firmeza en la enseñanza escolar mexicana y al llegar al pueblo, descubrió el dominio cacical de Don Regino Sandoval (Carlos López Moctezuma). Un fragmento de la cinta retrató esta idea:

Les prometí hablarles de un gran mexicano, uno de los más grandes mexicanos, uno de los más ilustres del mundo que ha sido y sigue siendo a través de los tiempos ejemplo de fe y patriotismo. Ese hombre se llamó: “Benito Juárez” y era indio como ustedes. Nació en un pueblo apartado de la civilización como: “Río Escondido”, y hasta los doce años aprendió a leer y escribir. Este indio, este

hombre, llegó a ser Presidente de la República. Defendió a su patria de los invasores y luchó hasta su muerte por la regeneración de los de abajo: “los pobres, los analfabetas, los oprimidos”. Enfrentó a los malos mexicanos que los tenían convertidos en esclavos... (Fernández, 1947, 2.24 min.).

La película captó la ideología de la unidad nacional mexicana. La escuela se pensó como un espacio formativo ciudadano en lo físico, individual y social. La imagen de la maestra mostró a través de su vestido largo, el peinado con trenzas y su presencia física; la salud y la corporalidad mestiza como muestra de la mexicanidad dominante. La estampa se reforzó a través de su voz timbrada y clara. En lo individual, la maestra enmarcó la formación moral de los estudiantes, las normas y cuidado de sus cuerpos. En lo social, fomentó al buen ciudadano como trabajador, productivo, cumplido, responsable, limpio y sano.

En este contexto, la educación higiénica, tuvo como objetivo: “la enseñanza de los principios fundamentales de metodología y psicopedagogía que se emplean en la instrucción del público sobre medicina e higiene general, medicina preventiva y salubridad” (Anuario de la Escuela de Salubridad e Higiene, citado por Magalla y Gudiño, 2012, p. 31). Esta educación higiénica partió tanto de métodos de educación individual, como hacia la comunidad, además vinculó a las autoridades escolares en el mejoramiento de la salud. El propósito de la educación higiénica fue definir el material idóneo; así como la estrategia de difusión de salud adecuada a la población.

En relación con la educación, esta se constituyó en eje de formación corporal-ciudadana, al buscar superar los problemas evolutivos, reconocer el retraso escolar, valorar las capacidades mentales, sociales y fisiológicas de la población. La escolaridad, en la Unidad Nacional, significó seguir los sonidos dominantes del contexto nacional y promover el progreso social-corporal, como señaló Gómez:

Ser analfabeto, en el mundo de nuestros días, significa permanecer en una grave situación de inferioridad social. Para



expresarlo con toda sinceridad, de nuestro país debe decirse que está tan poco evolucionado, que a la mitad de su población no le es necesario ni leer, ni escribir para ganarse la vida.

En general se manifiestan muchas deficiencias -cuantitativas todas, indiscutiblemente- que están en relación íntima con el grado de pobreza nacional; si a tal circunstancia, que es un accidente en la evolución del pueblo, se le ha de llamar inferioridad, podremos decir entonces que somos inferiores por pobres, no por mexicanos (Gómez, 1948, p. 50).

La educación aseguró elementos básicos para leer, escribir, resolver problemas, conocer la naturaleza, la sociedad y la ciencia. Gómez asoció analfabetismo con pobreza. Síntomas de inferioridad socio-corporal: “somos inferiores por pobres, no por mexicanos”, situación que definió la corporalidad ciudadana al estar determinada por las condiciones de vida. De este modo, a la mayoría de los mexicanos se les ubicó en inferioridad somática, lo que llevó a la necesidad de ser educados a partir de la higiene escolar.

La situación de inferioridad social-corporal fue expresada en la película: *Los olvidados* de Luis Buñuel (1952). La historia mostró la pobreza en el Distrito Federal, a través de la vida de un grupo de niños en un barrio marginal de la ciudad. Este relato contrastó con la industrialización y el crecimiento económico propuesto a la nación. En la película, la pobreza se asoció al crimen, la injusticia y el abandono. La secuencia filmica reflejó un México que no alcanzó el anhelado progreso, una nación que requería una estrategia educativa para alcanzar el desarrollo y el mejoramiento del cuerpo de los mexicanos.

Gómez (1937) apuntó en su investigación sobre los escolares proletarios, lo siguiente: “Las informaciones de carácter económico-social que reunimos evidencian de manera incuestionable, el estado de pobreza de los niños y sus familiares... se opone a lo que con toda propiedad podría llamarse la «salud social»” (p. 51). La salud socio-corporal tuvo su etiología en la pobreza y su profilaxis fue la educación higiénica.

La salud-corporal de los proletarios tocó la vivienda, la distribución de muebles, la ropa, la moral y sus diversiones. La escuela formó, pero el contexto social determinó la condición del cuerpo, su salud y calidad ciudadana. Los portadores de civilidad fueron mostrados en la casa, los objetos de uso, la ropa y la diversión. Estos portadores fueron los reflejos contrastantes de la civilidad, el progreso y la modernidad. La mirada de Gómez fue dura y su interpretación no tuvo concesiones al afirmar:

La pobreza, la incultura, el fanatismo, la enfermedad, el hambre, el trabajo fatigante, el alcoholismo, etc., son factores que provocan la inferioridad (en el más amplio sentido del término), dejan a este grupo humano en las condiciones más propicias para la explotación (Gómez, 1937, p. 51).

Desde su posición, la inferioridad del cuerpo se asoció con la dependencia a la pobreza: la incultura, el fanatismo, la enfermedad, el hambre, el trabajo fatigoso y el alcoholismo. La ciudadanía escolar, estuvo condicionada a la comunidad y requería también de mejores condiciones de salud, a fin de sacar a los niños y las niñas de su inferioridad somática. El trabajo de investigación dio cuenta de la pésima construcción del inmueble -en la Colonia Obrera- y sus condiciones de iluminación, aspectos que afectaron la higiene de los escolares proletarios (Gómez, 1937).

Años más tarde -en 1943- en la obra *Don Justo*, describió su punto de vista sobre el maestro rural. Mostró su visión sobre la enseñanza, la formación de los discípulos y el papel del conocimiento escolar. El docente fue el elemento central en la formación moral-corporal de los estudiantes, su tarea fue evitar la degeneración, las deficiencias y el vicio (Viñao, 2010). En este sentido, promovió la corporalidad-ciudadana y fue uno de los actores principales de la Unidad Nacional. El siguiente fragmento describe el papel del maestro como trabajador del Estado mexicano:

Tengo que cumplir el amargo deber de comunicar a ustedes, con profunda pena, que nuestro querido don Justo ha dejado de existir. Dedicó toda su vida a la noble *profesión de la enseñanza* y murió, ejemplarmente, *frente a su mesa de trabajo*. El señor Ministro, que fue discípulo suyo, ha dispuesto que su cuerpo permanezca entre nosotros antes de que ocupe su lugar definitivo y le ha concedido el honor de ser cubierto con la Bandera Nacional para que comprendamos todos que el Gobierno de la República lo considera como un *hijo predilecto de la Patria* (Gómez, 1946, p. 416).

Este hijo predilecto de la patria murió trabajando y cubierto con la bandera nacional. De este modo, no sólo fue un trabajador al servicio del gobierno al que le rindieron honores; también fue un profesional con atributos especiales como mostrar el pensamiento humano, vivificar el espíritu de cada estudiante, reconocer lo uniforme que se requiere al formar; identificar lo diverso al trabajar con cada uno de los discípulos; formar dudas en el ejercicio de la capacidad humana de los jóvenes, y reconocer la soledad del saber (Gómez, 1946). Enseñanza moral-corporal en la ciencia, en las explicaciones racionales y la duda constante.

Don Justo, personaje principal de la novela, reflejó el carácter y el estilo de la visión dominante del maestro rural de la época. Demostró al formador de mentes y cuerpos ante la comunidad escolar y los alumnos. Figura central del proyecto de Unidad Nacional. El sentido nacionalista encontró eco en la patria como sinónimo de madre y a la bandera como su insignia. La escuela educó, formó ciudadanos mediante los valores nacionalistas y colocó el cuerpo como muestra de estas cualidades individuales y sociales. El docente educó corporalmente al mexicano y la mexicana a través de la salud, la fuerza, el trabajo; la capacidad, la división sexual y los valores de la urbanidad, lo ciudadano y el progreso. Educación corporal que debe ser vista hoy a fin de comprender el sentido de nuestra ciudadanía mexicana escolar y sus implicaciones en lo individual y social.

## Conclusiones

El estudio de la corporalidad ciudadana mexicana; aplicada por Gómez Robleda, acentuó al individuo desde su condición física, moral, social y racial. El cuerpo objetivó los rasgos de la ciencia e interpretó su calidad ciudadana. Las condiciones morales en las que vivió el mexicano y la mexicana de mediados del siglo XX, y la circunstancias que lo rodearon, influyeron en la interpretación que se hizo de su vida personal. En lo social, la interpretación “racialista” y las capacidades productivas de la condición física; crearon los valores de productividad y la moral de control económico. La ciudadanía moderna, progresista y civilizada, dejó entrever la diferenciación de los sujetos fuera de la óptica de la antropometría, la psicometría, la dactiloscopia y la biotipología. La mirada médica tendió a la homogeneización cultural, sirviéndose de argumentos eugenésicos, en pro del mestizaje mexicano, en detrimento de la diversidad en deportistas, obreros, indígenas y la multiplicidad de niñas y niños del país. La formación de ciudadanos estuvo acorde con el ideal de la Unidad Nacional, que objetivó las individualidades mexicanas desde un modelo ciudadano basado en el *tipo u hombre medio*. La corporalidad ciudadana del hombre medio estuvo pensada desde el Estado, como el sujeto alejado de vicios y encaminado hacia una moral de progreso científico y productividad industrial. Una visión que ponderó las capacidades en detrimentos de las potencialidades de hombres y mujeres. Por último, la escuela como espacio de formación ciudadana de la nación, fue pensada desde el Estado y desde un espacio institucional acotado por el proyecto de Unidad Nacional; sin atender a la porosidad de las identidades cambiantes de lo mexicano. Un ciudadano objetivado desde su constitución corporal, basado en la alimentación, la salud y las medidas corporales de la civilidad, la modernidad, el progreso, lo ciudadano, la heterosexualidad y la capacidad; construyendo una subjetividad disciplinada en el cuerpo y el alma de trabajadores, obreros e indígenas que hoy dan cuenta de nuevas formas de ser ciudadano en México.

## Referencias

- Acevedo, R. y López, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: COLMEX / CINVESTAV.
- Agostini, C. (2018). Historia de un escándalo. Campañas y resistencia contra la difteria y la escarlatina en la ciudad de México, 1926-1927. En *Historia moderna y contemporánea* (pp. 287-311). México: UNAM.
- Aréchiga C., E. (2007). Educación, propaganda o «dictadura sanitaria». Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (33), 57-88.
- Canchola, A. (1957). Relaciones sociales y económicas de la ciudad y el campo en México. En *Revista Mexicana de Sociología*, XIX (1), 15-23.
- Fernández, E. (1947). *Río escondido*. México: Producciones Raúl de Anda. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/artes/cine/mexico\\_ilustrado/rio.htm](https://cvc.cervantes.es/artes/cine/mexico_ilustrado/rio.htm)
- Foucault, M. (1980). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Introducción. El nacimiento de la biopolítica*. México: FCE.
- Gavaldón, R. (1952). *El rebozo de Soledad*. México: Cinematográfica Televoz.
- Gómez Robleda, J. (1937). *Características biológicas de los escolares proletarios*. México: SEP.
- Gómez Robleda, J. (1940). *Deportistas*. México: SEP.
- Gómez Robleda, J. (1943). *Pescadores y campesinos tarascos*. México: SEP, 1943.
- Gómez Robleda, J. (1946). *Don Justo*. México: SEP.
- Gómez Robleda, J. (1947). *Biotipología*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

- Gómez Robleda, J. (1948). *La imagen del mexicano*. México: SEP.
- Gómez Robleda, J. y D'Aluja, A. (1947). *Biotipología*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Gómez Robleda, J. (1949). *Los zapotecos. Monografía histórica, etnográfica y económica*. México: UNAM.
- Gómez-Dante, O., y Frenk, J. (2019). Crónica de un siglo de salud pública en México: de la salubridad pública a la protección social de la salud. *Salud pública de México*, 61(2), 203-211.
- Granjas, J. (2011). El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la «primera oleada de expansión» de la enseñanza obligatoria. México en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 17-42.
- Gudiño-Cejudo (2008). Educación higiénica y consejos de salud para campesinos en El Sembrador y El Maestro Rural, 1929-1934. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*. (pp. 71-98). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: [http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar\\_sanar/494.html](http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar_sanar/494.html)
- Gudiño-Cejudo, M.R., Magaña-Valladares, L., y Hernández Ávila, M. (2013). La Escuela de Salud Pública de México: su fundación y primera época, 1922-1945. *Salud Pública de México*, 55(1), 81-91.
- Herrán, S. (1916). *Nuestros dioses antiguos*. Ciudad de México: Palacio de Bellas Artes. Recuperado de: <http://museoblaisten.com/Obra/2021/Nuestros-dioses-antiguos>
- Jiménez, C.S. (1938). Asistencia pública y medicina social. *Gaceta Médica de México*, 69(5), 441-449.
- Lara Huerta, M. (2010). La dictadura sanitaria o la estatización de lo biológico. *Letras jurídicas*, (22), 6-9.
- Magaña Valladares, L. y Gudiño Cejudo, M. R. (2012). *Reseña histórica de la Escuela de Salud Pública de México. Noventa años formando salubristas e investigadores para mejora la salud de la población*. México: INSP.

- Maíz, C. (2008). Revisión del mestizaje en la obra de Henríquez Ureña. Armonías selectivas, omisiones y humanismo en una teoría cultural. *ALPHA*, 27(14), 9-28. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2788477.pdf>
- Mantilla, V. (2019). *Saturnino Herrán y el problema de la identidad*. Recuperado de: <http://www.munal.mx/es/conoce-mas/post/saturnino-herran-y-el-problema-de-la-identidad>.
- Melchor Barrera, Z. (2018). Eugenesia y salud pública en México y Jalisco revolucionarios. *Letras históricas*, (18), 93-115.
- Negrete, A. (2016). *Del discurso a la práctica estatal. La labor del Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (1925-1941) en la educación, higiene, y salubridad de la infancia posrevolucionaria mexicana* [tesis de maestría]. Centro de Investigación y Docencia Económica, México.
- Pacheco, J.E. (1992). *Las batallas en el desierto*. México: Era. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/RigobertoRamirez1/pacheco-jose-emilio-las-batallas-en-el-desierto-12604840>
- Padilla, A. (2009). De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *FRENIA*, (9), 97-134.
- Piccato, P. (2012). Epílogo. De la ciudadanía a los ciudadanos: notas sobre la continuidad en la historia política. En A. Acevedo y P. López (coord.). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 315-336). México: COL-MEX/CINVESTAV.
- Ramírez Vega, N. (2014). *El rebozo de Soledad. El laberinto cultural*. Recuperado de: <https://laberintocultural.wordpress.com/2014/12/25/el-rebozo-de-soledad/>.
- Reggiani, A.H. (2019). *La eugenesia en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Rodríguez de Romo, A.C., y Rodríguez, M.E. (1998). Historia de la salud pública en México: siglos XIX y XX. *História, Ciências, Saúde Manquinhos*, 5(2), 293-310.
- Saade Granados, M. (2004). ¿Quiénes deben procrear? Los médicos eugenistas bajo el signo social. *Cuicuilco*, II(31), 1-36.

- Stern, A. (2000). Mestizofilia, biotipología y eugenesia en México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el estado, 1920-1960. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, (81), 59-91.
- Stern, A. (2002). Madres conscientes y niños normales: la eugenesia y el nacionalismo en México posrevolucionario, 1920-1940. En L. Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX* (pp. 293-336). Zamora: El Colegio de Michoacán / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Suárez y López Guazo, L. (1999). La influencia de la sociedad eugénica mexicana en la educación y en la medicina social. *Asclepio*, (52), 51-84.
- Suárez y López Guazo, L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. México: UNAM.
- Suárez y López Guazo, L., y Ruiz Gutiérrez, R. (2001). Eugenesia y medicina social en el México posrevolucionario. *Ciencias*, (60-61), 80-86.
- Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.
- Vargas Domínguez, J. (2015). Conexiones internacionales en fisiología, eugenesia y nutrición: las investigaciones sobre el metabolismo Otomí en el México posrevolucionario. *Ludus Vitalis*, 23(43), 83-104.
- Vigarello, G. (1997). Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau, *Esprit*, 1982, 2, p. 179-90 [Traducción: Alejandro Pescador]. *Historia y Grafía*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/DE-CERTEAU-M-Historia-de-cuerpos-entrevista.pdf>
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educar, Curitiba*, (36), 181-213.

---

**Notas:**

<sup>1</sup> Estas corrientes, apoyadas en Mendel, Darwin y Galton, implicaron una visión “científica” del ser humano y lo responsabilizaron -desde el nacimiento- de sus futuras capacidades, aptitudes y habilidades. Mendel estableció la herencia como responsable del futuro individual. Darwin indicó la selección



natural como parte importante del avance social. Galton señaló la determinación de la inteligencia de manera innata y la forma en que esta definía la vida futura de un adulto.

<sup>2</sup> La eugenesia (“El buen nacimiento”), buscó establecer criterios científicos para el mejoramiento y depuración racial de la población. Esta ciencia elaboró criterios de medición social, intelectual, económica y política de las personas a fin de establecer la calidad de hombres y mujeres.

<sup>3</sup> El hombre medio fue un concepto que buscó, a partir de la medición del cuerpo del mexicano (hombre o mujer), su caracterización física. Se pretendía evaluar su condición biológica, usando estrategias políticas, culturales y educativas en su desarrollo.

<sup>4</sup> La modificación en las políticas de urbanización llevó a la reducción de la población rural de 75% a principios de siglo al 57,4 % (14 millones 807 mil 534 habitantes) a mediados del siglo XX. Aumentó la población urbana de 25% a 42,6% (10 millones 983 mil 438 habitantes) (Canchola, 1957). Lo anterior, conformó un cambio demográfico en la población mexicana a favor de la vida urbana y sus valores.

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.





De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de  
San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad  
(1822-1867)

From orphans of the kingdom to orphans of the homeland.  
The Colegio de San Juan de Letrán de México and its  
assistance to orphanage (1822-1867)

Rosalina Ríos Zúñiga\*

\* *Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM (México). Es doctora en Historia de América Latina por la Universidad de Pittsburgh (USA). Entre sus publicaciones recientes se encuentran: “El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México. Del modelo corporativo al sistema escolarizado (1770-1868)” (2020) y “Dinámica de la población estudiantil del Colegio de San Juan de Letrán en tres momentos (1833, 1845, 1854)” (2019). Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 2. Entre sus temas de interés se encuentran la historia social y cultural de México siglo XIX e historia de la educación en México siglo XIX. Correo electrónico [rorst5@hotmail.com](mailto:rorst5@hotmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0002-3576-3230>

---

**Historial editorial**

Recibido: 22-marzo-2020

Aceptado: 26-junio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad (1822-1867)**

**Resumen**

Este artículo analiza cómo el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México, fundado en el siglo XVI con el fin de recoger y dar enseñanza de primeras letras a niños huérfanos hijos de español e india, mantuvo hasta su cierre en 1867 -aunque ya no era la misma corporación-, uno de los objetivos por los que fue creado: otorgar becas a huérfanos en calidad de pobres, que en realidad en el siglo XIX eran criollos, parte de sectores medios de la sociedad venidos a menos debido a la compleja crisis que en todos los órdenes experimentaba México. El problema se analiza con base en solicitudes de becas que fueron enviadas a las autoridades o al rector del Colegio por padres o madres de familia, tíos, parientes, o cercanos de jóvenes que experimentaban orfandad o carecían de recursos para asistir a un colegio o continuar sus estudios en uno de ellos. En sus cartas, quienes las escribían solían aludir a los servicios rendidos a la patria a semejanza de como lo hicieron en la etapa novohispana quienes solicitaron beca, aunque entonces solían señalar los servicios prestados al reino.

**Palabras clave:** Becas, Colegio de San Juan de Letrán, huérfanos, siglo XIX, México.

**From orphans of the kingdom to orphans of the homeland. The Colegio de San Juan de Letrán de México and its assistance to orphanage (1822-1867)**

**Abstract**

This work seeks to analyze how the Colegio de San Juan de Letrán in Mexico City, founded in the XVIth Century with the aim of providing housing and schooling to orphans, continued with this objective until its closing in 1867. In spite of the changes in this institution, it continued offering scholarships to poor orphans who in fact were part of an incipient and impoverished middle class who in the XIX century were part of the Creole. This condition resulted from a critical and complex crisis in Mexico. The problem was analyzed based on scholarship requests sent by parents, uncles or aunts, or close relatives to the authorities in order to get support from the college to continue the education of these children. Senders of these letters emphasized the services rendered to the Mexican Republican similar to the way it was done when the support was requested in the name of the services provided to the Spaniard kingdom.

**Keywords:** Scholarships, Colegio de San Juan de Letrán, orphans, 19th Century, Mexico.

**Des orphelins du royaume aux orphelins de la patrie. Le Colegio de San Juan de Letrán de México et la prise en charge des orphelins (1822-1867)**

### Résumé

Cet article analyse comment le Colegio de San Juan de Letrán à Mexico, fondé au XVI e siècle dans le but de collecter et d'enseigner les premières lettres aux enfants orphelins d'enfants espagnols et indiens, s'est maintenu jusqu'à sa fermeture en 1867 - bien que Ce n'était plus la même corporation -, l'un des objectifs pour lesquels elle a été créée: accorder des bourses aux orphelins en tant que pauvres, qui en réalité au XIXe siècle étaient des créoles, faisant partie des secteurs moyens de la société qui étaient moins venus à cause de la crise complexe que le Mexique connaissait dans tous les ordres. Le problème est analysé sur la base des demandes de bourses qui ont été envoyées aux autorités ou au recteur de l'école par les parents, oncles, parents ou amis proches de jeunes qui ont vécu l'orphelin ou qui manquaient de ressources pour fréquenter une école ou continuer vos études dans l'un d'entre eux. Dans leurs lettres, ceux qui les écrivaient faisaient allusion aux services offerts à la patrie de la même manière que ceux qui demandaient une bourse le faisaient à l'époque de la Nouvelle Hispanique, bien qu'ils aient l'habitude de souligner les services fournis au royaume.

**Mots-clés:** Bourses d'études, Colegio de San Juan de Letrán, Huérfanos, XXe siècle, México.

**Od sierot królestwa po sieroty ojczyzny. Sierociniec Kolegium San Juan de Letrán de México (1822-1867)**

### Streszczenie

W tym artykule omówiono, w jaki sposób Kolegium San Juan de Letrán w Meksyku, założone w XVI wieku w celu nauczania osieroconych dzieci pochodzących z mieszanym związków hiszpańsko-indyjskich, przetrwało do 1867 roku - jednakże z duchem czasu zmieniając swoją strukturę - stypendia dla sierot z rodzin ubogich, przydzielając je także dzieciom kreolów w XIX wieku, jako skutek kryzysu, który zubożył meksykańską klasę średnią. Problem jest analizowany na podstawie wniosków o stypendia, które zostały wysłane do władz lub rektora szkoły przez rodziców, wujków, krewnych lub bliskich dzieci, które doświadczyły sieroctwa lub nie miały środków, aby uczestniczyć lub kontynuować naukę. W swoich listach ci, którzy je napisali, odnosili się do usług świadczonych ojczyźnie na podobieństwo do tego, co robili na etapie nowohispanańskim, którzy ubiegali się o stypendia, chociaż wtedy zwracali uwagę na usługi świadczone na rzecz królestwa.

**Słowa kluczowe:** Stypendia, Kolegium de San Juan de Letrán, sieroty, XIX wiek, Meksyk.

## Introducción

En una emotiva y desgarradora carta enviada al presidente de la República en 1850, Doña Andrea Arce viuda de Mariano Otero (AGN, 1850b), solicitaba se proveyera con sendas becas de merced en el Colegio de San Juan de Letrán a dos de los siete hijos que procreó con el reconocido político, fallecido debido a la epidemia de cólera mórbus que azotó a México en ese año. Como muchos otros jóvenes que asistían a este colegio, los hijos de Otero habían quedado huérfanos. En la misiva, Andrea Arce suplicaba se atendiera su petición anteponiendo los servicios que su fallecido esposo había prestado al servicio de la nación y la orfandad en la que habían quedado sus hijos. A la vez, indicaba los esfuerzos que el matrimonio había hecho hasta entonces en aras de dar una buena educación a sus vástagos y los adelantos que tenían en conocimientos tanto de escritura, aritmética, religión y francés. Sin objeción por parte de las autoridades, sus dos hijos recibieron la gracia solicitada.

El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México fue fundado en el siglo XVI, con el fin de recoger y dar enseñanza de primeras letras a niños y jóvenes (Lionetti, Cosse y Zapiola, 2018; Caron, 1996)<sup>1</sup> huérfanos, hijos ilegítimos de español e india. Subsistió hasta el siglo XIX, sin embargo, como corporación cambió en cada uno de sus aspectos y si bien seguía otorgando becas a niños huérfanos pobres, el origen social de estos ya no era el mismo, así como su estructura curricular se había transformado. La corporación mantuvo hasta casi el fin de su existencia una escuela de primeras letras, en la que recibía a niños realmente necesitados sin cobrarles nada. Sin embargo, su labor principal se concentró desde fines del siglo XVIII en la segunda y tercera enseñanza, esta sí de paga (Greenleaf, 1986, p. 141),<sup>2</sup> pues recibía pensionistas que pagaban 120 pesos de colegiatura (se elevó a 150 y luego a 159 pesos) aunque, como ya lo dijimos, ofrecía a huérfanos pobres un número reducido de becas para estos estudios que eran los de gramática latina, filosofía y finalmente los estudios de jurisprudencia.

Es decir, se observa que la función principal de la corporación fue cambiando con el paso de los siglos hasta ser similar al de otros colegios, universidades, seminarios conciliares, institutos, entre otros, si bien conservó hasta el fin la escuela gratuita de primeras letras, en la que no ahondaremos en el presente texto. Nos interesa saber qué pasó en el siglo XIX con el otorgamiento de becas para los estudios del Colegio. Por el testimonio con el que iniciamos este ensayo, es obvio que seguía cumpliendo con ese cometido. Hay algunos otros casos conocidos, como el del famoso Guillermo Prieto, los hermanos José María y Juan Lacunza, o el de Mariano Navarro, a quienes podemos considerar criollos y que llegaron a ser reconocidos políticos, literatos o médicos, pero... ¿cuántos otros huérfanos fueron atendidos por este Colegio en el siglo XIX? ¿cuántos eran los que aceptaba y a quiénes? ¿Qué importancia se le atribuía a este aspecto? Mucho más importante ¿qué clase de huérfanos atendía este colegio o quiénes eran los que podían obtenerlas?

Se trata de una problemática de este colegio –y en general sobre la educación en este tipo de instituciones–, que no ha sido aún abordada por la historiografía. Por una parte, la historia decimonónica del Colegio de San Juan de Letrán apenas está siendo explorada (Gutiérrez, 2016; Ríos, en prensa, 2020, 2019a, 2019b), pues los historiadores se habían acercado sobre todo a la etapa colonial de la corporación (Luque, 1970; Olaechea, 1972; Castañeda 1980; Gómez, 1982; Tanck, 2012; Gonzalbo, 2012). Incluso, el tema de las becas otorgadas por los colegios de la Ciudad de México no ha sido abordado para el siglo XIX, salvo por el trabajo a fondo de Hidalgo (2010) para el Colegio de San Ildefonso que, sin embargo, sólo llega hasta 1816. En el caso de Schmidt (2012), la autora comenta brevemente sobre las becas del Colegio de San Gregorio y ofrece algunos ejemplos; en particular señala que eran reiterativos en los aspirantes los argumentos sobre su pobreza, su inclinación a los estudios, así como su condición indígena. Por lo que toca a San Juan, los dos primeros razonamientos también eran frecuentes. Aun así, es claro que falta ahondar sobre el tema de las becas ofrecidas por los colegios de la capital para el México independiente.

Por otra parte, si bien existe una historiografía que ha abordado el tema de la niñez desamparada, como lo hace Beatriz Alcubierre en *Niños de nadie...* (Alcubierre, 2017), o incluso Silvia Arrom en *Para contener al pueblo* (Arrom, 2010), sin embargo, en ambos casos, estas autoras tratan de un sector social que, definitivamente correspondía a los pobres y marginados de la ciudad, para quienes se crearon instituciones de beneficencia especiales, sin enfocar a estos otros huérfanos que tenían la posibilidad de alcanzar los estudios medios y profesionales en colegios, seminarios conciliares, institutos literarios y universidades.

Así, en este artículo nos proponemos explorar el tema de las becas que otorgó el Colegio de San Juan de Letrán con base en las solicitudes que fueron enviadas a las autoridades o al rector del Colegio entre 1824 y 1861 por padres o madres de familia, tíos, parientes o cercanos a jóvenes que experimentaban orfandad o carecían de los suficientes recursos para asistir a un colegio. Nos interesa conocer los mecanismos seguidos para solicitarlas, así como analizar a partir de los argumentos utilizados en las cartas por qué unos eran beneficiados y otros no. En última instancia, argumentamos el papel que los vínculos políticos y sociales jugaban en la decisión de quien las otorgaba, así como el sector social medio del cual procedían los niños y jóvenes huérfanos pobres beneficiados.

168 El texto, orientado sobre todo al problema de las becas, está organizado en tres partes. La primera refiere brevemente la historia del Colegio en las décadas que funcionó en el siglo XIX, sobre todo para sentar las bases sobre qué tipo de colegio era este; la segunda, entra ya en la temática principal del artículo con el análisis del conjunto de cartas consideradas para este trabajo; la tercera, subdividida en dos, ofrece algunos casos relevantes de jóvenes huérfanos aceptados para ser becados y que formaron parte del Colegio; luego examina algunas de aquellas solicitudes que fueron rechazadas.

Las solicitudes de becas que sirvieron de base a este análisis, cuyo carácter es oficial, no forman parte de una serie, son expedientes



variables que contienen entre una a diez fojas. Tampoco puede decirse que representan el universo completo, pues seguramente existen más en los diversos fondos donde se encuentra información de este Colegio, cuyo archivo se desperdigó por completo, tanto en la época como posteriormente. De igual manera, la información que ofrecen no es uniforme, lo mismo se encuentra en el expediente todo el proceso seguido, en otros casos solamente se ofrece la solicitud o en otros la decisión tomada, incluso puede ser que haya sólo un breve párrafo indicando el asunto. Tales características de las fuentes representan una seria limitante para cualquier análisis, sin embargo, con aquellos datos más consistentes elaboramos una base de información que pudieran darnos cuenta de la fecha, el tipo de beca que se pedía; de la relación que guardaba quien la solicitaba -generalmente el padre, madre o tutor- la ocupación de estos; la situación económica que se mencionaba, si era o no huérfano el solicitante, así como la resolución de la petición. Además, también se procuró la recuperación de frases que en las misivas resaltarán los aspectos de compromiso, deber o lealtad a la patria. El conjunto de la información nos dio resultados que aquí se exponen sobre todo en relación a la continuidad de una práctica, el discurso reiterativo en las solicitudes, el perfil social de los solicitantes y, sobre todo, el de quienes recibían las becas.

Importa mencionar también que si bien se reconocen dos acepciones para el término *beca* (Hidalgo, 2010), uno que refiere a la insignia y vestimenta, motivo de orgullo para quien la portara y otro que tiene ver con la obtención de la prebenda, aquí nos referimos sobre todo a esta segunda porque no encontramos en los documentos que se hiciera mayor referencia a la primera. Otro concepto que conviene precisar es el de pobreza. La mayoría de solicitantes, no sólo en el caso de este Colegio sino de otros, argumentaba pobreza, escasez de recursos, disminución de ingresos, entre otros. Es decir, se referían a una condición de deterioro material, no a una cuestión espiritual. Ahora bien, el concepto así concebido es histórico, ha sufrido cambios, sin embargo, si bien para las décadas de que trata este texto había un sustento en la realidad de crisis económica que experimentaba México, en las cartas enviadas solicitando una beca, considero que se empleaba

sobre todo retóricamente para hacer más énfasis en la necesidad de obtener la prebenda, mas no porque quien hacía la petición se encontrara en una situación de extrema pobreza o de miseria.

Las fuentes utilizadas se encontraron en diversos fondos resguardados en el Archivo General de la Nación, México, así como de algunas obras de la época como *Memoria de mis tiempos* de Guillermo Prieto (Prieto, 1992), además de la historiografía existente sobre el tema o que ofrece el contexto necesario para el análisis que aquí nos propusimos hacer.

### El Colegio, antecedentes y siglo XIX

En el último tercio del siglo XVIII comenzaron los cambios que llevarían a dar forma definitiva como colegio-seminario a San Juan de Letrán. Una corporación que había sido fundada en uno de los márgenes de la ciudad y que se había caracterizado por atender a cierto tipo de población, de la misma periferia. Su transformación implicaría dejar atrás en cierta forma esa dedicación. Entre otros aspectos, se modificó su estructura curricular, que a esas alturas del siglo todavía consistía en la escuela de primeras letras y la enseñanza de la gramática latina. Si algún joven sobresalía en inteligencia, una vez aprendido el latín, se le podía enviar a la Real Universidad a continuar otros estudios. A partir de 1770 se ordenó la apertura de cátedras de filosofía y de facultad mayor, especialmente Teología, pues anteriormente no contaba con ellas. La primera se agregó a partir de ese año y la segunda hacia 1790. Junto con la erección de las mencionadas cátedras, otras características de su estructura sufrieron cambios significativos, producto de la transformación impulsada por los Borbones y experimentada en estos años por corporaciones de este tipo, especialmente las de origen jesuita, aunque también se hizo con otras, como San Juan de Letrán, que en origen fue fundada por el clero secular. En general, dejarían paulatinamente de ser corporaciones y transitarían hacia otro modelo con carácter más escolarizado, en el que,

por ejemplo, el Colegio se entendería más como el edificio que los individuos que integraban la corporación, entre otros elementos.

El largo proceso hacia la descorporativización, que transcurrió entre fuertes oposiciones –recordemos la renuencia de la Real luego Nacional Universidad a transformarse–, se aceleró a partir de la Primera República Federal (1824), pues comenzaron los intentos de aplicación de diversos planes educativos que, con mayor o menor éxito, buscaron configurar un sistema de instrucción pública en el que la Universidad y colegios –que hasta ese momento podríamos concebirlos horizontalmente–, pasarían a ocupar un lugar dentro de los niveles educativos que se buscarían instaurar –entonces su orden sería vertical– (Ríos, 2019a).

Precisamente esos planes venían de España. Uno de los que más incidió en la transformación de las instituciones fue el de 1814, cuando una comisión en la península, a cargo del ministro José Manuel Quintana, ordenó, gracias a los lineamientos de Cádiz, un plan educativo para España y sus reinos. El regreso de Fernando VII impidió su aplicación, pero no ocurrió así con el arribo de las ideas plasmadas en él, que serían retomadas posteriormente por los letrados y gobiernos independientes y republicanos. Sin embargo, esa es otra historia, por ahora, regresemos a la que concierne al Colegio.

En 1816 se había controlado prácticamente la insurrección popular y parecían volver las cosas a su normalidad en la capital de la Nueva España, la que en realidad nunca fue asaltada. Sin embargo, las consecuencias de la guerra ya habían comenzado a hacer mella en las instituciones, en el caso del Colegio de San Juan, su decadente estado llevó a que fuera cerrado precisamente en dicho año, pues de acuerdo a su rector, presbítero Dr. Juan Bautista Arechederreta, era necesario ponerlo otra vez en pie de la mejor manera. Sólo después de muchas gestiones y de arreglos promovidos por este, San Juan volvió a abrir sus puertas, acción que conocemos gracias a la primera distribución de premios realizada ese año “después de su restablecimiento” (*Pieza compuesta*, 1818).

Parte de esa nueva situación fue posible porque a la par del cierre del Colegio de Letrán dos años atrás, las autoridades habían sabido también de otro caso similar de decadencia que pedía rápida atención: *El Colegio de Comendadores Juristas de San Ramón Nonato*, fundado en el siglo XVII (León, 2001), cuya administración pertenecía a la orden mercedaria y que se encontraba también falto de rentas y sin manera de que se le hallara remedio. En torno a esto, una de las propuestas hecha por las autoridades fue que se unieran los destinos de ambas instituciones, lo que finalmente se aceptó y permitió que los escasos fondos de San Ramón sirvieran a San Juan de Letrán para que este tuviera otro ingreso y continuara su funcionamiento, aunque también debía subsanar las becas de 8 estudiantes de jurisprudencia. Precisamente esa fue una de las condiciones solicitadas para hacer la anterior cesión: que se nombraran ocho colegiales de San Ramón que entonces pasarían a ser de San Juan de Letrán. Dichos jóvenes debían proceder de Michoacán o de la Habana y recibirían trato igual al de los colegiales de San Juan (Greenleaf, 1986).

Nuevos cambios llegaron en la etapa independiente para las corporaciones educativas universitarias, aunque fueron en la dirección marcada por los proyectos españoles, como el *Reglamento de Estudios* de 1821 para España y sus reinos, que no tuvo efecto en Nueva España porque al tiempo que se enviaba ese documento a América se consumó la independencia de la colonia. Dicho reglamento retomaba los planteamientos vertidos por el Plan Quintana de 1814, es decir, insistía en la transformación de la educación al esquema de un sistema educativo. Vendrían tiempos de lucha entre los grupos políticos que surgieron tras la guerra, los que al imponerse, buscarían también hacer triunfar un proyecto de educación acorde a sus intereses ideológicos.

172 Los esfuerzos, no obstante, seguirían el impulso de cambio que ya venía desde tiempo atrás. Es decir, en el caso de los colegios, fueran de origen jesuita o administrados por el clero secular (lo que no significaba que estuviera bajo la tutela de la Iglesia, como antes señalamos), como era el de San Juan de Letrán, insertarlos dentro de ese sistema educativo ideal, que no se pensaba laico, obedecería a que sus estudios serían jerarquizados, homogéneos, formarían cada uno parte de los niveles

escolarizados en los que se pretendía dividir la educación y tendría carácter público, además de que, en particular, impartirían los estudios considerados de segunda y de tercera enseñanza (preparatorios y profesionales).

Retomando el proceso de transformación del Colegio de San Juan, este se mantuvo durante las siguientes décadas e incidieron en él las diversas reformas educativas de la época. Nunca logró mejorar sus ingresos y padeció mucho por ello, tenía que ver obviamente con la crítica situación económica del naciente país (Tenembaum, 1985). En 1833 durante la llamada reforma educativa liberal (Rosas, 2015), el edificio de San Juan fue ocupado para instalar el *Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas*, uno de los seis bajo esa categoría que se crearon con dicha iniciativa, lo que cambió su perfil totalmente, puesto que, como su nombre lo indicaba, prepararía a los jóvenes para la carrera eclesiástica (Rosas, 2019). Bajo ese carácter apenas funcionó unos cinco meses y no es claro si tuvo o no estudiantes (Sánchez, 2008), sí que se reclamó la aplicación de algunas becas obtenidas anteriormente y que se darían, pero siguiendo el curso de estudios impuesto por la reforma. Es decir, el aspirante tendría que asistir a clases al Establecimiento de Estudios Preparatorios, una vez concluido ese aprendizaje, podría disfrutar la beca en el de Ciencias Eclesiásticas, para formarse en esa carrera (Ríos, 2020). Al echarse atrás la reforma en 1834 y revertirse el estatus de los establecimientos, nada de lo anterior pudo ocurrir.

Entre 1843 y 1853, San Juan de Letrán experimentó los cambios ordenados por la Reforma de Manuel Baranda. Once años más tarde, a fines de 1854, el magistrado zacatecano Teodosio Lares, entonces encargado de la cartera de Justicia e Instrucción Pública, decretó otra reforma, la que incidió en el Colegio de Letrán, aunque por breve tiempo. No obstante, solo se anunció el fin de la institución durante el Imperio de Maximiliano, entre 1865 y 1867 cuando se dieron para este y el resto de instituciones de carácter colonial cambios sorprendentes. A partir de allí el modelo educativo fue significativamente transformado: pasó de ser un Colegio a ser una Escuela Especial de Filosofía y un Liceo de Artes, en el que únicamente se daban los estudios preparatorios.

Tras el llamado triunfo liberal, en apariencia las cosas volvieron a su lugar, por ello fue reabierto en septiembre de 1867, sin embargo, pese a ser nombrados profesores y ser admitidos alumnos, su único objetivo fue continuar la impartición de los estudios preparatorios, lo que venía en realidad haciendo, para que los jóvenes que habían iniciado el ciclo escolar no lo perdieran. De acuerdo con el nuevo plan de estudios que se dio a conocer a finales de ese año, ya no entraría en la novedosa estructura el Colegio ni su deteriorado edificio. En suma, los liberales terminaron cerrando el antiguo Colegio de San Juan de Letrán y en cambio, inauguraron el nuevo proyecto educativo con la Escuela Nacional Preparatoria como el centro e icono del innovador sistema, con sede en el antiguo Colegio de San Ildefonso.

### **Las cartas solicitando becas nacionales o de gracia**

El Colegio de San Juan de Letrán, como la mayoría de este tipo de corporaciones, admitía en su seno estudiantes que recibían beca, ya fueran las propias llamadas de tres maneras, aunque se referían a la misma: de merced, de gracia o reales en la etapa novohispana y de merced, gracia o nacionales en el periodo independiente. También otorgaba las de San Ramón, explicadas arriba y de las que no nos ocuparemos aquí. Además, recibía también pensionistas y semipensionistas que pagaban colegiatura o parte de ella. El monto de dicho estipendio, hasta antes del estallido de la guerra de independencia, era de 120 pesos para los primeros, mientras que los segundos pagaban 60. Precisamente, durante la etapa de la guerra aumentó a 150 pesos debido a que, según argumentó el rector, ya era imposible sostener la manutención de los estudiantes con el cobro anterior. A mediados de siglo tuvo otro ligero incremento pues pasó a ser de 159 pesos y así se mantuvo hasta el cierre de la institución. Los semipensionistas pagaban la mitad del monto total de la colegiatura, también en pagos o según lo acordado.

Las colegiaturas eran una de las entradas más importantes para el financiamiento del colegio. Importa decir que a los padres o tutores se les pedía pagarlas por tercios adelantados, pero había variaciones pues había quienes podían adelantar hasta seis meses u otros que iban pagando mes a mes. Había también “cierres de colegiatura”, es decir, jóvenes a quienes se les retiraba del Colegio por diversas circunstancias, como podía ser simple cambio a otro colegio o regreso a sus lugares de origen a causa de las guerras o por alguna enfermedad, incluso por la situación extrema como podía ser el deceso del estudiante.

En cuanto a las becas nacionales, se otorgaban por tradición a huérfanos en situación precaria, entendida esta pobreza en los términos que señalamos al principio, por eso los solicitantes eran en su mayoría niños o jóvenes en esa condición, pero cuyos tutores -estos podían ser: la familia en situación de indigencia, una madre viuda, una familia con el padre discapacitado, un pariente o alguien que por caridad se hacía cargo de un niño-, aspiraban a que lograran ingresar a los estudios del Colegio para que se forjaran un futuro. Hay que aclarar que el Colegio de San Juan de Letrán no era el único que daba becas a huérfanos pobres, pues también el de San Ildefonso ofrecía tanto las becas reales de merced como las llamadas de Cristo para niños en situación de orfandad y pobreza (Hidalgo, 2010). En el caso de la primera, parece no existían diferencias y en el de las segundas tenían como base una donación dejada expresamente para eso. Una pobreza que para el siglo XIX no debe entenderse como miseria absoluta, pues era parte de una retórica extendida entre quienes pedían becas, aunque ciertamente a muchos de ellos les resultaba oneroso pagar una colegiatura. En ese mismo sentido lo expresaban en sus solicitudes quienes deseaban pedir beca en el Colegio de San Gregorio, según lo demuestra Schmidt (2012).

175

El número de becas nacionales que proveía el Colegio de San Juan era de doce desde la etapa novohispana y pese al cambio de designación para la etapa independiente, no varió esa cantidad en el papel pues se mantuvo constante. Habían sido 12 y siguieron siendo doce. No obstante, debido a los diversos problemas de financiamiento que padeció el Colegio a lo largo de las décadas del siglo XIX, cuando

todavía subsistió, se hizo bastante complicado cumplir el encargo. Hubo etapas realmente difíciles, como fue durante los años de la insurgencia, cuando se perdieron los ingresos por colegiaturas, pero sobre todo fueron suprimidas seis de las becas en 1816; luego se perdieron prácticamente por completo y comenzaron a hacerse esfuerzos importantes por recuperar el total de ellas en los primeros años de la Primera República Federal.

Precisamente, en 1826, cuando fueron solicitadas al presidente cuatro becas, este pidió información al rector del Colegio, presbítero Dr. José María Iturralde, sobre el número que al respecto aún tenía San Juan de Letrán y si había vacantes. La información fue que se habían perdido las becas, apenas recuperándose en 1824 el monto para tres, las que estaban ocupadas. Agregaba que debido a la precariedad de los fondos a quienes se les otorgaban solo alcanzaba para proveerles de casa, enseñanza y luz (una vela), porque los alimentos debían llevarselos las propias familias. Sin embargo, agregó que era posible admitir a tres becados más bajo las condiciones señaladas.

El presidente decretó que se aceptaran no tres sino los cuatro niños que solicitaban beca, es decir, que se cubrieran las seis que mencionó el rector, pero a este se le pidió además hacer el esfuerzo necesario para proveer la séptima beca. En este relato se reitera no solo sobre la pérdida de casi todas las becas, sino también acerca de las condiciones que tenía un niño o joven que, siendo huérfano de cierto sector social o sencillamente necesitado de una beca, accedía a ella, pero aun cuando la disfrutaba padecía las limitaciones que imponían la circunstancia del momento por la falta de recursos.

**176** Hacia 1828, gracias a los esfuerzos del rector Iturralde y a la buena disposición del gobierno de Guadalupe Victoria, se logró recuperar un total de 10 de esas becas, pues se le asignaron al Colegio 4 mil pesos. De esta cantidad, una parte se ocupó en dotar las becas nacionales, otra fue para pagar los salarios a los profesores y demás personal de la institución. No pasó mucho tiempo para que llegaran un buen número



de peticiones para ocupar las becas, mas fue mayor, como podía esperarse, el número de solicitantes que el de lugares disponibles (AGN, 1828b). Llama la atención que, del total de 10 becas otorgadas en ese año, solo una fue para un niño indígena, el resto recayó en niños y jóvenes de familias de quienes podemos considerar sectores medios de esa sociedad -empleados de gobierno, militares, comerciantes, mineros, políticos- si bien en ambos casos cumplían con las condiciones especificadas para obtenerlas. De hecho, una constante en la documentación que se encuentra en el archivo relacionada con el Colegio, son las innumerables cartas enviadas a las autoridades pidiendo becas de merced, de gracia o nacionales, como se le denominaba a ese tipo de beca.

En marzo de 1826 se hicieron las primeras propuestas para designar a los becarios nuevos. De igual forma, se pidió al rector que enviara los estatutos del Colegio para que el gobierno conociera como se debía realizar la designación de los becados. La singular respuesta del rector fue que no era posible hacerlo, pues se habían perdido documentos durante la guerra de insurgencia y solo podía transmitirle la experiencia que conocía, como antiguo becario de San Juan de Letrán: anteriormente el rector enviaba la propuesta del candidato, el virrey hacía la elección.

Sin embargo, había otros pasos más no mencionados por Iturralde: el padre, madre o tutor de los jóvenes necesitados de beca enviaban ya fuera directamente al presidente o al ministro respectivo una carta; este, cualquiera que fuera, la remitían al rector solicitando más datos sobre el joven propuesto; el rector devolvía el expediente “informado” como era la expresión utilizada una vez cumplido el trámite y con la recomendación de aceptar o no al solicitante. Eran los mismos pasos que se habían seguido o continuaban en los otros colegios (Pego, 2010; Schmidt, 2010). La decisión final la tomaba el presidente basado en los comentarios y, en ocasiones, las ternas remitidos por el rector, como se expresa en lo siguiente, señalado en 1826:

En vista de todo lo expuesto habiendo sido un derecho del Rector el presentar por terna para que el Gobierno aprueve, paso ha hacerlo, sin guardar otro orden, que el mismo//f. 25v. con que han pretendido los interesados, pues *ignoro los servicios que habrán prestado a la Patria sus allegados*, de que tomo conocimiento el gobierno, y que querra recompensarles con esta cortedad [sic] (AGN, 1825, exp. 4, fs. 12-27).

No obstante, en algunos casos en las notas enviadas por el rector sobre los candidatos, se advierte con claridad su mano para inclinar la decisión del mandatario hacia alguno en particular. En otros, la condición de los jóvenes huérfanos y los argumentos de las madres viudas efectivamente, eran los que marcaban la diferencia e inclinaban la balanza a favor (AGN, 1828a).

La petición de becas para este tipo de huérfanos no se detuvo con el paso de las décadas. Muchos de los niños o jóvenes que solicitaban ese beneficio, como señalamos antes, habían perdido a su progenitor, bien como víctimas de las constantes guerras de la época, ya fueran internas o externas; ya por las epidemias que también azotaron a la sociedad mexicana decimonónica, o porque la guerra había dejado a los padres tullidos, mancos o inválidos. Incluso me atrevo a decir que hubo también casos de hijos ilegítimos concebidos fuera del matrimonio, situación que seguía siendo algo frecuente, sobre lo que no se hablaba, pero se puede sugerir a partir de ciertas situaciones que se presentan en las cartas. Además, podía existir también la mujer soltera que, por caridad, recogía a algún niño y le procuraba educación.

178 Ahora bien, también pasaba que si varios hijos eran dejados en la orfandad, la madre o el tutor pensaban solo en uno de ellos o a lo sumo dos para ser el candidato para el que se solicitara la beca que le permitiera formarse en la carrera literaria y “se hiciera” de una profesión. San Juan de Letrán, recordemos, ofrecía los estudios de jurisprudencia, así que quien lograra concluir sus estudios podía llegar a ser abogados y a la par, como se acostumbraba en la época, político.

Así, la finalidad inicial de la fundación de San Juan de Letrán en el siglo XVI, se mantuvo en el siglo XIX si bien conforme a lo que había llegado a ser el Colegio en este siglo. ¿Cuántos huérfanos logró acoger y ofrecerles una educación universitaria en la centuria decimonónica? Una educación que tanto el rector como los padres o tutores que solicitaban las becas señalaban que era para darle a los niños una buena formación, pues ciertamente, quien enviaba la solicitud enfatizaba que, de otorgársele, recibiría gracia y merced, y que los jóvenes “serían útiles a la patria”, a su familia, a sí mismos.

El número total de becas que se otorgaron en el periodo no lo sabemos con certeza debido a la dispersión del archivo del Colegio, como ya se dijo. Sabemos que en momentos los fondos alcanzaron para cubrir las doce becas, en otros no fue así. Incluso, en los años entre 1844 y 1845 llegó a tal punto la falta de financiamiento del gobierno que aun cuando había becas vacantes, el rector informó al gobierno que se negaría a recibir a los jóvenes designados a ocuparlas mientras no se le dieran los fondos adeudados al Colegio. Como sucedió con la designación como becario del joven Leandro Aguilar, a quien no se le negó el privilegio, mas indicó el rector al presidente:

[...] igualmente hago presente a Vuestra Excelencia que si el Superior Gobierno no dicta algunas medidas a fin de que el Colegio perciba, si no toda la asignación hecha por ley para cubrir sus gastos al menos una cantidad proporcionada a los que erogue para la manutención de las doce becas nacionales dotadas con ciento y cincuenta pesos anuales cada año será absolutamente imposible recibir a este niño (AGN, 1845, fs. 175-181).

Otros datos serían necesarios como la información sobre el tiempo que un niño o joven becado gozaba de ese privilegio o bien porque había quienes pedían, como explicamos arriba, cambiar de colegio o por otras circunstancias -incluyendo su muerte-, la dejaban. Esto serviría para acercarnos también a la movilidad que tenían los estudiantes y como iban quedando vacantes las becas, o como las volvían a solicitar después

de haberla dejado, no solamente porque los jóvenes concluían su ciclo de estudios, sino por las varias circunstancias que se experimentaron en las décadas en estudio.

Por ejemplo, en 1849 el estudiante Jesús Barranco solicitó se le permitiera regresar al Colegio pagando solamente lo de los alimentos. En su carta mencionó que estaba disfrutando de una beca nacional desde el inicio de sus estudios hasta que los norteamericanos invadieron la ciudad y ocuparon el edificio del colegio. Tuvo que continuar como alumno externo y pese al retiro de las tropas de Estados Unidos, no pudo regresar a continuar el disfrute de su beca porque tuvo que cuidar a su tía, su tutora, enferma. En el punto de comenzar su tercer año de jurisprudencia, se le había dado a otro estudiante y dadas las circunstancias pedía que se le dejara regresar al Colegio porque habría un particular que le pagaría los alimentos. Se buscó el nombramiento anterior de su beca, que no se encontró, sin embargo, se dictó que se le admitiría gracias a la buena conducta mostrada en los años que estaban registrados que fue alumno y con el pago de 8 pesos por la comida (AGN, 1849). El caso de Barranco nos muestra no solo motivos por los que un joven becado dejó sus estudios y el disfrute de su beneficio, sino las variantes en las decisiones para admitirlos o no.

Los registros utilizados en este ejercicio, que se explicó arriba, suman un total de 142 y comprenden el periodo 1824 a 1861, pero sin duda hubo solicitudes antes y después de esas fechas extremas, incluso hasta 1866. La mayor parte de solicitantes provenían de la Ciudad de México y alrededores, aunque también hubo algunos de los estados. En el siguiente apartado solamente haremos mención de casos representativos tanto de quienes fueron agraciados como de quienes no merecieron tal ayuda y honor, haciendo énfasis en elementos que nos indiquen condición social, calidad de huérfanos pobres o no, así como algún otro aspecto que indique su deber con la patria o lealtad al gobierno. La totalidad del estudio se expone en un libro en proceso sobre el Colegio de San Juan de Letrán entre fines del siglo XVIII y su cierre definitivo (Ríos, en prensa).

## De huérfanos del reino a huérfanos de la patria

Señalamos que la fundación inicial de San Juan de Letrán se hizo con el fin de acoger niños huérfanos hijos ilegítimos de español e indígena. Eran los huérfanos del reino dada la condición de virreinato de la Nueva España. En el México independiente, la mayoría de las misivas enviadas a las autoridades republicanas –federalistas o centralistas–, argumentaba el apoyo o servicios prestados a la patria, por eso puede llamárseles que eran entonces los huérfanos de la patria. Los niños merecedores del privilegio no eran en realidad de extracción humilde, totalmente marginal, puesto que una condición para otorgar las becas solicitadas, las nacionales antes de merced o gracia -incluso todavía se les llegaba a llamar así-, era que se dieran a niños que supieran leer y escribir, mucho mejor si ya sabían gramática latina.

Como sabemos, no cualquiera podía tener esa posibilidad de haber estudiado las primeras letras o tener ya “latines”. A lo más que llegaban los niños huérfanos de escasos recursos -realmente miserables- era a recibir quizás primeras letras si tenían la fortuna de ser recogidos en alguna institución de asistencia o casa de niños expósitos. En cambio, aquellos que provenían de familias con cierto nivel de ingresos, aunque venidos a menos, tenían no solo oportunidad de aprender primeras letras en alguna de las diversas modalidades de escuela que ofrecían esa enseñanza. Después de ello, pasar a asistir a los colegios, seminarios o universidad y emprender así el camino de las letras muchas veces gracias al disfrute de una beca.

El caso de Guillermo Prieto ilustra muy bien que sectores de la sociedad eran los que recibían las becas de un colegio. Al momento de ser recomendado por Andrés Quintana Roo para estudiar en San Juan de Letrán, el niño Prieto deambulaba por las calles de la Ciudad de México en medio de la pobreza; había sido hijo de una familia con recursos venida a menos tras el saqueo e incendio del Parián (Prieto, 1992). Huérfano de padre, su madre no tenía las condiciones mentales para atenderlo, así que vivía de la caridad de dos mujeres hasta que él buscó en la calle otros medios para sobrevivir. Andrés Quintana Roo, a quien

conoció en un café, lo encomendó a la Oficina de la Aduana para que le dieran un trabajo y con el rector del Colegio de San Juan para que pudiera acudir allí a estudiar y seguir una carrera. Esa fue la manera como Guillermo Prieto obtuvo una beca nacional y si bien no concluyó allí sus estudios, pues su inquietud lo llevó a pasar de un colegio a otro, sí representa un ejemplo de un joven que perteneció a cierto sector medio de la sociedad decimonónica, hijo de una familia empobrecida que, sin embargo, gracias al favor de Quintana Roo, llevó a que se la concedieran. Veamos otros casos.

Ana Ferrer, doncella de más de 25 años, como así misma se presentó, tenía una hermana que se había casado con un soldado francés, “de los ejércitos de Napoleón”; ambos murieron y dejaron huérfano a un hijo, sobrino de Ana. No solo eso, dos hermanos de ella murieron por causa de la patria, uno era presbítero y el otro abogado. Sin tener recursos para sostener al pequeño Manuel Tossiat Ferrer, nombre del sobrino, ella suplicó al presidente por una beca para él en San Juan de Letrán. Argumentó los servicios dados a la patria por su familia y obtuvo la recompensa para el niño. Más adelante, este, junto a otros estudiantes, sería uno de los miembros de la Academia de Letrán que se formaría y sesionaría en uno de los cuartos de la fábrica material del Colegio. Nótese, por las carreras seguidas por los hermanos de Ana, que es claro que provenían de familias que procuraban seguir trayectorias que aseguraran su sustento.

182 José María Santos Coy era un niño indígena quien ya estudiaba en el Colegio, sin embargo, debido a la indigencia en la que habían caído sus padres, estaba en el punto de no poder seguir los estudios, así que no tuvo otra opción sino solicitar una beca de las que estaba ofreciendo el Colegio en 1828. En la decisión tomada sobre él, por las autoridades, se antepuso no solamente su aptitud para el estudio y su aprovechamiento o su pobreza, sino -sobre todo- su calidad indígena, como se apuntó en el documento: “Don José Santos Coy indígena, reducido al sumo de la miseria, sin padre, ni madre, estudiante filósofo, con mui buena

disposición, y conducta, es del Estado de Mejico [sic] (AGN, s/f, fs. 126-128).

En el caso de José María Lacunza y su hermano Juan, ellos eran huérfanos de ambos padres y ambos recibieron becas en el Colegio. El progenitor fue un magistrado, quien también se dedicaba a escribir en la prensa opúsculos y poesías con el anagrama Can-Azul. Su tía se llamaba Doña María Guadalupe Blengua de Parada y fue quien se hizo cargo de ellos. A ella le profesaban una gran devoción, como relata Guillermo Prieto en *Memorias de mis tiempos* (Prieto, 1992). El primero hizo allí su vida casi completa, de hecho, era uno de los tres estudiantes becados que el rector José María Iturralde, según mencionó en una misiva de 1826 (AGN, 1825); había recibido su beca en 1824; luego pasó a ser un destacado estudiante de jurisprudencia, llegó a ser profesor de esa misma disciplina y finalmente rector del Colegio en 1848. Fundó en su propio cuarto del Colegio, junto con otros jóvenes, que llegó a ser la famosa y renombrada Academia de Letrán. Además, fue participante destacado en la administración pública desde mediados de siglo hasta el Imperio de Maximiliano. Para el interés de nuestro análisis debe resaltarse el papel que como magistrado tenía el padre de los Lacunza: había sido un burócrata, un magistrado, es decir, parte de los sectores medios de la sociedad.

Juan Lacunza era el menor de los dos hermanos; a él se le concedió beca de merced o nacional en 1826 y le fue otorgada sin ningún problema, gracias tanto a la presencia de su hermano en el Colegio como a la solicitud hecha por su tía (AGN, 1828a). Sobre él refiere Prieto en su multicitada obra que era de un carácter más jovial y amable que su hermano y que era especialmente proclive a la literatura, a la poesía. Al igual que este autor, fue miembro destacado de la Academia de Letrán, sin embargo, Juan murió muy joven, sin alcanzar a concluir sus estudios de jurisprudencia, como tampoco llegar a ser el poeta que prometía. Pese a su fallecimiento, seguía uno de los caminos marcados por el padre: la literatura.

Otro caso fue el de Camilo Benito Bros, quien era un niño huérfano de padre. Su madre, Manuela Fuertes viuda de Bros, pidió en 1827 una beca en San Juan de Letrán para él. En su petición, Manuela explicó que tenía siete hijos, que subsistían únicamente de los ingresos de su trabajo (no dice cuál era, pero hubiera sido importante conocer ese dato); uno de ellos, Camilo, era pensionista en San Juan de Letrán, sin embargo, ya no podía sustentar por más tiempo su colegiatura. Por ello pedía que le otorgaran una de las becas vacantes en el Colegio. No obstante, pese a los contundentes argumentos de la madre, el joven quedó únicamente en lista de espera para ser tomado en cuenta en la primera beca que hubiera, por lo pronto tuvo que seguir pagando su colegiatura. Finalmente, un año después le fue asignada una beca nacional que aprovechó muy bien, pues se convirtió en un estudiante destacado quien, concluida su carrera hacia 1840, pasó a ser profesor del Colegio (AGN, 1827). Si bien no se especifica la dedicación del padre, el hecho de que Camilo fuera ya colegial indica que se había tenido el dinero para sostenerlo allí, pese a llegar a un límite.

184 Don Manuel Altamirano, en 1839, solicitó para su hijo una beca. El padre argumentó que, debido a la falta de pago de su salario como empleado de gobierno, su hijo Mariano Altamirano y Noriega -de 12 años- necesitaba una beca para continuar sus estudios pues no podía pagar la colegiatura. Incluso, en su relato mencionó las carencias económicas que pasaba su familia; debido a lo cual el pequeño había tenido que ser enviado a la escuela de Belén, donde había faltado muchas veces por la falta de zapatos y pese a eso aprendió las primeras letras y la aritmética. Sin duda, no se trataba de cualquier persona, pues en la respuesta dada por el rector Iturralde mencionó que Altamirano había sido profesor de latinidad del Colegio y que se reconocían los servicios prestados al mismo. Esa participación contó para que no hubiera inconveniente en darle la beca a Mariano Altamirano (AGN, 1839). Muestra también la creación de vínculos preexistentes o el alto rango de los personajes involucrados, que se tomaban en cuenta en la decisión sobre el otorgamiento de las becas, como se verá también en la designación siguiente.



En 1840 Doña Rosa María Salgado, viuda de un ministro de la Suprema Corte de Justicia, Señor Don Juan Bautista Baz y Guzmán, quedó viuda con cuatro hijos, el mayor, Juan, tenía 11 años. Ella envió la respectiva petición al ministro del ramo para que se le concediera a su hijo la beca de gracia que había dejado vacante otro joven, Manuel Guzmán. Sin objeción de por medio, se accedió a la solicitud (AGN, 1840).

Una situación por demás extraña se presentó en 1846 cuando Doña Ana María Ortiz y Alfaro solicitó una beca para quien dijo ser “su huérfano” Don José Félix del Río. El niño, según argumentó la mujer en su carta, era huérfano de ambos padres, tenía catorce años y estaba siendo criado por ella, quien “por hacer bien y buena obra he recogido al huérfano” (AGN, 1846a, exp. 2). Al conocer que había becas vacantes, hizo la solicitud. No hubo objeción para asignarle la beca, sin embargo, como en otras ocasiones, el rector replicó a la autoridad respectiva sobre la falta del financiamiento de parte del gobierno:

[...] si se proveen las vacantes de este Colegio porque hace también largo tiempo las escaseses del erario no ha permitido al gobierno pagar las dotaciones de dichas vecas; y no siendo muy decoroso despedir a estos agraciados unicamente por la falta de los pagos para sus alimentos, unas veces el Colegio y otras el que suscribe de su bolsillo las han suplido [sic] (AGN, 1846b, exp. 2, f. 14).

Es decir, de los fondos del Colegio y del bolsillo del rector, se estaban pagando en esos años las becas, por eso mismo, se indicaba que los encargados de los becados debían llevar los alimentos de sus casas, condición que aceptó Doña Ana María. En el caso de este niño, se indicó además por parte del Rector Iturralde que, debía dársele un tiempo de gracia para comprobar que efectivamente tenía aptitudes para el estudio y además debía mejorar su conducta. En el caso de no cumplir ninguna de las dos condiciones, pidió se le permitiera despedirlo para que otro niño la ocupara y aprovechara la oportunidad (AGN, 1846c).

Otras circunstancias fueron las del joven Ignacio Altamirano, quien después llegaría a ser un escritor de renombre; él había entrado al Colegio hacia 1848, cuando tenía catorce años, recomendado por el caudillo Juan Álvarez; sin embargo, debido al estallido de la que llamaban “revolución liberadora” de Ayutla, en 1854 se fue al sur a participar en la guerra. De regreso a la capital, a fines de diciembre de 1855, solicitó una beca en los siguientes términos:

[...] no anhele mas recompensa por estos *servicios prestados á mi patria*, que se me permita volver á continuar mi carrera con el objeto de terminar una posición modesta con la que pueda sostener á *mi numerosa familia que sufre en el sur la mas espantosa miseria* y careciendo de recursos para hacerlo; he acudido al *Excelentísimo Señor General Don Juan Álvarez*, que fue quien me mandó al colegio en otro tiempo para que interpusiese su influencia á fin de que se me diese un lugar de gracia en el Colegio de *San Juan de Letrán* (AGN, 1855b, exp. 2, fs. 46v-47).

El presidente sustituto en ese momento, el mismo Juan Álvarez, no tuvo empacho en indicar que se le otorgara a Altamirano lo que pedía, salvo que, en ese momento, debido a la carencia de fondos solo entraría como “supernumerario”, dándosele la beca cuando vacara alguna de ellas. Para Altamirano –al contrario de Santos Coy– contó más su cercanía con Álvarez y su participación en la revolución de Ayutla.

186 Una historia similar se repitió en diciembre de 1855 con Leandro Múzquiz, hijo del famoso general y político que participó en la guerra de independencia y murió en 1844. Su vástago, quien ya era colegial de San Juan de Letrán, señaló: “que siendo notorio que mi finado padre el *General Don Melchor Múzquiz* no dejó bien ninguno y que mi educación está sostenida *por medio del trabajo personal de la Señora* mi madre, lo que me pone á riesgo de no poderla continuar por falta de recursos [sic] (AGN, 1855a, exp. 4, fs. 56-58). La resolución fue asignarle la primera beca vacante que se presentara. Múzquiz era general y político, sostuvo al hijo en el Colegio hasta donde le fue posible,

nuevamente, no se trató de alguien en condición de absoluta pobreza o miseria.

Algo más vuelve a llamar la atención: que en este caso como en los de otras solicitudes, se mencione que la madre trabajaba. La pregunta surge espontáneamente ¿a qué podía dedicarse una mujer, madre de varios hijos como señaló ser la mentora de Leandro Múzquiz?

El siguiente caso no es el último, pero si uno destacado, este de 1861 involucró a los hijos del conocido Ministro de Hacienda y uno de los autores de las leyes de desamortización de 1856, Miguel Lerdo de Tejada, quien falleció en marzo de ese año. Dada la relevancia del político, se les otorgaron por decreto becas de gracia a todos sus hijos varones –con su mujer procreó cuatro: Miguel, Francisco, Manuel y Salvador–, por “haber quedado en orfandad”. Cada uno de los hijos podría elegir disfrutar de su beca en cualquiera de los colegios de la Ciudad de México, incluyendo el de San Juan de Letrán hasta la conclusión de sus estudios. Tal gracia, argumentó quien informó de la propuesta:

[...] la que debemos ver todos, como un justo testimonio de gratitud que el Gobierno Supremo consagra, en la inmediata decadencia, al egregio patricio a cuyos trabajos y esfuerzos debe tan señalada cooperación, la causa del Progreso, la de la Reforma y la de la civilización general de la República (AGN, 1861, exp. 2, fs 61).<sup>3</sup>

Huérfanos de la Patria, de la república, los hijos de Miguel Lerdo de Tejada, como otros niños y jóvenes mencionados aquí, recibieron un tipo de becas, las de gracia, de merced o nacionales, que habían sido parte de las prácticas de los colegios del reino y que continuaban siéndolo en el periodo republicano e incluso lo serán en el de la regencia e imperial. Todavía más paradójico, en este caso les fueron otorgadas a los hijos de quien se esforzó, mediante las leyes de desamortización, en dismantelar las formas de propiedad de las cuales

todavía, hasta mediados de siglo se proveían, por mucho, los colegios. Veamos ahora situaciones en las que no se otorgó la prebenda.

### **Y sin embargo... no todos eran hijos de la patria**

La justificación del por qué a algunos niños y jóvenes se les otorgaba la beca no es clara, pues pese a que los argumentos presentados en las cartas podían ser semejantes, es decir, mostrar pobreza, necesidad, sacrificio por la patria, inclinación por “la carrera literaria”, o se trataba también de burócratas, comerciantes o dedicados a otro giro, no todas las solicitudes eran concedidas. Mónica Hidalgo, para el caso de las becas reales de merced en San Ildefonso durante el periodo colonial tardío, indica que para el otorgamiento se les pedía a los aspirantes ciertos atributos: “ser notoriamente pobres”, huérfanos, la ocupación de los padres, además debían demostrar que ser limpios de sangre, hijos legítimos, “personas de buena índole y arreglada conducta”. Cumplirlas no aseguraba la obtención de la prebenda porque al parecer pesaban demasiado los nombres de las familias y las relaciones (Hidalgo, 2010). En el caso de San Juan de Letrán, es claro que se pedían similares condiciones, quizá, dado que el estudio se sitúa en la etapa independiente, ya no se exigía el atributo de la limpieza de sangre, aunque quizá sí la legitimidad. La misma falta de información en las misivas o el cruce de ellas entre las autoridades, además de la carencia de las constituciones, nos deja con poca posibilidad de ofrecer una respuesta, salvo sugerir que sí, también en las decisiones sobre las becas de San Juan pudieron pesar sobre la pobreza y la orfandad, las relaciones de quienes las solicitaban o el peso de estas no fueron suficientes, como se aprecia en los siguientes ejemplos.

188

El teniente retirado de dragones de Tulancingo, Cristóbal Parra, solicitó becas para dos de sus hijos. En su petición suplicaba “rendidamente, que en atención a los expresados méritos, que he contraído en la Carrera militar, a los *distinguidos servicios que he hecho a la Patria*, al

miserable estado a que me hallo reducido con la falta de un brazo que perdí en obsequio de la Nación” (AGN, 1826a, exp. 6, fs. 34), y la mano derecha, que la tenía prácticamente inutilizada, e impedido en general para sustentar de mejor forma a su familia que era numerosa, pedía una o dos becas de merced o nacionales para el mismo número de hijos, ya fuera en el Colegio de San Ildefonso o en San Juan de Letrán, a cuyos rectores se pidió informaran si había vacantes. De ambos colegios se dijo que no las había, por tanto, la respuesta dada al teniente fue negativa, ni siquiera se les dejó en lista de espera de alguna beca (AGN, 1826b).

La misma situación vivió el joven José Carlos Estrada, ex estudiante de San Juan de Letrán quien primero quedó huérfano de padre; su madre, a quien también perdió más adelante, al carecer de recursos para seguir enviándolo al Colegio lo destinó a ser sastre, ocupación que tenía al momento de solicitar una beca nacional porque deseaba continuar sus estudios, pero no le era posible por no alcanzarle el ingreso que tenía. A la petición hecha por el ministro de relaciones interiores y exteriores, sobre la existencia o no de becas, el rector Iturralde señaló que no había por el momento alguna vacante (AGN, 1832). Este caso es quizás el más claro en cuanto a las razones de no otorgar una beca, pues este joven artesano, huérfano de ambos padres, no tendría ninguna relación social o política de importancia y por eso no se le consideró.

Hubo otros como el de Miguel Mendiola, quien en 1850 ya cursaba el tercer año de jurisprudencia y al enterarse de la beca existente en el colegio, pidió se le otorgara. Presentó varias certificaciones de profesores con los que había tomado cursos, e incluso el rector indicó a las autoridades que si había una vacante. Sin embargo, Lacunza, el rector, también arguyó que debido a las becas que se le iban a dar a los dos hijos del ex ministro Mariano Otero, no era posible ofrecérsela a Mendiola, así que la petición de este no prosperó (AGN, 1850a). Vemos aquí cómo el peso del nombre y fama de un político de tanta importancia como Otero inclinó la balanza en favor de unos y no de otro.

En 1852, hubo dos solicitudes de beca más que fueron rechazadas: la primera correspondió a Pedro Diez de Bonilla, hijo de Don Pedro Diez de Bonilla secretario de la 3ª Sala del Supremo Tribunal de Guerra y Marina, quien argumentó sus servicios en ese lugar desde 1827, así como las penurias pasadas debido a la falta de pago puntual de su salario y las pocas esperanzas de recibirlo en lo futuro para poder ofrecer lo necesario a su familia, compuesta de “hijos pequeños”, se veía en la necesidad de pedir una beca para que su primogénito pudiera seguir los estudios en el Colegio de San Juan de Letrán; apoyaba su solicitud en “atención a mis constantes y buenos servicios y a lo mucho que se me adeuda (AGN, 1848a, exp. 28, f. 181-181v). Por lo mencionado, se observa que se trataba de un burócrata de jerarquía menor respecto de otros que se han enunciado.

En segundo lugar, el Lic. Francisco Barrera y Prieto, Ministro del Supremo Tribunal de Guerra y Marina, hizo la petición respectiva para su hijo Felipe Barrera y Moreno quien tenía 14 años y sabía las primeras letras. En este caso se alegó la existencia de una deuda de 100 mil pesos reconocida al abuelo del joven desde 1843, el general Don Manuel Barrera, por uniformes militares elaborados para el gobierno, por lo que no pudo pagar a sus acreedores; se le adeudaban 30 mil pesos. Además, algunas fincas que quedaron a la viuda y herederos tanto en Tlalpan como México fueron invadidas y destruidas durante la invasión norteamericana, de tal forma que quedaron en completo abandono por no tener manera de componerlas. Las desgracias de esa familia no llegaban al fin, pues todavía, mencionó, “que de la plaza de toros de San Pablo se mandó tomar madera por orden del General Santa Ana para las fortificaciones, dejándola en estado de inutilidad y sin habernos satisfecho el valor de la madera...” (AGN, 1848b, exp. 28, f. 183v-184), solo aumentaba la deuda del gobierno para con ellos.

190

En ambos casos, pese a los reclamos de pagos, ya fuera de salario o de compra de vestuario militar y otros daños, no hubo respuestas favorables. Es decir, las autoridades les negaron también beca a estos niños, más entendible en el primer caso, mucho menos en el segundo,

pues el padre fungía como ministro, y del abuelo, un general. Sin embargo, no hubo concesión, quizá contó en la decisión final la posición ideológica de estos individuos.

El rechazo a las solicitudes se fincaba entonces no en la pobreza exhibida por los aspirantes, real o retórica, sino al nombre de las familias y a las relaciones sociales o políticas preexistentes.

## Conclusiones

En el siglo XIX el Colegio de San Juan de Letrán, que había alcanzado un perfil similar al de los colegios de San Ildefonso y San Gregorio, que atendía la formación de niños y jóvenes que deseaban seguir estudios de primera y segunda enseñanza, y en particular la carrera en jurisprudencia, continuaba ofreciendo becas a niños y jóvenes huérfanos pobres, aunque, como observamos, los agraciados ya no pertenecían a sectores miserables o marginados de la sociedad, ni eran precisamente mestizos o indígenas. Es decir, las becas nacionales todavía llamadas de gracia o merced, sostenidas por el escaso o a veces nulo financiamiento del gobierno a la corporación, no eran asignadas a cualquier “huérfano pobre”.

La mayoría de las becas eran otorgadas a hijos de familias de cierto nombre y posición social que habían tenido la desgracia de venir a menos por dos causas: primera, las guerras contra el extranjero o nacionales, así como las variadas epidemias que padecieron en ese periodo y que causaron la muerte del padre, de la madre o de ambos progenitores, dejando a los niños y jóvenes al cuidado de parientes, familiares cercanos o conocidos, sin manera de que les sostuvieran sus estudios pagando las onerosas colegiaturas. La segunda causa fue la permanente crisis económica de esas décadas que produjo la ruina de muchas familias o bien, que ante la escasez de dinero en las arcas públicas, los burócratas -civiles o militares-, quienes también se

supondrían deberían tener un nivel de ingresos adecuados, no recibían a tiempo sus salarios o les llegaban incompletos debido a los pocos recursos destinados a la educación, en contrapartida al mayor ingreso destinado a la guerra.

No puede dejarse de lado en las experiencias narradas, la falta de cumplimiento del deber que como padres tenían algunos varones, que confluyó para generar la situación de orfandad de otro buen número de niños. A la vez, la práctica de algunas mujeres que, de acuerdo a testimonios, se hacían cargo por caridad, de infantes huérfanos, ¿realmente esas bienhechoras no tenían nada que ver con ellos?

Los niños y jóvenes que solicitaban beca debían demostrar tanto su condición de orfandad como su pobreza, pero también, quien presentaba la solicitud hacía mención en su misiva de los servicios prestados a la patria, algo que se hizo predominante en la etapa independiente. Hacer recuento de tales méritos buscaba abonar al logro de la obtención de una de las becas vacantes. No obstante, no siempre fue suficiente hacer alarde de ese amor patrio. Para quien sí le funcionaba, bajo esa medida puede interpretarse cómo los agraciados habían pasado de ser considerados huérfanos del reino a ser huérfanos de la patria.

La continuidad de esa característica del Colegio de San Juan de Letrán de otorgar becas resulta evidente hasta el momento de su cierre. Faltaría ahondar en el número total de becas designadas desde fines del siglo XVIII a 1867, y sobre todo conocer no sólo los nombres, sino corroborar con mayores datos y precisión sobre los personajes, el sector social al que pertenecían quienes obtenían dicho privilegio, que apenas se dibuja en los ejemplos como sectores medios de la sociedad, descendientes de criollos la mayoría, aunque dejaban “colarse” a algún indígena o mestizo. Sobre los primeros, debe recordarse que el Colegio de San Gregorio funcionaba especialmente para ese sector social.



Faltaría realizar una investigación más a fondo sobre la duración de las becas y sobre hasta dónde llegaban los niños y jóvenes becados. Es decir, si concluían o no sus estudios o los abandonaban, si se cambiaban a otros colegios o qué más pasó con ellos. En suma, responder hasta dónde llegó a ser benéfico para la sociedad este privilegio otorgado a unos cuántos individuos, en particular desde la experiencia de este colegio situado en su origen en el margen de la ciudad, después siendo incluido en ella debido al crecimiento urbano. En otras palabras, cuánto abonaba a la movilidad social o, por el contrario, perpetuaba el *estatus quo*.

Antes de cerrar estas líneas, cabe hacer notar que en las solicitudes revisadas se asoma otra circunstancia que necesita tomarse en cuenta e investigarse a fondo: la mención de algunas madres viudas de ser trabajadoras, gracias a lo cual obtenían un ingreso con el cual sostenían a su familia, por tanto, fueron capaces de financiar los estudios de algunos de sus hijos. El esfuerzo, sin embargo, no era nunca suficiente, a decir de quienes suscribían las cartas y por eso terminaban solicitando una beca para los hijos. El tipo de trabajo que desempeñaban esas mujeres queda como otra gran incógnita por resolver.

## Referencias

AGN. [Archivo General de la Nación] (1825). *El coronel Don Juan José Espejo solicitando una veca de merced en el de San Juan de Letrán para su hijo Don Francisco de Paula. Se agregan las solicitudes de Don Estevan Gallegos, Don José Arnat y Don José Antonio Gómez, porque el Rector incluyó...* [sic] [RJIP, vol. 24, exp. 4, fs. 12-27]. Ciudad de México.

AGN. (1826a). *El C. Cristobal Parra solicitando para sus hijos una, o dos becas de merced en los Colegios de San Juan de Letrán o San Ildelfonso* [RJIP, vol. 24, exp. 6, fs. 34]. Ciudad de México.

- AGN. (1826b). *El C. Cristóbal Parra solicitando para sus hijos uno, o dos becas de Merced en los Colegios de San Juan de Letrán o San Ildefonso* [RJIP, vol. 24, exp. 6, fs. 33-38]. Ciudad de México.
- AGN. (1827). *Sobre que se conceda una beca de merced en el de San Juan de Letrán a Don Benito Bros* [RJIP, vol. 24, exp. 11, fs. 67-70]. Ciudad de México.
- AGN. (1828a). *Doña María Guadalupe Blengua de Parada solicitando en el de San Juan de Letrán una beca de las que sostiene la Nación para su sobrino Don Juan María Lacunza* [sic] [RJIP, vol. 24, exp. 18, fs. 139-143]. Ciudad de México.
- AGN. (1828b). *Provisión de diez becas en el Colegio de San Juan de Letrán criadas de los cuatro mil pesos que se le asignaron a este Colegio para su fomento* [RJIP, vol. 24, exp. 16, fs. 82-134]. Ciudad de México.
- AGN. (1832). *Don Carlos Estrada sobre que se le conceda una beca de merced en el Colegio de San Juan de Letrán* [RJIP, vol. 24, exp. 40, fs. 237-239]. Ciudad de México.
- AGN. (1839). *Provisión de una beca nacional del Colegio en Don Mariano Altamirano y Noriega* [RJIP, vol. 25, exp. 50, fs. 249-252]. Ciudad de México.
- AGN. (1840). *Provisión en Don Juan Bautista Baz y Guzmán, de la beca que obtenía en el Colegio Don Manuel Guzmán* [RJIP, vol. 26, exp. 8, fs. 44-49]. Ciudad de México.
- AGN. (1845). *Sobre que a Don Leandro Aguilar se le confiera una beca en el Colegio de San Juan de Letrán. Con una exitativa al Ministerio de Hacienda para que mande pagar al Colegio la asignación que tiene* [sic] [RJIP, vol. 26, exp. 26, fs. 175-181]. Ciudad de México.
- AGN. (1846a). *Doña Ana María Ortiz y Alfaro solicita una beca para el huérfano Don José Félix del Ríos* [RJIP, vol. 27, exp. 2]. Ciudad de México.
- AGN. (1846b). *Doña María Ortiz y Alfaro solicita una beca para el huérfano Don José Félix del Río* [RJIP, vol. 27, exp. 2, f. 14]. Ciudad de México.

- AGN. (1846c). *Doña María Ortiz y Alfaro solicita una beca para el huérfano Don José Félix del Río* [RJIP, vol. 27, exp. 2, f. 13]. Ciudad de México.
- AGN. (1848a). *Don Pedro Diez de Bonilla y Don Francisco Barrera solicitando veces de gracia para sus hijos en el Colegio de San Juan de Letrán* [sic] [RJIP, vol. 27, exp. 28, f. 181-181v]. Ciudad de México.
- AGN. (1848b). *Don Pedro Diez de Bonilla y Don Francisco Barrera solicitando veces de gracia para sus hijos en el Colegio de San Juan de Letrán* [sic] [RJIP, vol. 27, exp. 28, f. 183v-184]. Ciudad de México.
- AGN. (1849). *Sobre que se vuelva a admitir en el Colegio de San Juan de Letrán a Don Jesús Barranco pagando solo sus alimentos* [RJIP, vol. 27, exp. 37, fs. 251-255]. Ciudad de México.
- AGN. (1850a). *Don Miguel Mendiola alumno del Colegio de San Juan de Letrán pidiendo una beca nacional para continuar sus estudios* [RJIP, vol. 27, exp. 56, fs. 380-392]. Ciudad de México.
- AGN. (1850b). *Doña Andrea Arce de Otero pidiendo dos veces nacionales para sus hijos D. Crispiniano y D. Carlos* [sic] [Justicia e Instrucción Pública, vol. 27, exp. 54, fs. 356-362]. Ciudad de México.
- AGN. (1855a). *Don Leandro Múzquiz, alumno del Colegio de San Juan de Letrán, solicita una beca nacional* [RJIP, vol. 67, exp. 4, fs. 56-58]. Ciudad de México.
- AGN. (1855b). *Don Ygnacio Altamirano solicita una beca de gracia en el Colegio de San Juan de Letrán* [sic] [RJIP, vol. 67, exp. 2, fs. 46v-47]. Ciudad de México.
- AGN. (1861). *Otorgamiento de becas de gracia a los hijos de Miguel Lerdo de Tejada por haber quedado en orfandad* [Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes, Justicia 118, caja 131, vol. 646, exp. 2, fs. 61]. Ciudad de México.
- AGN. (s/f). *Provisión de diez becas en el Colegio de San Juan de Letrán criadas de los cuatro mil pesos que se le asignaron a este Colegio para su formato* [RJIP, vol. 24, exp. 16, fs. 126-128]. Ciudad de México.

- Alcubierre Moya, B. (2017). *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*. México: Bonilla Artigas / Universidad Autónoma de Morelos.
- Arrom, S. (2010). *Para contener al pueblo: el Hospicio de pobres de la Ciudad de México, 1774-1871*. México: CIESAS.
- Caron, J.C. (1996). La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX. Colegios religiosos e institutos. En G. Ley y J.C. Schmitt (eds.), *La edad contemporánea* (vol. II) (pp. 167-238). Madrid: Taurus.
- Castañeda Delgado, P. (1980). El Colegio de San Juan de Letrán de México (Apuntes para su historia). *Anuario de Estudios Americanos*, (37), 69-126.
- Gómez Canedo, L. (1982). *La educación de los marginados durante la época colonial. Escuelas y Colegios para indios y mestizos en la Nueva España*. México: Porrúa.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2012). Los primeros siglos de la Nueva España. En P. Gonzalbo Aizpuru y A. Staples (coords.). *Historia de la educación en la ciudad de México* (pp. 49-115). México: El Colegio de México /Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Greenleaf, R.E. (1986). San Juan de Letrán: Colonial México's Royal College for Mestizos. En *Researchs and Reflections in Archeology and History. Essays in Honor of Doris Stone* (pp. 113-148). USA: Tulane, Middle American Research Institute.
- Gutiérrez García, C.A. (2016). *La historia como conocimiento fundamental en los estudios preparatorios y superiores de humanidades en el siglo XIX mexicano: sujetos, didáctica, difusión, política, instituciones (1821-1869)* [tesis de doctorado en Pedagogía]. UNAM-ENEP Acatlán, México.
- Hidalgo Pego, M. (2010). *Reformismo borbónico y educación. El Colegio de San Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*. México: IISUE-UNAM.

- León Alanís, R. (2001). San Ramón Nonato: puente entre el Colegio de San Nicolás Obispo de Michoacán y la Real Universidad de México. En E. González y L. Pérez Puente (coords.), *Colegios y Universidades: del Antiguo Régimen al Liberalismo* (vol. 2) (pp. 97-110). México: CESU-UNAM.
- Lionetti, L., Cosse, I., y Zapiola, M.C. (Comps.). (2018). *Historias de las infancias en América Latina*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Luque Alcaide, E. (1970). *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*. Sevilla, España: Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.
- Olaechea Labayen, J.B. (1972). El Colegio de San Juan de Letrán en Méjico. En *Anuario de Estudios Americanos*, (29), 585-596.
- Pieza compuesta (1818)*. *Pieza compuesta por un ex-alumno del Real y Primitivo Colegio de San Juan de Letrán, para la primera distribución de premios que se hizo después de su restablecimiento*. [Fondo Lafragua. 646. Año de 1818]. México: Imprenta de Alexandro Valdés.
- Prieto, G. (1992). *Memorias de mis tiempos* [Obras completas I]. México: CONACULTA.
- Ríos Zúñiga, R. (2019a). Dinámica de la población estudiantil del Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México en tres momentos (1833, 1845, 1854). En H. Casanova, E. González y L. Pérez Puente (coords.), *Universidades. Iberoamérica ayer y hoy* (pp. 291-317). México: IISUE-UNAM.
- Ríos Zúñiga, R. (2019b). La reconfiguración del orden letrado: del rector eclesiástico al rector laico: El Colegio de San Juan de Letrán (1816-1852). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México: conceptos, políticas y coyunturas (1821-1917)* (pp. 43-70). Morelos: Universidad Autónoma de Morelos / CONACYT

- Ríos Zúñiga, R. (2020). El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México. Del modelo corporativo al sistema escolarizado (1770-1826). En R. Castañeda (coord.), *La educación pública en la transición al México independiente. Escuelas de primeras letras y colegios* (pp. 213-237). México: IISUE.
- Ríos Zúñiga, R. (en prensa). *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México, 1790-1867*. México: IISUE-UNAM.
- Rosas Iñiguez, C. (2015). *La educación de médicos e ingenieros en la reforma educativa liberal en la Ciudad de México, 1833-1834*. México: Facultad de Filosofía y Letras / UNAM.
- Rosas Iñiguez, C. (2019). El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la ciudad de México. ¿Avance hacia la laicización educativa? (1833-1834). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México. Estudios en torno a sus orígenes* (pp. 71-106). México: Bonilla Artigas Editores / Universidad Autónoma de Morelos.
- Sánchez Santiró, E. (2008). Nación, República y Federalismo: las transformaciones de la Universidad de México y su impacto en los estudios de filosofía, 1821-1854. En E. González González (coord.), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. México: IISUE-FFyL-UNAM / Colegio de Michoacán.
- Schmidt Díaz de León, I. (2012), *El Colegio Seminario de Indios de San Gregorio y el desarrollo de la indianidad en el centro de México, 1586-1856*. México: Universidad de Guanajuato / Plaza y Valdés.
- 198** Tanck de Estrada, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838. En P. Gonzalbo y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 117-174). México: Colmex.
- Tenembaum, B.A. (1985). *México en la época de los agiotistas, 1821-1857*. México: FCE.

## Notas

---

<sup>1</sup> Los niños que eran admitidos al Colegio tenían edades variadas que oscilaban entre los 9 y 14 años. Sin embargo, las becas podían pedir las para el momento de inicio de sus estudios o bien ya avanzados estos. Por eso podía haber estudiantes que solicitaban la beca incluso de más de 20 años, como sucedió con Ignacio Altamirano, quien tenía catorce cuando comenzó sus estudios, se retiró por un tiempo debido a la guerra y volvió cuando tenía 21 años. Debe señalarse que aquí estamos utilizando los conceptos niños y jóvenes para referirnos a quienes recibían las becas con la precaución necesaria, pues entendemos que no había realmente precisión y división sobre esas etapas de la vida, incluso era más usado el término niño.

<sup>2</sup> Richard Greenleaf señala que el colegio era “a free secondary school”, mas esto no es exacto pues los libros de colegiaturas de la corporación además de otras evidencias, muestran que un buen número de estudiantes que asistían a él pagaban colegiatura.

<sup>3</sup> Los colegios mencionados en el documento fueron Minería, Medicina, San Juan de Letrán, San Ildefonso, Agricultura, y Artes y Oficios.

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 formación de profesores en el estado de Sinaloa: 1874-1984

## Teacher training in the state of Sinaloa: 1874-1984

Dina Beltrán López\*

*\*Profesora-investigadora adscrita a la Universidad Autónoma de Sinaloa (México). Doctora en Educación Basada en Competencias por el Centro Escolar del Mar de Cortés (Culiacán, Sinaloa, México). Sus últimas publicaciones son el libro De la utopía a la realidad, de la realidad a la utopía. La universidad de Occidente en Sinaloa (1918-1922) (UAS, 2018) y el artículo “La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica” (Currículum, 32, 2019, pp. 213-226). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Su línea de investigación es Historia de la educación media y superior. Correo electrónico: [dinabelt@uas.edu.mx](mailto:dinabelt@uas.edu.mx)*

 <https://orcid.org/0000-0002-4988-4041>

---

### Historial editorial

Recibido: 06-abril-2020

Aceptado: 18-junio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**La formación de profesores en el estado de Sinaloa: 1874-1984**

**Resumen**

Con base en teóricos del currículo que consideran a este como un proceso históricamente condicionado y determinado por los factores del contexto, en este artículo se analizan los planes de estudio de la carrera de profesor normalista en el estado de Sinaloa, México, a lo largo de más de un siglo: desde que se instituyó la carrera de profesor de primeras letras en 1874, en el antiguo Colegio Rosales, hasta 1984, año en el que se elevó a nivel licenciatura. La investigación se realizó bajo el enfoque metodológico de la hermenéutica crítica, retomándose específicamente los planteamientos de Jürgen Habermas. Las instituciones educativas sinaloenses que se toman como base son la Escuela Normal que con distintos nombres dependió de las instituciones antecedentes de la hoy Universidad Autónoma de Sinaloa (de 1881 hasta 1947), la Escuela Normal Urbana Vespertina que funcionó de 1947 a 1949 y la actual Escuela Normal de Sinaloa que inició sus funciones el primero de enero de 1950. En los resultados, se comparte una propuesta de periodización de la formación de los profesores en el estado de Sinaloa, la cual comprende cuatro etapas: a) equivalente a estudios primarios (1874-1895), b) equivalente a estudios de bachillerato (1895-1940), c) como subprofesión (1940-1984) y d) como profesión (desde 1984 hasta la actualidad).

**Palabras Clave:** Currículo, Educación Normalista, Formación de Profesores. Planes de Estudio, Reforma Curricular.

**Teacher training in the state of Sinaloa: 1874-1984**

**Abstract**

Based on theorists who consider curriculum a process historically conditioned and determined by contextual factors, this article analyzes the curricula of the Normalistic (primary school) teachers career in the state of Sinaloa, Mexico, over more than a century: from the beginning of the school teacher career at the old Colegio Rosales in 1874, until 1984, when it became a bachelors' degree. This study was carried out under the methodological approach of critical hermeneutics, specifically taking up the approaches of Jürgen Habermas. The educational institutions of Sinaloa that ground the study are the Normal school which, under different names, depended on the previous institutions to what is now the Universidad Autónoma de Sinaloa (from 1881 to 1947), the Escuela Normal Urbana Vespertina that operated from 1947 to 1949, and the current Escuela Normal de Sinaloa which was founded on January 1, 1950. In the results section it is shared a proposal for the periodization of teacher training in Sinaloa, which is made of four stages: a) equivalent to primary studies (1874-1895), b) equivalent to high school studies (1895-1940), c) as a sub-profession (1940-1984) and d) as a profession (from 1984 to the present).

**Keywords:** Curriculum, Curriculum Reform, Normal Education, Teacher Training, Primary school teachers.

## Formation des enseignants dans l'état de Sinaloa 1874-1984

### Résumé

Sur la base des théoriciens du curriculum qui le considèrent comme un processus historiquement conditionné et déterminé par des facteurs contextuels, cet article analyse les plans d'étude de la carrière d'enseignant normaliste dans les États de Sinaloa, au Mexique, à travers plus de un siècle: du début de sa carrière de professeur de lettres en 1874 à l'Ancien Colegio Rosales, jusqu'en 1984, année où il accède au baccalauréat. La recherche a été menée dans le cadre de l'approche méthodologique de l'herméneutique critique, reprenant spécifiquement les approches de Jürgen Habermas. Les établissements d'enseignement antécédents de l'actuelle Université autonome de Sinaloa (de 1881 à 1947), l'école normale du soir urbaine qui a fonctionné à partir de 1947), l'école normale du soir urbaine qui a fonctionné de 1947 à 1949 et l'école normale actuelle de Sinaloa qui a commencé son fonctions le 1er janvier 1950. Dans les résultats, une proposition de périodisation de la formation des enseignants dans l'état de Sinaloa est partagée, qui comprend quatre étapes: a) équivalent aux études primaires (1874-1895), b) équivalent aux études secondaires (1895-1940), c) en tant que sous-profession (1940-1984) et d) en tant que profession (de 1984 à nos jours).

**Mots-clés:** Curriculum, Enseignement normal, Formation des enseignants, Plans d'études, réforme des programmes.

## Szkolenie nauczycieli w stanie Sinaloa: 1874-1984

### Streszczenie

Na podstawie teoretyków programu nauczania, którzy uważają to za historycznie uwarunkowany proces określony przez czynniki kontekstu, ten artykuł omawia programy nauczania na kierunku profesora normalisty w stanie Sinaloa, Meksyk, na przestrzenie stu lat: od ustanowienia kierunku nauczania poaczkowego w roku 1874 w byłym Colegio Rosales , aż do 1984 roku, w którym został podniesiony do poziomu licencjata. Metodologia badan to podejście krytyczne do hermeneutyki, w szczególności do J. Habermas. Instytucje oswiatowe w stanie Sinaloa w ramach kształcenia poaczkowego oparte sa na szkole dla pedagogow, która z różnymi nazwami zależała od Autonomicznego Uniwersytetu w Sinaloa (od 1881 do 1947), Popołudniowej Szkoły dla Pracujących Nauczycieli, która działała od 1947 do 1949 i obecnej Szkoły Pedagogicznej Sinaloa, która rozpoczęła swoje funkcje w 1950 roku. W wynikach przedstawiona jest propozycja okresowania kształcenia nauczycieli w stanie Sinaloa, obejmująca cztery etapy: a) równoważne szkole podstawowym (1874-1895), b) równoważne studiom w szkole średniej (1895-1940), c) jako szkoły policealnej (1940-1984) i d) i jako uniwersyteckiej (od 1984 do chwili obecnej).

**Słowa kluczowe:** Program nauczania, oświata, szkolenie nauczycieli, plany programów nauczania, reforma programu nauczania.

## 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.

204

La profesión docente tiene un lugar especial en los estudios sobre educación y conocer su devenir a lo largo de la historia reviste importancia no sólo para comprender cómo se ha configurado el papel de los docentes en el pasado, sino para explicar y comprender las situaciones que condicionan en la actualidad la formación y el ejercicio de la actividad de estos profesionales, y para hacer proyecciones en el futuro. Agustín Escolano (1996) señala la necesidad de la reconstrucción histórica del oficio de maestro, al reconocer que este es un trabajo propedéutico “para definir su identidad cultural y profesional, para instalarse críticamente en una tradición y para avanzar con más rigor en la elevación de su condición” (Escolano, 1996, p. 312).

En el presente artículo se analiza el currículo de la carrera de profesor normalista en Sinaloa (México) a lo largo once décadas: desde que se instituyó la carrera de profesor de primeras letras en 1874 en el Colegio Rosales, hasta 1984, año en que pasó de subprofesión a profesión al elevarse a nivel licenciatura. Las instituciones educativas sinaloenses que se toman como base son la Escuela Normal que con distintos nombres dependió de la institución rosalina<sup>1</sup> desde 1881 hasta 1947, la Escuela Normal Urbana Vespertina que funcionó de 1947 a 1949 y la actual Escuela Normal de Sinaloa que abrió sus puertas el 1 de enero de 1950, teniendo como sede todas ellas la ciudad de Culiacán, capital del estado de Sinaloa, México.

Para el análisis, nos apoyamos en los teóricos del currículo, quienes lo consideran un proceso históricamente condicionado y determinado por los factores del contexto. Por un lado, acudimos a la aportación de Stephen Kemmis, quien visualiza al currículo como construcciones histórico-sociales, que deben ser estudiadas y comprendidas como tales, lo que significa que han de estudiarse con relación a las “condiciones históricas y sociales en que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de su discurso” (Kemmis, 1993, p. 44). Y, por otro lado, cobran pertinencia las propuestas de Sacristán y Pérez (2000), quienes en su conceptualización del currículo consideran, entre otras cosas, que se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, y con la capacidad no sólo de reproducir, sino también de incidir en la transformación de esa misma sociedad.

En cuanto al enfoque metodológico, se recurre a la hermenéutica crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, en específico a la postura de Jürgen Habermas (1996), ya que la investigación se enfoca primordialmente en la interpretación de textos documentales. Este autor considera a la hermenéutica como el arte de entender el sentido lingüísticamente comunicable de los diversos textos consultados. Al enfrentarnos a dificultades de interpretación que se deben a la

magnitud de la distancia cultural, temporal o social, se atiende especialmente la recomendación de que:

[...] podemos en principio señalar de qué informaciones adicionales tendríamos que disponer para poder entender: sabemos que hemos de empezar descifrando un alfabeto, familiarizándonos con un léxico o averiguando reglas de aplicaciones específicas del contexto. Dentro de los límites de tolerancia de la comunicación lingüística habitual podemos saber, en nuestro intento de esclarecer hermenéuticamente plexos de sentido ininteligibles, qué es lo que (aún) no sabemos (Habermas, 1996, p. 287).

Como técnicas de investigación hemos recurrido al análisis documental y al análisis de contenido. De acuerdo con Jaime Andréu, el análisis documental es “la operación, o conjunto de operaciones, tendentes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior” (Andréu, 2001, p. 9). El análisis de contenido, por su lado, consiste en aquellas técnicas que explican y sistematizan “el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no (Andréu, 2001, pp. 3-4); con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes ya sea a la fuente o a sus efectos. La diferencia principal entre ambas técnicas es en su objetivo: mientras que para el análisis documental es representar de manera condensada la información para su almacenamiento y consulta, para el análisis de contenido es establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos.

206

La aplicación de las dos técnicas señaladas en la presente investigación se hizo de la siguiente manera. El análisis documental se realizó a partir del escrutinio de las fuentes documentales de primera y segunda mano en aras de lograr una reconstrucción de los

planes de estudio que se aplicaron en los distintos momentos para, en seguida, hacer un cuadro clasificatorio de las diversas asignaturas que nos permitiera agruparlas y apreciarlas por bloques: área Científica, Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguas, Área Práctica y Físico-Estética y Área Pedagógica. El análisis de contenido, por su parte, tuvo como propósito aportar explicaciones-comprensiones a ese cuadro clasificatorio de materias tratando de hacer inteligibles los sentidos y significados de los planes de estudio reconstruidos en los contextos específicos en que se pusieron en operación.

La formación de los docentes de educación primaria en el estado de Sinaloa constituye un campo que ha estado sujeto a diversas tensiones, de las cuales en este texto intentamos hacer visibles tres, a saber: a) la de desarrollarse como subprofesión o profesión; b) la de seguir un derrotero propio a nivel estatal o ajustarse a los lineamientos nacionales; y c) el tipo de contenidos a incluir (prácticos, teóricos, humanísticos) y el peso de cada uno de ellos. El propósito en este artículo es, además de lo ya señalado, dar cuenta de estas tensiones en el periodo comprendido de 1874 a 1984.

### **Currículo equivalente a estudios de primaria (1874-1895)**

En 1823 se fundó en la capital del país la Escuela Normal Lancasteriana en la que se instituyó el método de enseñanza del mismo nombre, que consistía en preparar como monitores a los niños más avanzados para que estos, a su vez, se encargara de enseñar a grupos de diez o veinte niños (Curiel, 2010). En Sinaloa dicho método se estableció 46 años después, cuando en julio de 1869 el Congreso del Estado facultó para otorgar títulos de preceptores de primeras letras a la escuela primaria para niños pobres que la Compañía Lancasteriana había establecido en el puerto de Mazatlán, Sinaloa, (Beltrán y Berrelleza, 1998).

En el plan de estudios para el estado de Sinaloa aprobado en 1874 que crea el Colegio Rosales, se estableció que para ser profesor de primeras letras se requerían todos los conocimientos de la educación primaria y tener práctica en enseñanza (Periódico Oficial del Estado de Sinaloa [POES], 25 de marzo, 1874). Este plan de estudios contenía las mismas materias que la instrucción primaria de segunda clase, las cuales se podían cursar en un año; pero con una precisión: cosmografía era la única asignatura en que se diferenciaban los estudios normalistas de los primarios (Sánchez, 2000).

En 1881 la Junta Directiva de Estudios del estado de Sinaloa acuerda crear la Escuela Normal de Preceptores dependiente del Colegio (POES, 21 de mayo, 1881) y dos meses después se aprobó su reglamento que contiene el plan de estudios de la carrera de maestro y en el que se indica que se cursaría en dos años (POES, 13 de agosto, 1881). Salvo que contempla un curso de Pedagogía, los estudios de normal seguían teniendo más cercanía con el currículo de la educación primaria que con el de preparatoria; contenía un total de 17 cursos.

Contrasta este plan de estudios sinaloense con los que se pusieron en marcha años después en las escuelas normales de Jalapa (1886) y de México (1887) que tenían 47 y 43 cursos para estudiarse en 5 y 4 años, respectivamente. Según se desprende del análisis, en dichas escuelas varias de las materias eran del campo de la enseñanza normalista tales como: Pedagogía con elementos de psicología, Metodología con especialidad en el sistema Fröebel, Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, Canto coral, Nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna, Organización y disciplina escolar, e Historia de la pedagogía (Meneses, 1998a).



## Currículo equivalente a estudios de bachillerato

En pleno porfiriato, bajo el gobierno del general Francisco Cañedo, en 1895 se aprobó una nueva ley de instrucción pública para Sinaloa que reformó los planes de estudio del Colegio Rosales. La carrera normalista se amplió de dos a cuatro años y el número de cursos aumentó de 17 a 27 (POES, 1 y 7 de marzo, 1885). En lo relativo a las asignaturas propias de la educación normalista, se incluyen solamente dos cursos de Pedagogía y uno de Higiene escolar.

Puede considerarse que con este plan de estudios se da un salto cualitativo significativo ya que su contenido se acerca más a los estudios preparatorios que a los de la primaria, pero con diferencias sustantivas con relación al recomendado a nivel nacional. De acuerdo con Meneses (1998a), en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1891-1892) se orientó a que cada entidad federativa tuviese una escuela normal dividida en dos niveles, uno para primaria elemental y otro para primaria superior, y que hubiera una para hombres y otra para mujeres; recomendaciones que Sinaloa no retomó.

Durante el desarrollo del proceso revolucionario, en noviembre de 1915, el Congreso local nombró gobernador provisional de Sinaloa al ingeniero Manuel Rodríguez Gutiérrez, quien promovió diversos cambios en el ámbito educativo que incluyeron una reforma del plan de estudios de la carrera magisterial que se impartía en el Colegio Rosales. Dentro de los cambios contemplados, se extendió la duración de la carrera de 4 a 5 años y las materias aumentaron de manera significativa con relación al plan de 1895, pues tenía un total de 53 (POES, 27 de enero de 1916). No obstante, la modificación más importante fue que se incluyó una cantidad considerable de cursos orientados a la preparación práctica para el ejercicio docente, pero con una escasez de los orientados a la formación pedagógica. También es pertinente subrayar que, aunque no estén delimitados de manera explícita los ciclos secundario y profesional, sí lo están implícitamente, pues la mayoría de los cursos para formar en la

docencia se concentran en cuarto y quinto años, mientras que en los tres primeros años escolares se concentran las materias relacionadas con el plan de estudios de preparatoria, nivel educativo que también fue objeto de reforma. Como conclusión, puede considerarse que este plan de estudios representó un intento de enriquecer la parte práctica de la formación docente, es decir, sobre el cómo enseñar.

Sin embargo, como las condiciones del contexto socioeconómico y político eran difíciles, el anterior plan de estudios no prosperó, entre otras cosas porque implicaba una mayor erogación por concepto de sueldo a los profesores, además de que, al estar el Colegio bajo la tutela del gobierno del estado, sus autoridades no eran estables al no serlo tampoco quienes ocupaban la gubernatura (Beltrán, 2015a). Para dar idea de la inestabilidad reinante en los gobiernos de estos años, basta decir que desde la muerte del gobernador general Francisco Cañedo, ocurrida en junio 1909, y hasta mediados de 1917, Sinaloa había tenido 28 gobernadores: 8 constitucionales, 13 interinos, 5 provisionales, un sustituto, y un gobernador y comandante militar (Berrelleza, 1998).

Finalizada la fase armada de la Revolución mexicana, en 1917 se realizaron en Sinaloa las elecciones constitucionales para gobernador, en las que triunfó el general Ramón F. Iturbe, dejando en el camino las aspiraciones del general Ángel Flores, quien fue su principal contrincante. Iturbe llegó con diversos proyectos para mejorar la educación y, para lo concerniente a la normalista, impulsó dos propuestas. La primera fue la aprobación del *Plan de Estudios para la Carrera de Maestro de Enseñanza Elemental*, que tenía como propósito dotar de más herramientas y conocimientos a los docentes en servicio (POES, 1 de junio, 1918); y la segunda se enfocó en la renovación curricular de la carrera de profesor normalista del Colegio Rosales. En el primer año de su mandato, este último fue transformado en una universidad regional dotada de régimen de autonomía a la que se denominó Universidad de Occidente.

Los cambios curriculares de la carrera magisterial en la Universidad, con respecto al aprobado para el Colegio Rosales en 1895, fueron significativos, pero se conservó la duración de cuatro años. En el aspecto cuantitativo el número de materias pasó de 23 a 31, y en el cualitativo, se incluyeron cinco materias nuevas propias del campo de la educación normalista: Pedagogía general, Labores domésticas, Práctica de observación, Metodología del canto y Trabajos manuales. Excepto para Trabajos manuales que incluyó tres cursos, para las otras cuatro materias era sólo uno (Beltrán, 2018).

El hecho de que de las 31 materias del plan de estudios de la carrera de profesor normalista (tenía esta denominación desde 1917) 24 coincidieran con las del plan del bachillerato de la Universidad de Occidente, permite concluir que se mantenía y acentuaba la tendencia de hacer coincidir o hermanar los currículos de estos dos niveles educativos.

Además de las modificaciones en el mapa curricular, un aspecto que sobresale es que, al iniciar la Universidad, se cambió el requisito de ingreso a las diversas carreras (incluida la de profesor normalista) con respecto al nivel de estudios primarios requeridos. Mientras que la Ley de Instrucción Pública de 1895 establecía que sólo se requería haber concluido la primaria elemental, la nueva legislación ordenó que el alumno debía haber terminado la primaria superior, lo cual representó la elevación del nivel de los estudios normalistas (Beltrán, 2015a).

El proyecto de la Universidad de Occidente fracasó porque no se le proveyeron los recursos necesarios que aseguraran su adecuada marcha, como resultado del enfrentamiento entre los miembros de la clase política (Beltrán, 2015a). Ocurrió que, durante el mandato de Iturbe, el candidato a quien derrotó en las urnas —el general Ángel Flores— nunca asimiló haber perdido la gubernatura y, por ello, se dedicó a obstaculizar los diversos proyectos, conflicto que tuvo como telón de fondo el enfrentamiento entre el presidente Carranza y el

grupo de los sonorenses del que formaba parte el general Álvaro Obregón (Beltrán, 2018).

Clausurada la Universidad de Occidente, en octubre de 1922, se aprobó la creación del Colegio Civil Rosales, institución que conservó la facultad de impartir los estudios normalistas (POES, 26 de octubre, 1922). Si bien en un primer momento se estableció que para ingresar a ella se requerían sólo los estudios primarios elementales, fue un requisito que enseguida se corrigió restableciéndose que era menester haber concluido los de primaria superior (POES, 19 de diciembre, 1922).

Un cambio importante fue que la duración de la carrera se redujo de cuatro a tres años y el número de asignaturas de 31 a 25. Hubo modificaciones en las materias propias de la carrera de profesor normalista y algunos aspectos del nuevo currículo muestran claramente que la intención era restablecer los rasgos de la formación magisterial del antiguo Colegio Rosales. El punto más significativo era que se procuraba ahorrar en el pago de la nómina de los profesores pues al reducir el número de asignaturas la erogación por conceptos de salarios disminuiría.

212 Al influjo de los vientos reformadores latinoamericanos iniciados en la Universidad de Córdoba, Argentina, desde 1923 la Federación Nacional de Estudiantes Universitarios Mexicanos empezó a realizar una serie de congresos nacionales para demandar, entre otras cosas, la autonomía universitaria. Los estudiantes rosalininos, incluidos los normalistas, se incorporaron a este movimiento como Federación de Estudiantes Rosalininos (Beltrán, 2007) y en octubre de 1931 propusieron la refundación del Colegio que, al aprobarse, entre otras cosas se expresó en la inclusión de los estudiantes en los órganos de gobierno institucional, no sólo representando a sus escuelas, sino también como organización (POES, 23 de octubre de 1931).

Todo lo anterior significó cambios curriculares en las distintas carreras y la de profesor normalista no fue la excepción. En esta última se incrementaron las materias (de 25 a 34), se eliminaron otras, se empobrecieron los ejes de la formación científica y el de Ciencias Sociales y Humanidades, y las áreas que agrupaban las materias prácticas y de carácter físico-estético se reestructuraron. Es oportuno subrayar que el área pedagógica pasó de 3 a 7 materias, observándose con las nuevas, que la Pedagogía estaba cediendo espacio a unas ciencias de la educación cada vez más diversificadas. Puede concluirse que con este plan de estudios se dio prioridad a los contenidos enfocados a que el alumno de esta carrera aprendiera a hacer cosas sobre los de carácter teórico-conceptual (Beltrán, 2016).

El anterior plan de estudios se reformó en enero de 1933 porque pronto afloraron las deficiencias producto del desequilibrio en los diversos tipos de contenidos, además de que no fue fácil sostener el pago a profesores de 34 materias, en una situación en que la crisis económica era un problema cotidiano (Beltrán, 2007). El propósito de esta reforma fue lograr un mayor equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos, por lo que se incluyeron cursos como Español práctico, Historia de México, Sociología y Economía.

A los vientos reformistas provenientes del Cono Sur latinoamericano en favor de la autonomía universitaria, que soplaban fuertemente en el país, se sumaron los de la reforma educativa socialista que se concretó en la reforma del Artículo 3º Constitucional la cual empezó a aplicarse en la presidencia del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) (Beltrán, 2007).

En Sinaloa, esta política educativa impactó de manera significativa al grado de que el máximo órgano de gobierno acordó, en octubre de 1934, hacerla suya (AHUAS. [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa], 1930) y, dos años más tarde, se expresó en un cambio de mayor trascendencia: la transformación del Colegio Civil Rosales en la Universidad Socialista del Noroeste (POES, 27 de febrero, 1937). En esta reforma institucional en la que de nuevo se dio

el tránsito de Colegio a Universidad, tuvieron amplia participación diversas organizaciones estudiantiles y magisteriales, y también el Partido Comunista, que formuló proyectos en los que plasmaron sus ideas sobre el ser y deber ser del centro de estudios (Beltrán, 2007).

Con el trasfondo del debate nacional y estatal sobre la educación socialista, dos reformas curriculares más se aprobaron en la década de 1930, una en 1935 y otra en 1939. Aunque en el currículo de 1935 se hicieron pocos cambios, estos fueron de relevancia porque se introdujeron dos asignaturas que daban el retoque socialista que impregnaba el ambiente de la época como son Historia de las doctrinas y luchas sociales, y Legislación revolucionaria. También se incorporó la materia de Economía política y problemas económicos de México, se restituyó el curso de Sociología aplicada a la educación, presente en el currículo de 1931, y al curso de Higiene escolar se le agregó el término “y social”.

En el plan de estudios aprobado en 1939, el “tinte socializante” se acentuó, lo que subrayamos porque estaba por concluir el sexenio cardenista y la reforma educativa continuaba sin afianzarse. Los cambios más relevantes en el citado plan fueron el aumento del número de asignaturas de 30 a 33 y la reestructuración de los ejes de Ciencias Sociales y humanidades, y el pedagógico. En el primero desapareció la asignatura de Historia de las doctrinas y luchas sociales y, en su lugar, se introdujo la de Teoría del cooperativismo; la de Literatura general fue sustituida por la de Historia crítica del arte y la literatura; se incorporó como novedad un curso de Psicología general; y a las materias relacionadas con la Historia ahora se les llamó Historia de la civilización. En lo que al eje pedagógico se refiere, desaparecieron los dos cursos de Psicología de la educación y los dos de Principios de educación, y se incorporaron tres cursos de Técnicas de la enseñanza, dos de Ciencias de la educación, uno de Paidología y otro de Psicotécnica pedagógica, por lo que este eje pasó de 7 a 10 cursos. Al suprimirse la materia de Español práctico el eje de lenguas quedó vacío y el del área científica se mantuvo, pero sólo con el curso de Biología (Beltrán, 2016).

## La carrera de maestro nace como subprofesión

El 18 y 19 septiembre de 1940 el Consejo Universitario aprobó el reglamento general de la institución en el que ya no se reivindicaban los principios de la educación socialista. En lo que concierne a la enseñanza normal, se establece de manera escueta que se desarrollaría en un ciclo secundario y otro profesional, con tres años de duración cada uno (AHUAS, 1939). Subrayamos esto porque es una propuesta que no sólo puso freno, sino que dio reversa al proceso de empobrecimiento que había venido sufriendo el currículo de la carrera magisterial y es el documento legal que marca el inicio de la carrera de profesor normalista como subprofesión. En la Escuela Nacional de Maestros la división de los estudios en dos ciclos ocurrió en 1924, como resultado de la diferenciación que se hizo en 1923 de los estudios preparatorios (Meneses, 1998b).

El primero de octubre de 1941 la Universidad Socialista del Noroeste se transformó a Universidad de Sinaloa (POES, 18 de octubre, 1941) y dos días después el Consejo Universitario aprobó los nuevos planes de estudio para las diversas carreras. Para la de profesor normalista, el plan incluyó 57 materias organizadas en un ciclo secundario (29 cursos) y otro profesional (28 cursos), observándose en las del ciclo profesional un equilibrio entre los contenidos de formación general, de formación técnica y de formación teórica en el campo pedagógico (Beltrán, 2016). La desaparición de las materias socialistas muestra que, de manera temprana, el estado de Sinaloa definió su postura en este polémico tema del debate nacional.

En enero de 1945 empezó a gobernar en Sinaloa el general Pablo Macías Valenzuela y una de las primeras medidas fue expedir una nueva ley de educación para la entidad porque la que se tenía era obsoleta, pues databa de 1917. Las condiciones en la entidad habían cambiado y era necesaria una nueva norma jurídica que, además de regular lo relativo a la educación primaria, incluyera todos aquellos niveles y tipos de educación que eran una realidad en el terruño sinaloense (Beltrán, 2015b; Beltrán, 2016).

En este instrumento legal se sentaron las bases para que el gobierno de Sinaloa asumiera la dirección de la educación normalista que hasta entonces había estado a cargo de la institución rosalina. Para concretar esto último, en abril de 1947 el Congreso del Estado aprobó la creación de la Escuela Normal Urbana Vespertina a partir del ciclo escolar 1947-1948, mandatándose la supresión de los tres años del ciclo profesional de la Escuela Normal dependiente de la Universidad de Sinaloa (Beltrán y Berrelleza, 1998; Beltrán 2015b; Beltrán, 2016).

El plan de estudios aprobado tenía 77 cursos anuales, 40 para el ciclo secundario y 37 para el profesional. De manera general, la observación es que en el ciclo secundario se da preferencia a la formación en el ámbito de las Ciencias Sociales y de las actividades, en tanto que en el profesional las de mayor peso son las materias de formación general y las de actividades. Asimismo, no se incluyeron las asignaturas reconocidas como “socializantes”, lo que constituyó la diferencia fundamental con relación al plan que se puso en marcha en la Escuela Nacional de Maestros en 1945. Este cambio era pertinente porque, después de un largo y enconado debate, con la reforma del Artículo 3º de 1946, se concretó la eliminación de la educación socialista y se dio paso a la etapa de la unidad nacional (Beltrán, 2016).

**216** El plan de estudios implementado en la Escuela Normal Urbana Vespertina a partir de 1947 -y continuado en la Escuela Normal de Sinaloa- se mantuvo hasta 1960, ya que, durante la presidencia del licenciado Adolfo López Mateos, en el marco del Plan de Once años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación (1959-1970), en noviembre de 1960 se realizó la Segunda Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, con el propósito de discutir un nuevo currículo para la educación normalista del país.

En la citada Asamblea se esbozó un perfil para el maestro y se emitió un nuevo plan de estudios con dos etapas: una cultural de un año y



otra profesional de dos, organizado semestralmente, en la que cada semestre debía contemplar un máximo de tres materias. Asimismo, se le dio cierta flexibilidad al currículo al incluir asignaturas opcionales, lo que tenía la intención de atender las necesidades de los alumnos y las características regionales (Meneses, 1998c). Excepto el lineamiento de la organización semestral de las materias, las disposiciones del Consejo Nacional Técnico de la Educación fueron retomadas en Sinaloa, con la aclaración de que en esta entidad federativa aún se incluía la educación secundaria.

Hacia finales de la década de 1960, la carrera de profesor normalista de la Escuela Normal de Sinaloa fue objeto de una reforma local. En 1968, durante la gestión directiva del profesor Antonio Zazueta Armenta, con la asesoría de la Escuela Normal Veracruzana, se impulsó un cambio curricular que introdujo elementos novedosos. El resultado fue un plan equilibrado en las distintas áreas formativas (Beltrán y Berrelleza, 1998; Beltrán, 2015b; Beltrán, 2016).

Esta reforma, que implicó la separación gradual de la escuela secundaria de la Escuela Normal de Sinaloa, comenzó a implementarse en ese año. Aunque este plan de estudios sólo se aplicó durante un ciclo escolar, tiene relevancia porque significó adelantarse a los cambios que se harían enseguida a nivel nacional, además de que fue una experiencia local que muestra que el control del currículo de las escuelas normales del país por parte del Estado mexicano todavía no era total. Se trata de la última reforma curricular en cuya formulación las autoridades educativas de Sinaloa tuvieron un importante grado de autonomía.

Entre abril-mayo de 1969 se realizó en la ciudad de Saltillo, Coahuila, el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal. En julio siguiente el Consejo Nacional Técnico de la Educación ratificó los acuerdos de dicho Congreso y dictaminó, entre otras cosas, iniciar la separación de la secundaria en las escuelas normales que aún la conservaban, ampliar el ciclo profesional a cuatro años, adoptar formas para revalorar al maestro de primaria y aplicar las

recomendaciones en el campo de la formación de maestros de educación preescolar (Meneses, 1991).

Las reformas curriculares que vinieron después no tienen mayor complicación pues son simples adaptaciones de los programas emanados de las diferentes reuniones nacionales. El currículo propuesto por el Congreso de Saltillo tuvo una corta vigencia ya que en 1972 la Asamblea Nacional de Educación Normal lo reformó, aunque los cambios no fueron substanciales, ya que lo que se hizo fue agrupar las materias por bloques (formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y la física y artística), además de que no incluyó asignaturas optativas que sí estaban contempladas en el plan de 1969.

Sin embargo, en 1975 se realiza una nueva reforma curricular en la que, aparte de que se cambia buena parte de las materias, muchas de ellas se asocian a la didáctica, demostrándose con ello la preocupación excesiva por los aspectos técnicos de la formación docente, en detrimento de una formación integral. Debido a que enseguida se advirtió lo inadecuado e inoperante de estos cambios curriculares, de inmediato fueron corregidos y de este proceso resultó el plan de estudios 1975 reestructurado (Curiel, 2010). La diferencia en el eje pedagógico de uno y otro plan es que mientras el primero contemplaba cuatro cursos de Historia de la educación, el segundo tenía dos, más uno de Pedagogía general y otro de Didáctica general.

218 Las tres últimas reformas curriculares (la de 1972 y las dos de 1975) fueron aplicadas prácticamente sin cambios en Sinaloa, con lo que se puso en evidencia la tendencia a centralizar cada vez más en las autoridades educativas federales el diseño del currículo de la educación normal, reduciendo con ello el papel de los profesores al de simples operarios o técnicos.

## De subprofesión a profesión: la reforma de 1984

La reforma curricular que dio la pauta para que las carreras de profesor normalista y de educadora de párvulos<sup>2</sup> se elevaran a rango de licenciatura fue producto de un acuerdo entre la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En la década precedente el país había experimentado un acelerado crecimiento de la matrícula en educación superior y en los dos sexenios presidenciales anteriores — el de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y el de José López Portillo (1976-1982)— se habían aplicado una serie de políticas que propiciaron una profunda crisis económica, que fue enfrentada por de la Madrid implementando un conjunto de medidas orientadas a la racionalización de la administración pública, la instauración del modelo neoliberal (el desmantelamiento del Estado benefactor e impulso de las leyes del libre mercado) y el inicio de un proceso de ordenamiento que se acompañó de transformaciones institucionales, organizativas y curriculares (Ducoing, 2013).

En este contexto y en respuesta a una demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, avalada también por la disidencia sindical, el presidente de México (1982-1988) puso en marcha una reforma curricular a nivel nacional que marcó un punto de inflexión en el campo de la formación de maestros en México, ocupación que desde su origen se desarrolló bajo el estigma de poseer un estatus menor al resto de las profesiones (Rosales, 2009). El proceso de profesionalización se había iniciado en 1975 con base en el Acuerdo II 298 de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, donde se estableció que todo egresado de las escuelas normales debía poder transitar a otros niveles y grados académicos del subsistema de educación superior; y se fortaleció con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 (Ducoing, 2013).

Con la reforma curricular de 1984 nacieron las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar, estableciéndose que

para poder ingresar a ellas era requisito haber concluido el bachillerato. Se consignó que la duración de ambas sería de cuatro años con una distribución semestral de las asignaturas (Rosales, 2009). La demanda sindical de homologar a profesión estas carreras, se relacionó con la mejora de las condiciones salariales y laborales, como una consecuencia natural del aumento de los años de escolaridad (Ducoing, 2013).

Este modelo curricular posee varias diferencias respecto al plan de estudios de 1975 reestructurado, entre las que destacan: a) Se redujo la carga curricular, pues de 75 cursos pasó a tener 60, al eliminarse aquellos relacionados con los estudios de bachillerato; b) La propuesta curricular se estructuró con base en un tronco común para ambas licenciaturas y un área de formación específica correspondiente al nivel en el que se ejercería la docencia. El tronco común se conformó con las llamadas materias instrumentales y otro conjunto de asignaturas agrupadas en las líneas formativas social, pedagógica y psicológica; c) Se incorpora con un peso significativo la formación en investigación educativa; y e) Se suprimen los cursos de didáctica y didáctica especial, introduciéndose en su lugar las asignaturas denominadas Laboratorio de Docencia presentes en el currículo a partir del tercer semestre y se incorporan, entre otros, los cursos de Teoría educativa, Diseño curricular, Planeación educativa, Problemas de aprendizaje, Evaluación y Pedagogía comparada (Rosales, 2009; Ducoing, 2013).

**220**

Diversas son las críticas que se le han hecho al plan de estudios de 1984 de parte de los investigadores educativos del campo curricular. En el caso de Sinaloa, la falla más importante que se le ha señalado es que a los docentes de las escuelas normales les faltó dominio y conocimiento de dicho plan, así como profundizar en su análisis para entenderlo y darle el sentido que concibieron quienes lo elaboraron (Rosales, 2009).

## Reflexiones finales

En este recorrido se analizaron los currículos implementados en la carrera magisterial en Sinaloa a lo largo de once décadas, mostrando la evolución que siguió el proceso de formación de maestros hasta alcanzar el estatus de profesión en 1984. A lo largo del texto queda manifiesto que, hasta finalizar la década de 1960, las autoridades educativas de Sinaloa tuvieron e hicieron uso de un importante grado de autonomía en la elaboración de sus planes de estudios, la cual perdieron de manera significativa en la siguiente década y de manera total con la reforma de 1984.

A partir del análisis de los contenidos en cada uno de los currículos que se pusieron en marcha en Sinaloa, quedan delineadas maneras distintas de concebir al profesor sea como: a) un sujeto que aprende a hacer cosas; b) un profesional de la docencia que además de apropiarse contenidos prácticos, adquiere un conjunto de conocimientos teóricos que acrecientan su capital cultural y le permiten desarrollar los procesos de reflexión para analizar de manera crítica su entorno e intervenir en él con un actitud transformadora; y/o c) un formador que posee herramientas teóricas y metodológicas para investigar con perspectiva científica en su campo. De la presencia/ausencia de estos tipos de contenidos, y la prioridad que se les dio, ha sido la visión del docente y de la escuela plasmada en cada documento curricular.

Aunque para el sentido común lo anterior carece de relevancia, para los estudiosos de estos temas es un asunto que preocupa porque precisamente en la tarea de definir y decidir respecto a qué contenidos se le da más importancia, es donde radica la principal tensión a resolver en el momento de diseñar y poner en operación cualquier currículo. Y desde luego que ello manifiesta una tensión más general respecto a los fines últimos de la educación: educar para reproducir o educar para transformar.

Sin duda que un problema nodal que se enfrenta cuando se diseña y pone en operación un programa curricular es sobre qué y cómo hacer para que el documento formal corresponda lo más posible con su aplicación en la realidad, es decir, de qué manera acortar la distancia entre el currículo formal y el real u operacional (Posner, 1998). Consideramos que en este tema radica el punto neurálgico a resolver y ahí es donde conviene tener presente que ningún currículo se aplica desligado de su entorno; por el contrario, como lo afirma Kemmis (1993), los factores del contexto ejercen una influencia fundamental que debe tenerse muy presente.

En los momentos actuales en que la educación mexicana atraviesa por una profunda crisis, urge volver nuestra mirada hacia nuestras instituciones formadoras de docentes, en tanto centros educativos con un papel esencial en la formación de los ciudadanos que se necesitan para construir un México más justo. El propósito deberá ser realizar un diagnóstico lo más objetivo posible para, a partir de él, plantear estrategias orientadas a mejorarlas, considerando que, si bien estas instituciones tienen problemas comunes, poseen también particularidades que a menudo se ignoran en los estudios nacionales. Las lecciones que aporta la historia en esta tarea han sido y son de un valor inigualable y todavía más en esta era en que la incertidumbre y la complejidad se acrecientan.

## Referencias

- 222 AHUAS. [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa]. (1930). *Libro de actas del Consejo Directivo, 1930-1936* [Fondo Colegio Civil Rosales]. Sinaloa, México.
- AHUAS. (1939). *Libro de actas del Consejo Universitario, 1939-1941* [Fondo Universidad Socialista del Noroeste]. Sinaloa, México.
- Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de:

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

- Beltrán López, D. (2007). *La autonomía universitaria en la institución rosalina: 1872-2006* [Tesis de licenciatura]. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UAS, Culiacán, Sinaloa, México.
- Beltrán López, D. (2015a). *Currículum y educación media superior en la institución rosalina. Un estudio desde la historia cultural* [Tesis del Doctorado de Educación Basada en Competencias]. Centro Escolar del Mar de Cortés, Culiacán, Sinaloa, México.
- Beltrán López, D. (2015b). La formación de maestros en Sinaloa: la Escuela Normal de Sinaloa y otras instituciones formadoras de docentes (1945-1980). En M.Á. Rosales Medrano, D. Beltrán López y J.L. Sánchez Gastélum (Coords.), *Educación y Política, Tomo VI, Colección Historia Temática de Sinaloa* (pp. 235-271). México: Gobierno del Estado de Sinaloa / Instituto Sinaloense de Cultura / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Beltrán López, D. (2016). Currículum y educación normalista en Sinaloa, 1917-1980. En P. Moreno, M. de J. Soto, y J. J. Castro (coords.), *El Sistema Educativo en Sinaloa. Políticas curriculares y temas emergentes* (tomo II) (pp. 97-136). México: Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa / Ediciones del Lirio.
- Beltrán López, D. (2018). *De la utopía a la realidad, de la realidad a la utopía. La Universidad de Occidente en Sinaloa (1918-1922)*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Beltrán López, D., y Berrelleza Fonseca, M. A. (1998). *Escuela Normal de Sinaloa. Una visión histórica*. México: Escuela Normal de Sinaloa.
- Berrelleza, M. A. (1998). *De Liceo a Universidad. La institución rosalina: 1872-1922*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Curiel Méndez, M.E. (2010). La educación Normal. En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez, (Coords.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 426-462). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducoing, P. (Coord.) (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-156). México: UNAM-IISUE. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Escolano Benito, A. (1996). Memoria de la formación de maestros (Conferencia pronunciada en la conmemoración de los 150 años de la Escuela de magisterio de Zamora). *Aula*, 8, 311-327. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3459/3479](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3459/3479)
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Márquez Carrillo, 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](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/1316/002.pdf)
- Meneses Morales, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.



- Meneses Morales, E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- POES. [Periódico Oficial del Estado de Sinaloa] (1874, 25 de marzo). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1881, 13 de agosto). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1881, 21 de mayo). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1885, 1 de marzo). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1885, 7 de marzo). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1916, 27 de enero). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1918, 1 de junio). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1922, 19 de diciembre). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1922, 26 de octubre). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1931, 23 de octubre). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1937, 27 de febrero). Culiacán Sinaloa.
- POES. (1941, 18 de octubre). Culiacán Sinaloa.
- Posner, G.J. (1998). *Análisis del currículo*. Colombia: Ed. Mac Graw-Hill.
- Rosales Medrano, M.Á. (2009). *La formación del profesional del docente de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Valdez Editores.
- Sánchez Gastélum, J.L. (2000). *Sociedad y educación en Sinaloa. 1874-1918: El Colegio Rosales* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

## Notas

---

<sup>1</sup> Con el nombre de institución rosalina nos referimos a la actual Universidad Autónoma de Sinaloa y sus antecedentes: Liceo Rosales (1873-1874), Colegio Rosales (1874-1918), Universidad de Occidente (1918-1922), Colegio Civil Rosales (1922-1937), Universidad Socialista del Noroeste (1937-1941) y Universidad de Sinaloa (1941-1965). El adjetivo “rosalina” es en reconocimiento al general sinaloense Antonio Rosales, un héroe de la Guerra de la Intervención Francesa quien venció al ejército invasor el 22 de diciembre de 1864.

<sup>2</sup> A nivel estatal, esta carrera nació formalmente con la Ley Orgánica de Educación del Estado de Sinaloa (Decreto número 55) aprobada el 18 de enero de 1945 durante el gobierno de Pablo Macías Valenzuela (Beltrán, 2015b).

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.



# Identidad fronteriza en Chihuahua, México, un recorrido del siglo XVII al XXI

## Border identity in Chihuahua, Mexico, a journey from the 17th to the 21st century

Guillermo Hernández Orozco\*  
Stefany Liddiard Cárdenas\*\*

\* *Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua" en IE Revista de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 14 (2017); Debates por la historia (Cinco tomos). Obtuvo el Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; cuenta con Perfil Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: [ghernand@uach.mx](mailto:ghernand@uach.mx)*

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

\*\* *Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México). Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes están: "La hacienda de Humboldt en Chihuahua, lugar de refugio para los bóers precedentes de Sudáfrica a principios del siglo XX" (2019) en Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología 28 (1), 179-198. Es socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo: [stefanyliddiard@gmail.com](mailto:stefanyliddiard@gmail.com)*

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

---

### Historial editorial

Recibido: 24-noviembre-2019

Aceptado: 15-julio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

ISSN-e: 2594-2956

**Identidad fronteriza en Chihuahua, México, un recorrido del siglo XVII al XXI**

**Resumen**

En el siguiente artículo se expone un análisis sobre la construcción de la identidad fronteriza en el estado de Chihuahua, haciendo un recorrido desde el siglo XVII hasta el XXI. El trabajo se organiza en varios apartados temáticos con los resultados de una investigación principalmente de archivo. Bajo un enfoque historiográfico crítico y con metodología de corte interpretativo, se conformó un rastreo mediante la recuperación de documentos primarios, útiles para la descripción e interpretación de una serie de sucesos que han impactado y redireccionado esta identidad fronteriza. Como resultado se muestran distintos momentos críticos que han conformado la representación simbólica del término frontera en la población chihuahuense, dentro de su contexto de pluralidad ideológica, étnica, geográfica y cultural.

**Palabras Clave:** historia, historiografía de la educación, identidad.

**Border identity in Chihuahua, Mexico, a journey from the 17th to the 21st century**

**Abstract**

This article presents an analysis of the construction of border identity in the state of Chihuahua. Taking a tour from the seventeenth to the twenty-first century, the results of a mainly archival investigation are organized into different thematic sections. Under a critical historiographic approach and with an interpretive methodology, a trace was established through the recovery of primary documents, useful for the description and interpretation of a series of events that have impacted and redirected this border identity. As a result, different critical moments that have shaped the symbolic representation of the term border in the population of Chihuahua are shown within their context of ideological, ethnic, geographic, and cultural plurality.

**Keywords:** I history, historiography of education, border identity, identity

**Identité frontalière à Chihuahua, Mexique, un voyage du XVII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> le siècle**

**Résumé**

L'article suivant présente une analyse sur la construction de l'identité frontalière dans l'état de Chihuahua. Parcourant du XVII<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle, les résultats d'une enquête essentiellement archivistique sont organisés en différentes sections thématiques. Dans une approche historiographique critique et avec une méthodologie interprétative, une trace a été établie à travers la récupération de documents primaires, utile pour la description et l'interprétation d'une série d'événements qui ont impacté et redirigé une série d'événements qui ont impacté et redirigé cette identité. frontière. En conséquence, différents moments critiques sont montrés qui ont façonné la représentation symbolique du terme frontière dans la population chihuahuan, dans son contexte de pluralité idéologique, ethnique, géographique et culturelle.

**Mots-clés:** Histoire, Historiographie de l'éducation, Identité.

**Tozsamosc przygraniczna w Chihuahua, Meksyk na przestrzeni wiekow: XVI do XXI**

**Streszczenie**

Poniższy artykuł zawiera analizę budowy tożsamości przygranicznej w stanie Chihuahua. Poczynając od XVII do XXI wieku, wyniki badań archiwalnych są przedstawione w kilku sekcjach tematycznych. W ramach krytycznego podejścia historiograficznego i metody interpretacyjnej przebadane zostały podstawowe dokumenty, przydatne do opisu i interpretacji serii zdarzeń, które wpłynęły i ukształtowały tę tożsamość. W rezultacie pokazano różne krytyczne momenty, które ukształtowały symboliczną reprezentację tożsamości przygranicznej populacji w Chihuahua, to wszystko w ideologicznym, etnicznym, geograficznym i kulturowym kontekście.

**Słowa kluczowe:** historia, historiografia oświaty, tożsamość.

## Introducción

Bajo un método histórico crítico, con la recuperación de fuentes de archivo e interpretación de los acontecimientos históricos narrados en dichos documentos, se muestra el recorrido y contextualización de aquellos sucesos sociales, políticos y educativos en Chihuahua, que repercutieron en la conformación de su identidad. Esta concatenación de fuentes primarias, permite dar cuenta de manera descriptiva del objeto a investigar, contextualizarlo y posteriormente realizar las interpretaciones o valoraciones que, como juicios subjetivos, permiten revivir los acontecimientos; en este caso un rastreo histórico para describir e interpretar la formación de la identidad fronteriza.

La organización de los apartados responde a la necesidad de narrar aquellos acontecimientos que redirigieron la trayectoria histórica de Chihuahua, cada uno, centrado en diferentes temáticas. Se inicia con las narrativas de las fronteras que aquejaron a los nativos de esta región, cómo se fueron modificando las formas de vida de esos habitantes y las situaciones contextuales que los rodearon. Posteriormente la descripción de cómo las fronteras fueron acotando geográficamente al estado de Chihuahua por las condiciones e intereses económicos de por medio. En otro apartado se hace el análisis de las razones migratorias de sus habitantes, con base en hechos derivados de movimientos sociales y políticos del país, que en muchas ocasiones estuvieron cargados de violencia, como lo fue la invasión del ejército norteamericano, la Revolución mexicana, etc. En cada uno de estos apartados, se interpreta la conformación de la identidad chihuahuense fronteriza y el papel de la educación formal en ella.

230

Para comenzar, y después de analizar la vasta cantidad de bibliografía que aborda estudios de frontera, se identifica la multiplicidad de aristas desde las cuales puede ser estudiada, en un inicio bastaba con la visión

geografía y política, pero con el paso del tiempo, la frontera ha pasado a ser un objeto de estudio analizado desde diferentes disciplinas como la economía, la antropología, sociología, historia, entre otras. Siendo los límites o fronteras al interior de los individuos, aquellos subjetivos o imaginarios, los que separan territorios más complejos de conciliar.

Entonces, el concepto de frontera puede ser analizado más allá de la convencionalidad, desde diferentes perspectivas. Entre sus acepciones se incluyen las fronteras cerradas y las fronteras abiertas, las hay inexpugnables y aquellas nominales. Tal como lo expuso Sánchez (2015) al indicar que “el territorio es una entidad espacial que sirve como instrumento de comunicación que visibiliza y hace tangibles estructuras sociales, tales como autoridad, identidad, derechos, aspiraciones, prejuicios, entre muchas otras” (p. 176).

Debido a lo anterior, se ponen de manifiesto las normatividades para transitar entre una frontera a otra, ya que existen algunas sobrecargadas de reglamentos y restricciones, que en pocas ocasiones se logran cruzar. Dentro de las fronteras intangibles se encuentran aquellas que contienen las formas de pensar desde diferentes perspectivas como las fronteras culturales, las cuales permiten cuestionar si pueden ser consideradas como un invento humano.

¿Hasta dónde la frontera es un concepto?, ¿hasta dónde es una realidad?, ¿el concepto ha evolucionado? Una simple respuesta desde el plano social es que este término se ha ido construyendo y reconstruyendo desde los intereses políticos en turno; contestar desde lo económico puede centrarse en que se ha visto influido por las grandes transnacionales y fuerza de trabajo de pobres jornaleros; o bien, desde las implicaciones que conlleva la frontera para los migrantes, quienes la catalogan desde sus propios contextos culturales, lenguaje, música, creencias religiosas y existenciales. ¿Hasta dónde es un conjunto de artículos normativos y una realidad de kilómetros de

bardas que nadie respeta?, ¿se trata solamente de una línea divisoria entre sueños y realidades, entre vida y muerte?

### **Chihuahua sin fronteras**

Discutido lo anterior, se procede a delimitar el lugar concerniente a este texto, el estado de Chihuahua. La nomenclatura de este lugar tiene su origen en el pueblo madre Chiricagua, en ocasiones se encuentra en documentos como Chiriguahua, otras como Chirihuagua y es de estos antecedentes que se deriva su nombre actual, Chihuahua, en contra de lo que comúnmente se ha hecho creer –principalmente desde el centro de la república mexicana–, que este nombre es una interpretación desde el náhuatl, que lo traducen como piedra agujerada.

En Chihuahua coexistieron grupos originales y pobladores de la región, estaban los llamados Julimes, Tapacolmes, Cocoyomes, Chinarras, Jumanos, Salineros, Conejos, Tobosos, Conchos, Coyotes, Sumas, Chiricaguas y otros 70 grupos más, según los archivos ubicados en Parral, Chihuahua (1632-1821) y los del municipio de Chihuahua (1709-1900). Todos estos grupos poblaron en la región que comprende ahora parte de Nuevo México, Texas y Chihuahua. A estas comunidades, los colonizadores para quitarse de problemas y evitar distinguirlas a cada una, las llamaron a todas genéricamente como *Apaches*.

**232** Estas agrupaciones eran nómadas, unas más que otras y no supieron de las fronteras que hoy existen, fueron grupos de personas que en búsqueda de sobrevivencia seguían la huella del agua, buscaban la caza y los pastizales, según fuera la temporada. Tal como dijo Gerónimo en sus memorias “junto con el sol y el viento traspasaban montañas y planicies” (Barret, 1982).



Es posible afirmar que la representación social de frontera no existió para los pueblos aborígenes, ni en tiempo de la Colonia, cuando a manera de control se construyeron los llamados Presidios – considerados como un fuerte militar en donde se resguardaban las tropas- y que de alguna manera ya delimitaban algunas regiones o zonas, con la idea de establecerse como una línea de defensa, manteniendo así alejado al invasor o enemigo, sin dejarlos ingresar en cierto territorio. En este caso eran los indígenas quienes desconocían esta forma de dominio, los considerados como enemigos. Las implicaciones de esta colonización impactaron en múltiples aspectos, como las viviendas, el mercadeo, la religión y por supuesto la educación.

En el estado de Chihuahua como en otros, se instauraron dos presidios, uno de ellos ubicado en Huajuquilla, específicamente para los Tobosos y el segundo fue el presidio de San Carlos, enfocado a delimitar a los Chirrieros, Ocomes, Sumas, Sabaneros, Texas, Cabezas, Cholomes, y los Jumanos de la región de Texas, Ojinaga, Manuel Benavides, Camargo, Aldama, hasta Chihuahua.

Después de esto, y apenas iniciada la vida independiente del país, se declaró la guerra de exterminio contra los pueblos originales durante ochenta años, de 1824 a 1900, llegando a el absurdo -en 1849- cuando el Gobernador del estado de Chihuahua Ángel Trías, anunció la *Ley de exterminio de los Apaches*, publicada el 25 de mayo ante el Congreso del Estado de Chihuahua y que en el artículo 5º se expresa el pago a quienes hayan matado a una persona originaria, como se muestra en las siguientes líneas:

Las cuotas de que habla el artículo tercero serán las siguientes: doscientos pesos por cada indio de armas muerto y doscientos cincuenta por cada prisionero de esta clase que sea presentado. Por cada india de cualquier edad o indio menor de catorce años,

se pagará ciento cincuenta pesos, si se presentaren prisioneros (AHACH. [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua], 1849).

Bastante cantidad de dinero, si se toma en cuenta que un preceptor de primeras letras –equivalente a lo que hoy son los profesores– ganaban 300 pesos al año. Esta recompensa favoreció aún más a la guerra declarada por los invasores, quienes consideraban que los Apaches no respetaban las fronteras, las cuales fueron impuestas ante la apropiación de sus tierras, prohibiéndoles a los nativos internarse en ellas; violando las costumbres ancestrales del libre tránsito que poseían los diversos grupos indígenas.

A pesar de los presidios que, a manera de frontera, se habían erigido para contenerlos y la labor de las misiones, esa guerra extendida por el territorio de Chihuahua se mantuvo con una lucha permanente en todas latitudes, la cual incluyó a diversos actores chihuahuenses. En el municipio de Parral, durante 1778, se emitieron las órdenes por el Comandante General que indicaron la instrucción “para que se forme una partida respetable de vecinos, para que ocurra a la defensa de cualquier insulto que intenten ejecutar los Apaches” (AHP. [Archivo Histórico de Parral], 1778). Así mismo, otro personaje que también dedicó su vida a matar Apaches fue el coronel Joaquín Terrazas, primo del varias veces gobernador de Chihuahua Luis Terrazas Fuentes. Joaquín participó durante uno de los eventos lamentables que se llevaron a cabo hacia 1880, la nombrada como la batalla de Tres Castillos, considerada la última de exterminio y lugar del asesinato del indio Vitorio. Acontecimiento relevante en Chihuahua que ayudó a que Vitorio, Ju y posteriormente Gerónimo se consideren como líderes de algunas tribus y un símbolo de la resistencia.

### ¿Cómo eran los llamados apaches?

Se inicia por rescatar que Don Bernardo de Gálvez, en su papel de Virrey de la Nueva España -entre 1785- 1786- tuvo como encomienda ser el Capitán de la Compañía de Presidios del Norte durante 1769- 1770 y durante ese tiempo, pudo conocer en sus andanzas a diferentes grupos indígenas, además de tener la precaución de describirlos en algunos de sus reportes. A continuación, se muestra una parte del documento *Instrucción del Conde de Gálvez a D. Jacobo Ugarte y Loyola, Comandante General de las Provincias Internas. México* del año 1786 [se respeta ortografía]:

Trae cada uno su cavallo (que por supuesto es bueno) sin mas arneses que un fuste muy ligero, herrado con cueros que preservan el casco, y que quitan con prontitud cuando llega el caso de montarlos, trayéndolos siempre del diestro hasta el dia de la función; caminan siempre de noche cuando han de atravesar algun llano, haciendo alto en las Sierras pedrosas donde no se estampa la huella para ser seguidos por el Rastro: Desde estas alturas dominan y registran los Llanos, á donde nó descenden sin ser cuidadosamente reconocidos; No hacen lumbre por el humo, ni de noche por lo que luce, evitando en sus marchas la union para no lebantar polbo, ni señalar el rastro.

En los altos, o dias de descanso és suma su vigilancia, desconfiados en extremo, son más los que belan que los que duermen, por cuya razon jamas se ben sorprendidos.

Puestos en una altura adbierten la situación de nuestros Pueblos, Haziendas, Ranchos, Cavalladas y Ganados indicandose la el humo, las lumbres, y los polvos por medio de estas señales que marcan de día, se dirijen y bajan de noche á las llanuras en busca de la presa. Así que se consideran inmediatos esconden sus

cavallos, y dejandolos al cuidado de algunos se dividen, y cada uno por su parte se acerca lo posible para lograr el exacto y ultimo reconocimiento.

Es increíble la habilidad y destreza con que lo ejecutan, y las mañas de que se valen para su logro: Embarranse el Cuerpo y coronanse la caveza de yerva, de modo que tendidos en el suelo parecen pequeños matorrales: De este modo y arrastrándose con el mayor silencio se acercan a los Destacamentos hasta el punto de reconocer y registrar el cuerpo y ropa de los Soldados que duermen: Al mismo tiempo que están en esa silenciosa espia se dicen recíprocamente cuanto adbierten por medio de infinita variedad de voces que contrasen exactamente, imitando el canto de las Aves nocturnas, como Lechuzas, Tecolotes, etc. Y el aullido de los Coyotes, Lobos y otros animales.

Una ves que tienen explorado el paraje a su satisfacción por medio de las mismas señales se retiran, quitan los cueros de los pies de los Caballos, montan y guardando el mismo silencio hasta la inmediación en que pueden ser sentidos, embisten con tanta furia, ímpetu y alarido que no dan tiempo de tomar las armas y ponerse en defensa á el hombre mas diestro y demas precaucion.

De estas refinadas astucias nace que tomando bien sus medidas nunca hierran el golpe, bastando diez indios para en poco mas de un minuto dejar 20 de los nuestros en el campo, y obligar a otros tantos a la fuga (AHP, 1786).

236

En este documento es claro observar la descripción y representación que tenían los extranjeros sobre los Apaches. Mucho se les reconoce sobre sus habilidades y que llevaban gran ventaja en sus instrumentos de guerra por su ligereza, en contraste con las armas de los españoles que eran pesadas y que al cabalgar o guerrear, carecían de agilidad. Este

es punto relevante en la conformación de la identidad, que guarda relación con la vida rural, de las personas que antecedieron y que desarrollaron habilidades con relación a una sociedad que tenían que trasladarse a largas distancias para llegar a otros poblados, extensiones desérticas poco pobladas por hombres y mujeres que vencieron las situaciones climáticas adversas. Si bien, estas acciones estuvieron encaminadas a preservar su vida, al mismo tiempo estos nativos comenzaron el arraigo en aspectos sociales, en los que se incluyen valores como la solidaridad, justicia y defensa comunal. Ciertamente los subgrupos sirvieron de soporte y de constructores de un nuevo pensamiento social, porque las necesidades de tener que recorrer los caminos con cautela, en los territorios que antes les pertenecían y ya no más, fue una situación caótica, esto significó pasar de una sensación de previa libertad a un ataque constante de muerte, situación que debió ser incomprensible.

### **Chihuahua en medio del desierto, frontera de oro y plata**

La Nueva Vizcaya fue el primer territorio al norte de México que exploraron los españoles a mediados del siglo XVI. A través de los años, en su interior se delimitaron varias fronteras geográficas, hoy estados de la república, que circunscribieron diferentes espacios de encuentro habitable, donde se levantaban pueblos para explotar sus minerales, sobre todo plata y oro.

Alrededor de 1631 montaron el corredor de San José del Parral, San Bartolomé, Santa Bárbara y San Francisco del Oro. En consecuencia, se elevó el comercio, la agricultura y la ganadería de subsistencia, actividades sincrónicas con la instauración de los poderes civiles y religiosos. Cien años más tarde se recorrió la frontera 230 kilómetros al norte, debido a los grandes descubrimientos de minerales ubicados en

Cusihuiachi y Santa Eulalia, agrupando doce minas. En consecuencia, llegaron oleadas de personas que se convirtieron en la fuerza de trabajo nueva, al ser insuficiente la capacidad regional con los incipientes pueblos de naturales de comunidades como San Juan Bautista, San Cristóbal de Nombre de Dios o San Gerónimo de Chinarras. Un par de décadas después de aquel periodo, en 1709 se fundó San Francisco de Cuéllar –que a partir de 1824 se constituyó como Chihuahua– como resultado del corrimiento de la frontera norte hacia los Estados Unidos de Norteamérica, mediando mil kilómetros, espacio que se mantuvo como el territorio de nadie por muchos años.

En este sentido y con relación a la identidad fronteriza se puede inferir que, con estos cambios, empezaba también un sentimiento de pertenencia en los chihuahuenses de aquel entonces, ya que ahí terminaba el territorio nacional, siendo ellos mismos parte de la frontera. Así como lo indicó Sánchez (2015) “la territorialidad es una dimensión de nuestra espacialidad social, la cual está íntimamente relacionada con cómo se organizan nuestras relaciones sociales, y que a su vez produce particulares arreglos y ordenamientos espaciales sobre el mismo territorio” (p. 176).

238 Varios acontecimientos relevantes en la historia nacional se gestaron en este lugar minero. Se inicia por mencionar que el 23 de abril de 1811, cuando arribaron presos a la ciudad de Chihuahua Miguel Hidalgo y Costilla Gallaga, junto al grupo de insurgentes que le acompañaba. La ciudad fue escogida, entre otras razones, porque estaba en medio del desierto y así era imposible que otros correligionarios los rescataran. Esto se puede corroborar en la correspondencia fechada en Chihuahua, el 6 de octubre de 1795, ubicado en el Archivo de Indias, en el cual se informa que cuando le aseguraron en misiva al Comandante de las Provincias Internas de Nueva España, no había en este territorio personas que difundieran ideas “francesas... las detestables y

perniciosas máximas de una malentendida libertad” (AHACH, 1795) ni en contra de la religión católica; por consecuencia, era un lugar seguro ideológicamente y geográficamente como cárcel, donde al escaparse los insurgentes, les esperaba una muerte segura en el desierto por deshidratación, ya que tendrían que recorrer 500 kilómetros al sur para llegar a los incipientes poblados de la región de la Laguna de Mayrán – hoy Torreón, Lerdo y Gómez Palacio–, si decidían hacerlo en dirección al norte, el Río Grande estaba a 370 kilómetros y la frontera con los Estados Unidos a más de 1 mil al ingresar por Oklahoma.

El 21 de abril de 1811 se publicó el Bando -por el Ayuntamiento de Chihuahua- en el que se aprobaba el paso de visitantes para ver a los reos (Artículo primero); pero estaba prohibido formar pelotones, y quien lo hiciera sería arrestado y castigado (Artículo segundo); tampoco se permitía subirse a las azoteas (Artículo tercero); de igual manera “nadie será osado de levantar el grito para increpar a los reos, ni menos dar muestra de una imprudente compasión” así lo especificaba el (Artículo cuarto); asimismo se indicaba que “los que armaren alborotos, ruido o pleitos en la calle, serán castigados conforme a lo previsto” redactado en el (Artículo séptimo) (AHACH, 1811).

Con todos estos datos es necesario incidir en el hecho de que la estancia, juicio y fusilamiento de los insurgentes también constituyó material con el cual fue alimentada la construcción de una frontera en aquel momento inicial, ya que el territorio, ubicado en medio de la nada, fue utilizado en beneficio de aquellos que siguieron con esta lucha de poderes, de ideales y en búsqueda de la imposición social, económica y política de unos cuantos. Considerando que, en aquel momento en Chihuahua habitaba una población de 23 mil personas.

## Chihuahua frontera de sangre

Otro aspecto identitario que se considera es resultado de los múltiples enfrentamientos que se consumaron en este territorio. Uno de ellos fue el que principió como una colonización del territorio deshabitado de Texas, iniciado bajo el mando de Moses Austin en colaboración con el gobierno mexicano, y que a partir de 1821 heredaría como concesión española su hijo Stephen Austin. Fue hasta 1835 que algunos texanos buscaron la independencia, primero de Coahuila para constituirse en un estado más de la nación, para enseguida convertirse en una nación independiente. Por último, en el contexto expansionista de Estados Unidos decidieron apropiarse de ese y otros territorios, como lo venía haciendo desde su independencia en 1776, cuando conformaban apenas una tercera parte de lo que es actualmente y estaba confinado a la parte este.

Los Estados Unidos de Norteamérica se fueron apoderando de diversos lugares y haciendo con ello más grande su extensión territorial. Años después del inicio de la independencia -en 1803- se realizó la compra de Luisiana, siendo Napoleón Bonaparte quien la vendió a Estados Unidos de Norteamérica, territorio que incluía algunas provincias de la Nueva España. La Florida también pasó a ser parte de esta nación desde 1810 y no fue hasta 1819 que se anexó por el tratado de Florida la primera parte de la Costa del Pacífico, luego en 1845 tomó Texas y tres años después California.

240

Lo despoblado del territorio y las distancias enormes entre el centro de México, que mantenía el control de los estados del norte, hacía todavía más difícil la conservación de la integridad del territorio nacional. Un ejemplo de ello fue en 1828 cuando el inglés Robert Owen solicitó a México con el siguiente texto que enunciaba que "Ceda libremente las provincias de Texas y Coahuila" (Quintanilla, 1985, p. 54) para establecer en ella su República Idealista. Esto brinda un panorama de la noción



existente en aquel entonces sobre esas tierras, que incidió también sobre la identidad mexicana particular de los habitantes de aquellos terruños, ya que vivían en tierras en conflicto.

En el campo educativo y relacionado con los hechos acontecidos para aquel momento, se recupera un hecho relevante que ocurrió en 1843, cuando el gobernador de Chihuahua, Mariano Monterde, envió un comunicado a Laureano Muñoz y Arregui, quien fungía como Rector del Instituto Literario. En dicho documento se indicaba que necesitaba recabar "recursos con que pueda subvenir al importante objeto de auxiliar al Departamento de Nuevo México acosado por una invasión de colonos tejanos" (AHUACH, 16 de junio, 1843). En esta misma carta se asentó que se repetían las circunstancias de 1841, por lo cual era imperante la cooperación para auxiliar en defensa de la integridad del territorio nacional.

En otro documento se aprecia que, durante un mes y medio después de la mencionada solicitud, se difundió un listado de personas e instituciones que debían cooperar para la guerra. Conforme a ello, se calculó un monto a cubrir de \$ 41, 200 pesos entre las 407 personas obligadas a contribuir, sin figurar el nombre de algún catedrático del Instituto (AHUACH, 31 de julio, 1843). Infiriendo con esta información que a los docentes no se les consideraban como personas económicamente fuertes.

Cabe mencionar que entre los nombres que sobresalen en esta lista, debido al mayor monto de su aportación al *Partido* de Chihuahua a nivel municipal, se encuentran: Esteban Courcier con \$ 1,947.00, Ángel Trías quien cooperó con \$ 1,090 y José Cordero con \$ 892.40 pesos, pero la mayoría contribuyeron con menos de \$ 100.00 pesos, es decir entre las 407 personas debían completar \$ 41,200.00 pesos que, en promedio, cada persona debió aportar \$ 101.23 pesos. Llama la atención que entre los capitales que se gravaban estaban los Fondos de Escuela, similar a

una caja para mantener los planteles y que eran derivados de algunos impuestos con \$ 112.00 pesos y 4 reales.

A través de un pacto firmado por varias personas, entre los cuales se encontraban Antonio Jáquez, Bernardo Revilla y el rector del Instituto Literario, Don Laureano Muñoz, se asentó la oposición en contra del Gobernador Monterde, esto favoreció su derrocamiento, dejando un lugar que fue ocupado posteriormente por Ángel Trías, quien tiempo más tarde tuvo que enfrentar la invasión de algunos norteamericanos, encabezados por el coronel Doniphan.

Desde inicios de 1846 se presentía que los norteamericanos invadirían más zonas del territorio de Chihuahua, por ello, precisamente el 4 de enero de ese mismo año, el Rector Muñoz recibió un comunicado del ya declarado gobernador Ángel Trías, donde se le indicaba lo siguiente:

Siendo muy probable que dentro de breve tiempo avancen a esta capital las fuerzas americanas que ocuparon la Villa del Paso, y con el objeto de proveer o poner a salvo los archivos de las oficinas públicas; dispone su Excelencia el Gobernador que todos ellos sean pesados y que comiencen a ponerse en disposición de empacarse, dando en la mayor brevedad de haberlo verificado así para agenciar los transportes que sean necesarios (AHUACH, 1846).

242 A raíz de esto, el 3 de octubre de 1846, Benito Guaspe, quien era alumno del Instituto, junto con su padre Antonio, fueron enviados por el gobierno para darles instrucción militar a la infantería del municipio de Parral. Asimismo, el 22 de octubre del mismo año otro alumno llamado Mariano Terrazas hizo lo mismo, pero esa vez dirigiéndose a Santa Isabel (AHUACH, 1846). Para ese momento estaba cerca la hora de entrar en batalla contra el invasor, y los estudiantes del instituto eran utilizados para un enfrentamiento militar. En este caso, la identidad y

su relación con la educación formal se veía embestida por intereses políticos que tendrían consecuencias lamentables, así mismo se advirtió un sentido de identidad rodeado de patriotismo, al cuidar a la nación y proteger también el lugar donde radicaban, sentimiento que desencadenaron otras situaciones que involucraron a su casa de estudio, la ciudad y la nación que les rodeaba. Esta disputa concluyó con la batalla librada en Sacramento el día 28 de enero de 1847 y que tuvo como resultado la derrota del ejército mexicano.

Semanas después, la entrada del ejército norteamericano a la ciudad de Chihuahua, el 2 de marzo del mismo año, ocasionó que los poderes se trasladaran a Valle de Allende y después a Guadalupe y Calvo, en ese momento y después de dichos enfrentamientos, el Lic. Laureano Muñoz sustituyó provisionalmente al Gobernador Trías, mientras este último buscaba recursos y forma de combatir al invasor, lo cual no ocurrió, porque Doniphan se retiró antes que pudieran defenderse. Se rescata de estos acontecimientos el hecho que la gubernatura se ocupó por el rector del Instituto, este acto indicó el alto prestigio que tenía ante la ciudadanía, o al menos los estrechos nexos que tuvo con el gobernador Ángel Trías.

En su estancia en Chihuahua, el ejército invasor publicó dos números del periódico llamado *Anglosaxon*, que se editaba tanto en inglés como en español. En esta publicación se especificó que el propósito de ingresar era la lucha por la libertad y respeto a las personas.

Fue hasta que se retiró el ejército invasor que se reanudaron las clases en el Instituto, aunque al final del curso de 1846 los alumnos no presentaron los exámenes. Ante esta situación, las autoridades educativas decidieron que el 24 de diciembre de 1847 se concluyeran dichas pruebas para validar el año escolar. Todo esto ocurrió a pesar de las dificultades e interrupciones habidas, así lo hizo saber el rector en

un comunicado que le envió al gobernador el 27 de diciembre de 1847 (AHUACH, 1847).

Pese al conflicto armado que acababa de ocurrir, se reanudaron las clases inmediatamente, en un afán de normalizar la vida que transcurría en el estado. Del mismo modo se iniciaron los trabajos de construcción del primer edificio patrimonio del Instituto, el 24 de noviembre de 1847; ciertamente no fueron las mejores circunstancias, porque la guerra dejó en bancarrota al erario, no obstante, Don Laureano Muñoz, con su investidura de gobernador, aprovechó la coyuntura y emprendió la obra.

Después de algunos meses y aun cuando no se restañaban las heridas de la guerra, Sterling Prince entró al estado de Chihuahua de nuevo, a pesar del tratado de paz firmado, llamado *Guadalupe-Hidalgo*. El General Trías quien seguía en su cargo, de nuevo hizo frente al ejército invasor, en esa ocasión en el municipio de Rosales, durante la batalla librada el 16 de marzo de 1848, catorce días después de haberse firmado dicho tratado del 2 de febrero. En el enfrentamiento también fue derrotado el ejército mexicano, aparte que durante la batalla murieron dos reconocidos maestros con amplia trayectoria en el Instituto Literario, uno fue Don Manuel Prado, quien inició su trabajo en junio de 1845, un catedrático propietario de Medianos y Mayores que era el segundo año de latinidad -equivalente hoy a la preparatoria-; y Manuel Orona, maestro también de primeras letras (AUACH, 1848).

244 Hasta aquí se han reconstruido una serie de acontecimientos que dejaron una marca en la historia, la identidad y la sociedad chihuahuense. A Chihuahua le cercenaron una parte de su territorio y lo sintió como una amputación, herida real que no ha terminado de cicatrizar, un sentimiento particular, que no fue así en estados del sur como Zacatecas, Jalisco o Veracruz, por mencionar algunos. Fue en ese momento cuando apareció, más que allá de concepto, una realidad de

lo que es la frontera, se convirtió en una línea utilizada para separar, dividir entre lo propio y lo de otros, entre una y otra cultura, ya que se separaron diferentes maneras de pensar, ser y actuar, incluso surgió la necesidad de conocer los distintos poderes a los cuales respetar, fueran civiles o religiosos.

Así fue como la frontera para Chihuahua se constituyó en una herida abierta en su existencia que jamás ha querido curar, al contrario, cuando parece que aminora el dolor, por cualquier pretexto vuelve abrirla, para que nunca se olvide que esa línea fue trazada con sangre. La derrota fue sensible porque participaron no solo soldados, sino también miembros de la sociedad en su categoría de voluntarios, entre los cuales se encontraban maestros y estudiantes, aunque pocos en cantidad. Así mismo, en ese momento también surgió un sentimiento de animadversión contra el centro del país, ya que las personas radicadas al sur, prometieron solidaridad, armas y soldados, quedando todo en promesas; por ello, para los chihuahuenses el sur político estuvo cargado de mentiras.

### **Chihuahua, un refugio de pecadores**

Rápidamente las formas de vida hicieron posible un aprendizaje, la frontera podía servir como un refugio en caso de ser perseguido, bastaba con cruzar una línea para resguardarse de las autoridades de uno u otro país, quienes tenían poder dependiendo del territorio. Existen varios ejemplos de esta afirmación, uno de ellos fue el grupo de insurgentes, cuando Ignacio Allende estaba a la cabeza, después de haber sido depuesto del mando Miguel Hidalgo en la hacienda de Pabellón, cerca de Aguascalientes y ya rumbo a Zacatecas. En las declaraciones del mismo Allende, cuando estuvo preso en Chihuahua, afirmó que pretendían llegar a la frontera, pero fueron capturados antes

de llegar a su meta, en Acatita de Baján, Coahuila. Este grupo esperaba que al llegar a Estados Unidos de Norteamérica estarían a salvo y al esperar un tiempo podrían rehacer su ejército.

De forma similar sucedió un hecho que incluyó a Benito Juárez, quien estuvo refugiado en la ciudad de Chihuahua entre 1864 y 1866. Este personaje apenas percibía el peligro, inmediatamente se desplazaba lo que hoy es Ciudad Juárez, ya que es la frontera del estado, razón por la cual se nombró a esta ciudad con dicho nombre.

Otro ejemplo fue cuando Francisco I. Madero y sus correligionarios desde la frontera en Ciudad Juárez emprendieron su lucha revolucionaria, no sin antes haber vivido en la ciudad de El Paso, en el país vecino, convirtiendo este lugar en una guarida desde donde fraguaron sus estrategias armadas. Similar a lo que le ocurrió a Silvestre Terrazas, un periodista crítico del porfirismo, quien acabó por refugiarse también en El Paso, desde donde continuó fustigando al régimen. Posteriormente Terrazas se convirtió en secretario del conocido Pancho Villa en tiempos de la Revolución Mexicana. Villa es otro personaje que sirve para ejemplificar lo expuesto, ya que hasta él disfrutaba de una casa ubicada en la ciudad de El Paso, en caso de que fuera necesario cruzar la frontera; aunque después del ataque a Columbus, mucho se cuidaba de acercarse a estos límites.

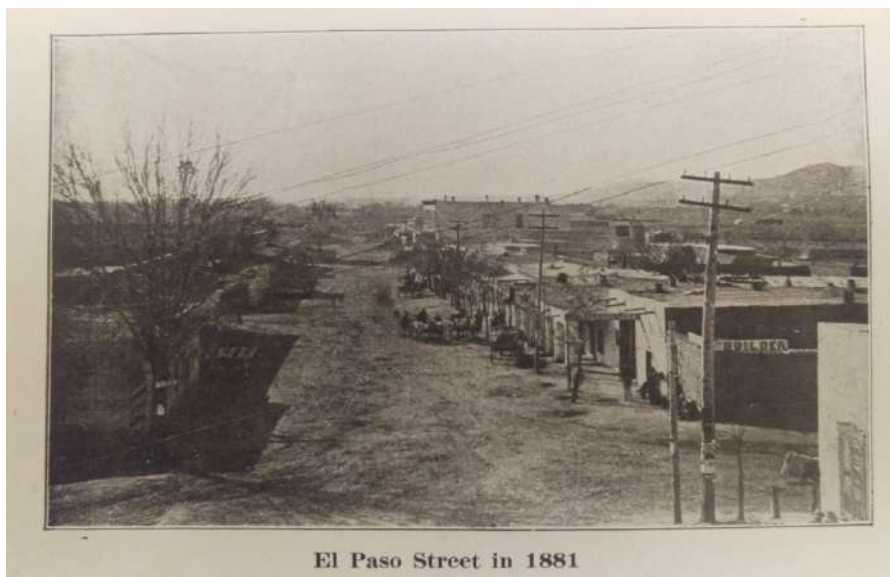
246 Tras el triunfo de la Revolución mexicana, muchos connacionales se refugiaron a lo largo de la frontera, para el caso de Chihuahua se trasladaron a El Paso, donde se quedaron a vivir o esperaron a que amainara el temporal, ejemplo de esto fueron Don Luis Terrazas, Don Manuel Gameros, Don Miguel Bolaños Cacho, Don Miguel Márquez, así como cientos de ilustres chihuahuenses que tuvieron que cruzar la frontera para proteger sus vidas. La ciudad de El Paso se convirtió en un lugar de refugio, pero no solo de políticos, sino también de terratenientes quienes se vieron despojados de sus propiedades.

Ante esta situación en El Paso se implementaron nuevos servicios de salud, educación y comercio, por lo cual otros chihuahuenses comenzaron a acudir con regularidad. Un ejemplo de esta constante movilidad, fue que varios personajes nacieron en dicha ciudad, entre ellos dos rectores de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Uno fue Ignacio González Estavillo, el primer rector con el período 1954-1955 y el otro de ellos fue José R. Miller Hermosillo, rector de la universidad entre 1973-1976. Estos sucesos reflejan la posición de algunas familias que contaban con recursos económicos suficientes y que, aunque radicaban en Chihuahua, preferían que sus hijos nacieran en El Paso, por ser el país vecino. Fueron incontables las personas que lo hicieron de esta forma, algo que se mantuvo como práctica común hasta los años noventa, unos por preferir los servicios de salud y otros buscando la nacionalidad norteamericana para sus descendientes.

En cuanto a la comercialización al interior de El Paso, se puede reducir al hecho que fue el lugar que se convirtió en la meca de los consumidores de las ciudades cercanas y al mismo tiempo en un espacio de oportunidades laborales para los residentes de Ciudad Juárez. Una historia similar para otros más, quienes en su papel de estudiantes prefirieron cursar sus estudios de secundaria, preparatoria y universidad en El Paso, aunque tuvieran que hacer largas filas para cruzar la frontera diariamente y trasladar a los hijos con dirección a la escuela. Ese punto contribuyó poderosamente a que se fraguara una cultura fronteriza, amalgamada entre mexicanos y estadounidenses. Es claro identificar que en la frontera se fue entretejiendo un híbrido con hilos de dos culturas: la anglosajona y la mexicana, reconociendo que estuvo mucho más permeada por mexicanos que por norteamericanos.

## Chihuahua como frontera cultural, científica, ideológica y económica

Por el territorio de Chihuahua han pasado con rumbo a Estados Unidos de Norteamérica no solo mexicanos, sino personas provenientes de otros países. Existen documentos que mencionan una población considerable de chinos, quienes en el periodo de 1880 a 1900 destacaron por ser partícipes de serie de eventos relevantes. En 1880, según los datos de León (2004) El Paso apenas tenía 736 habitantes, considerándolo como un pueblo de poca importancia. Esta situación cambió con la llegada del ferrocarril del *Southern Pacific Railroud* en 1881, ya que se convirtió en uno de los pasos económicos y políticos más importantes entre México y el país del norte (figura 1).



248

Figura 1. El Paso Street in 1881. Fuente: Archivo de la Universidad de Texas en El Paso (UTEP).



Durante aquellos momentos, los inmigrantes chinos, quienes no solo vivían en Chihuahua y fueron personajes reconocidos en tiempos de Pancho Villa, también radicaban en la región de El Paso, en donde fueron altamente discriminados entre 1880 a 1900. Según los informes de León (2004) los actos en contra de los chinos llegaron a tal nivel que, incluso emitieron una Ley a nivel federal, el 6 de mayo de 1883, en la que se prohibía su ingreso por un lapso de diez años. Entre las consecuencias de estas agresiones, al no poder quedarse formalmente en aquel país, algunas personas de ascendencia china se quedaron en territorio mexicano, inicialmente en Chihuahua.

Las diferencias culturales de la población china se acentuaban por no dominar bien ni inglés, ni el español, de tal manera que no podían comunicarse con seguridad ante los pobladores de estas ciudades. Esta situación los condujo a aislarse, acotándose en su propia cultura y construyendo una frontera simbólica que los protegía.

Pero la frontera no se reduce a la ciudad de El Paso, otros hechos se suscitaban en la ciudad fronteriza de Ojinaga. Con el Río Bravo de por medio, esta pequeña ciudad se separa de Presidio, Texas. Dentro de este territorio desértico la mayor parte de la población ha sido la mexicana o de esta ascendencia.

En aquel lugar, también se presentaron situaciones de discriminación racial explícita, incluso había normativas diferentes, dependiendo si eran *blancos* o *negros*, diferencias que también eran aplicadas a personas de otro origen. Esto se refleja en el censo escolar realizado en 1960 en el Distrito de Presidio, Texas, documentos en los cuales aparece una clasificación de los estudiantes citados como: blancos, negros, indios y otros. En este documento aparecen 4 mil 842 escolares, de los cuales 4 mil 818 eran blancos, 13 negros, 6 indios y 5 clasificados como otros (AHUTEPE, 1960).

Con estos datos se pueden afinar varias discusiones. El primer cuestionamiento es sobre el procedimiento para catalogar a los niños mexicanos, ya que algunas familias mexicanas cruzaban diariamente la frontera para llevar a sus hijos a estudiar a Presidio, con la intención de que acreditaran sus estudios básicos, además de aprender una segunda lengua. Esto fue algo rutinario, porque en aquel momento ni escolares o padres necesitaban pasaporte para ingresar al país vecino, bastaba con probar que eran residentes de Ojinaga.

Otro cuestionamiento es sobre la clasificación de blancos, infiriendo que se referían a los que tuvieran más recursos económicos. En cuanto a los afrodescendientes, llamados negros en el documento, eran pocos, en comparación de los otros grupos; estos, a pesar de ser una minoría, influyeron en la cultura de su comunidad. Por otra parte, los llamados indios, posiblemente eran descendientes del pueblo originario de esa región, conocidos como los Jumanos. En cuanto a los clasificados como *otros* no se descarta que hubiera algunos chinos, justificado con lo que se especificó anteriormente.

Con esto se comienzan a exponer algunas conclusiones acerca del cómo los aspectos identitarios y culturales se fueron constituyendo con la interacción de personas de origen mexicano, norteamericano, afrodescendientes, de pueblos originarios y otros más pertenecientes a grupos migrantes de diferentes países. Todas estas personas, en su cotidianidad, acumularon experiencias y construyeron fronteras ideológicas, políticas y sociales de este lugar.

**250** Lo que se ha especificado a lo largo de estas páginas gira en torno al conocer cómo el estado de Chihuahua se fue poblando en torno a la frontera. Para unos se convirtió en un espacio de promisión, una opción de mejorar sus condiciones de vida, para otros expresaba diversas opciones para estudiar y con ello superar algunas expectativas, comparable al abrir una puerta de entrada hacia otra realidad posible e

incluso soñada, preconizada como ideal. Asimismo, para otras personas la frontera tuvo un significado tan relevante, que para franquearla serían capaces hasta de arriesgar la vida, una mezcla entre la esperanza y muerte, lo único importante era cruzar el Río Bravo arriesgando todo. Así mismo, la frontera se convirtió en esperanza y maldición, un santuario, que para llegar a él era necesario primero un peregrinar, buscando el *gold we trust* y con ello el crucificar su existencia día a día con un trabajo sin descanso, mientras se añora a la patria ausente y con ella sus costumbres, familia, cultura y raíces.

### **La frontera de Chihuahua se recorre 25 millas al norte a partir de 2009**

Finalmente, un periodo necesario a considerar en esta conformación de la identidad es el que comprende la ola de violencia que se desató en México con la llamada *guerra contra el narco*, iniciada por el gobierno federal en el 2006, siendo Felipe Calderón el presidente de la república. De manera particular, a partir del 2008 se incrementaron exponencialmente la cantidad de hechos violentos en Chihuahua, dando como resultado procesos de emigración del estado. Se consideran entre 200 y 500 mil personas quienes prefirieron buscar lugares con mayor seguridad. La mayoría de estos migrantes fueron los habitantes de Ciudad Juárez, quienes en grandes concentraciones huyeron de tal situación.

Actualmente en El Paso, como en varias ciudades estadounidenses que comparten frontera con México, es común identificar que las personas se comuniquen prioritariamente en español, que en sus calles se vendan tacos, se escucha música popular mexicana, existen colonias nuevas con mayoría connacional, además que la Universidad de Texas en el Paso y las escuelas de educación básica ahora atienden más

personas de ascendencia mexicana, que nunca antes. Es decir, los marcos de interpretación se han reconstruido en una composición diversa, en donde la gran cantidad de mexicanos junto a ese sentimiento de orgullo de la patria, influyen al llevar sus formas de vida y concepción de la realidad hasta esta ciudad.

Es un hecho que la violencia en los últimos diez años, ha logrado que prácticamente la frontera se recorriera 25 millas al norte, bajo la premisa de tener que huir. Porque no se trata solamente de una cifra en la cual alrededor de 250 mil personas fueron asesinadas violentamente en el país; son hechos, contextos y situaciones que redireccionan a sociedades completas y que forman parte también de la conformación identitaria. Por mencionar algunos de estos quiebres, en los primeros seis meses de iniciada la independencia –toma de Guanajuato a batalla de Puente de Calderón– se contabilizaron más de 100 mil personas muertas. En cinco años de revolución (1911-1916) se contaron hasta un millón de muertos. Así que, los populares héroes nacionales son figuras llenas de sangre, quienes asesinaron y fueron asesinados, tal es el caso de Hidalgo, Morelos, Allende, Madero, Villa, Zapata, Carranza y muchos más.

252 Más allá de la milicia y los agentes policíacos, socialmente se han implementado diversos proyectos, entre los que resaltan estrategias de apoyo a la población joven, quienes han sido los principales protagonistas y víctimas de la violencia. Durante 2009-2019 se crearon centros de educación superior en muchos lugares y se prometieron muchos más, con la firme creencia que los jóvenes deben estar en las escuelas y no en las calles. Son actos con objetivos claros, pero rebasados por las situaciones de pobreza y precariedad en la que se vive en este país. Todos los niños y jóvenes están construyendo su propia identidad, es decir cómo se perciben a sí mismos y cómo los perciben

los demás, pero falta cuestionarse ¿Qué papel está jugando la violencia en ese contexto? y ¿cuál es el papel que juega la educación?

## Referencias

- AHACH. [Archivo Histórico del Ayuntamiento de Chihuahua]. (1795). *Archivo de las indias*. Ciudad de Chihuahua, México.
- AHACH. (1811). *Bando publicado el 21 de abril de 1811*. Ciudad de Chihuahua, México.
- AHACH. (1849). *Ley de exterminio de los Apaches publicada por el Congreso del Estado de Chihuahua 25 de 1849*. Chihuahua, México.
- AHP. [Archivo Histórico de Parral]. (1778). *Documento número 5241-16*. Chihuahua, México.
- AHP. (1786). *Instrucción del Conde de Gálvez a D. Jacobo Ugarte y Loyola, Comandante General de las Provincias Internas*. México. Chihuahua, México.
- AHUACH. [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua]. (1843, 16 de junio). *Correspondencia del 16 de junio de 1843*. Chihuahua, México.
- AHUACH. (1843, 31 de julio). *Correspondencia del 31 de julio de 1843*. Chihuahua, México.
- AHUACH. (1846). *Correspondencia. 4 de enero de 1846*. Chihuahua, México.
- AHUACH. (1847). *Correspondencia. 27 de diciembre de 1847*. Chihuahua, México.
- AHUACH. (1848). *Correspondencia. 3 de octubre de 1848*. Chihuahua, México.
- AHUTEP. [Archivo de la Universidad de Texas en El Paso] (1881). *El Paso Street in 1881*. El Paso, Texas, EUA.
- AHUTEP. (1960). *Censo escolar de 1960*. El Paso, Texas, EUA.

- Barret, M. (1982). *El Indio Jerónimo: Memorias*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- León, R. (2004). Casi olvidados: Trabajadores inmigrantes no mexicanos en la ciudad de El Paso, Texas (1880-1900). *Revista Avances*, (56), 3-14. Recuperado de: <http://www3.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/avances/Documents/2004/Avances%2056.%20Ricardo%20Leon.pdf>
- Quintanilla, S. (1985). *La Educación en la Utopía Moderna, Siglo XIX*. México, DF: Secretaría de Educación Pública / Dirección general de publicaciones / Ediciones el Caballito.
- Sánchez, L. (2015). De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Revista Estudios Sociales*, (53), 175-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.14>


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: Desarrollo profesional docente: relatos  
autobiográficos de maestros en servicio

Book Review: Desarrollo profesional docente: relatos  
autobiográficos de maestros en servicio

José Luis García Leos\*

*\* Doctor en educación, por la Universidad Autónoma de Durango, Con clave de Jefe de Enseñanza en la especialidad de Biología en educación básica, Asesor de tesis de posgrado en la Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R”, Director de Educación Secundaria y Superior en SEECH, Coautor de la colección de textos de posgrado; Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R”, Coautor de “Experiencias Docentes” Testimonios de profesores alumnos: ; Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R”, Correo electrónico: [j.garcia@ensech.edu.mx](mailto:j.garcia@ensech.edu.mx)  
 <https://orcid.org/0000-0002-5834-3191>*

---

#### Historial editorial

Recibido: 04-marzo-2020

Aceptado: 06-julio-2020

Publicado: 21-julio-2020

---

## **Reseña de libro: Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio**

Es complejo entender en qué espacio temporal inician o terminan las microhistorias de la educación en México. Los pasajes de la historia escolar son un collage multicolor que se mezcla en experiencias, con un sinfín de facetas que se van tejiendo de acuerdo a la visión y contexto en que se desarrollan.

La imaginación y la innovación presentan sus propias realidades en su día a día en la armonía paralela de la escucha pedagógica de los profesores y estudiantes, expresando una sincronía de vivencias de una realidad, donde van mezclando matices educativos, colocándolos en el escenario central de la práctica escolar. Es difícil separar la realidad histórica de la innovación, que cada uno de los autores va desarrollando con el pincel de la intuición y la visión teórico/pedagógico de la reflexión de la práctica docente. Todos ellos buscan la perfección y la armonía en el desempeño de sus tareas con sus estudiantes.

El libro *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* describe de manera puntual las narrativas de profesores y profesoras, mismas que los coordinadores dividen en cinco espacios de análisis y reflexión de la práctica pedagógica.

### **Parte I. Método biográfico**

**256** En este primer apartado, en letras del Dr. Jesús Trujillo Holguín, va describiendo los sucesos que ocurren en la cotidianidad de la labor docente, a través de una narrativa clara y espontánea en donde comenta:

El presente trabajo, analiza los relatos autobiográficos de 13 maestros en servicio que cursan estudios de posgrado en la



Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., en las unidades de Chihuahua y Ciudad Juárez. El propósito es identificar los aspectos que tienen mayor incidencia en la configuración de la identidad docente, además de convertir esta actividad en un proceso autorreflexivo que permita a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades a partir de la introspección en su propia historia de vida (Trujillo, 2018, p. 16).

Las identidades de los profesores se ven reflejadas en cada una de sus historias de vida, con particularidades en cada una de las crónicas de estilos en la labor docente, pero que finalmente confluyen en una revisión y análisis de sus prácticas escolares. Comenta Trujillo (2018) en sus conclusiones, cómo se ve reflejado en la autocrítica de los maestros en servicio, principalmente dos situaciones: el origen socioeconómico humilde y la tradición familiar para acoger el magisterio.

## Parte II. Identidad y vocación

Ruiz (2018) describe su propia historia como identidad y vocación, con una visión del pasado que lo lleva a ser profesor. Relata como los maestros de la comunidad donde se desarrolló influyeron para despertar la vocación de la docencia, además comenta que las carencias y situaciones económicas fueron otro factor para poder continuar en el camino de la superación y encontrar un baluarte de orgullo en la noble profesión del magisterio, de la que hoy, después de 40 años de servicio y jubilado en el sistema estatal, siguen recorriendo camino con talento y profesionalismo a toda prueba, en la formación de docentes en la histórica Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.” Actualmente desempeñándose en la Secretaría de Educación y Deporte en la jefatura del Departamento de Formación y Actualización Docente en Chihuahua.

Solo rescato un pasaje de los distintos escenarios que influyeron en la vocación docente de Idelfonso Ruiz Benítez:

Mi vida en la escuela primaria no hubiera sido la misma sin la presencia del profesor Eduardo Javier Villanueva y la maestra Silvia Ontiveros (fallecida en un periodo vacacional de diciembre). Les fascinaba que presentáramos bailables, declamaciones y obras de teatro. De ellos aprendí a organizar actividades, amar la escuela, desear ser el mejor y participar en concursos de dibujo, escritura, canto y disfraces en los que frecuentemente salía ganador (Ruiz, 2018, p. 32).

Podemos observar como el desempeño de estos y otros docentes más fueron acrisolando la personalidad del que más tardes se convertirá en un gran ser humano, un excelente hijo, un padre responsable, pero sin lugar a dudas un gran profesional en el desempeño y la identidad de la extensa y fructífera carrera de la docencia.

Las historias de vida son una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las trayectorias de las personas. Las microhistorias señalan que los profesores son indispensables para el cambio educativo escolar, sobre todo porque pueden y deben ser referentes para otros docentes, a través de la experiencia adquirida durante la práctica.

258 En este mismo apartado Claudia Ivonne Vázquez, expresa en su relato un acercamiento a la vocación y los factores que fueron determinantes en su inspiración hacia la profesión magisterial. En primer lugar sus padres maestros y con un estilo estricto y riguroso; así como el ejemplo que quedo grabado en su memoria, de su maestra de primer grado, por su prestigio entre la comunidad escolar para poner orden y disciplina al grupo, además describe al maestro de historia, como un claro ejemplo de excelencia y competencia en el desarrollo de sus clases (Vázquez, 2018).

Siguiendo en este mismo apartado, Edgar Hermosillo, describe el transitar de la carrera de Ingeniero Industrial hacia la labor docente. Pareciera contradictoria lo que Edgar va describiendo en su formación profesional, ya que destaca lo siguiente:

Nacer en una familia de maestros y crecer con una educación basada en el argumento de que representa la mejor herencia que los padres pueden dejar a sus hijos, y que es una herramienta esencial para la superación de cualquier individuo, no fueron suficientes razones para que yo eligiera la docencia como primera opción (Hermosillo 2018, p. 51).

Al analizar el relato de Edgar Hermosillo, podemos inferir que aun cuando provenía de una familia de docentes, esto no fue -en un primer momento- factor determinante para ser profesor de carrera. La vocación o el interés fue despertándose al egresar de la carrera de ingeniería. No queda claro cuál fue el motivo que lo llevó a incursionar en la docencia, pues no se alcanza a percibir en el escrito, pero podemos deducir que fue la seguridad laboral y las propias circunstancias de las que estuvo rodeado en el núcleo familiar.

La identidad y vocación se refleja en las palabras de Samuel Torres Delgado, quien relata su experiencia en la vida docente. Expone cómo influyeron algunos maestros en los diferentes niveles académicos, las experiencias buenas y otras tantas no tan satisfactorias que fueron dejando huella en la vida profesional y que, al final del camino, acrisolaron la vocación para ser docente. Trata de hacer en el escrito una correlación entre lo aprendido como alumno y lo que realizó como catedrático universitario y maestro de adiestramiento de educación artística en el nivel de educación básica. Sus comentarios empíricos los apoya con citas de expertos conocedores del tema, con lo que se busca encontrar una relación entre su trayecto profesional con el desempeño de su práctica docente. Cita entre otros a Perrenoud (2004), quien menciona: “La profesionalización de oficio del enseñante consistiría sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la

formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (p. 10). Expresa la satisfacción de observar cómo los alumnos responden a una intervención didáctica bien argumentada, donde se plasman las vivencias y la colaboración autónoma de los estudiantes para elaborar su propio saber (Torres, 2018).

El relato vocacional de la docencia sigue su curso en palabras de José Luis Cepeda Campos, quien basa su relato en la pregunta ¿por qué decidí ser maestro? En la historia de un docente novel, con cinco años de antigüedad, se van configurando una serie de acontecimientos desde la elección de la carrera magisterial, hasta las situaciones que se desarrollan durante los primeros pasos como docente en servicio. Cepeda (2018) relata -entre otras situaciones- su profesionalización al momento de ingresar a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria Nuevo Casas Grandes, donde obtiene un alto puntaje para ingresar a la institución en el Programa de Licenciatura en Educación, misma que desarrolla en nueve semestres, los cuales ofrecían un perfil de egreso amplio (investigador de la educación, recursos humanos, intervención educativa, etcétera), a decir de José Luis, esto le permite contar con capacidades y competencias en el ámbito educativo.

Relacionado a lo anterior, describe como el paso por Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fue fundamental en el desarrollo de la práctica docente, ya que, según cometa, adquirió experiencia y aprendizaje en materia educativa, en su relación con los padres de familia de los niños migrantes que atendió en su paso por la localidad rural donde trabajó. Relata cómo cada uno de los docentes era asignado en un área determinada para la implementación de sus tareas educativas. “El desafío fue extraordinario, ya que se fueron implementando las habilidades y competencias adquiridas en la formación docente” (Cepeda 2018, p. 68).

Un relato más es *Una experiencia de vida, una dicha compartida*, de la Dra. Carolina Ríos. En su remembranza histórica va describiendo de forma

clara y elocuente una a una las emociones vividas, mediante una narrativa cronológica y multicolor en la vida educativa, social y personal, con el propósito de acrisolar su personalidad y describir quien era y quien quería ser, en este mosaico de emociones y sentimientos encontrados, va transcurriendo la vida de Carolina, tejiendo historias del ámbito social, familiar y sindical, bases para que en un futuro próximo se forme y autorregule la personalidad de la Dra. Ríos. En el relato de su microhistoria se plantea una serie de interrogantes, que a través del escrito las va contextualizando en cada una de ellas.

¿Cómo fue mi proceso de formación como docente? ¿Qué sucesos impulsaron mi desarrollo profesional? ¿Por qué decidí ser maestra? ¿Qué campo del conocimiento me apasionó más? ¿Cómo y cuándo construí mi identidad docente? Interesantes replanteamientos que intentaré contestar en este trabajo, en el cual daré cuenta de las reflexiones a lo largo de mi vida profesional, de las motivaciones, ilusiones y desalientos que marcaron la construcción de mi profesionalidad como docente. (Ríos 2018, p. 85).

Al reflexionar en estas interesantes preguntas dan pauta para regresar al pasado e ir revisando el cúmulo de experiencias en la consolidación de la formación docente, con el desempeño de la práctica escolar y cómo cada una de las motivaciones van dejando huella en el caminar de la Dra. Ríos.

### Parte III. La práctica reflexiva

261

Gabriela Estrada Oroz narra su historia planteándola desde la mirada de *La práctica reflexiva y su importancia en la vida de una maestra*. Va describiendo la huella del trabajo escolar en educación primaria y los alcances de su desempeño en diferentes escenarios escolares. Narra cómo ello la fue llevando a analizar su desempeño docente y

confrontarlo con sus resultados escolares con los estudiantes que atendía. Estrada (2018) enfatiza que “reconocer la importancia de la práctica reflexiva como un aspecto que se integró a mi vida como profesora de educación primaria a partir de las necesidades y exigencias que al paso del tiempo se presentaron en el trabajo cotidiano” (p. 92). La práctica escolar va desarrollando una suma de aprendizajes y competencias, necesarias para el desempeño profesional de la docencia.

En este mismo apartado, Daniela González Ayala describe en el texto *Reflexión de la docencia: ¿cómo se forma un maestro?*, el camino hacia la reflexión de la práctica y su descubrimiento al incursionar en la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente. Señala en especial tres asignaturas que la impulsaron a describir y redescubrir su vocación de servicios en la labor magisterial (Elementos Fundamentales de la Práctica Reflexiva, Análisis Curricular y Desarrollo de Competencias). Va describiendo como sus maestros desde preescolar fueron determinado su vocación y su impulso hacia la docencia, relata como la figura paterna es calve en sus aspiraciones y sueños futuros en el desarrollo y reflexión de la práctica escolar.

En mi educación básica, debido a la imagen que quedó conmigo de mi padre, aunado a la forma de trabajar de mi madre, aprendí a admirar a mis maestros, tanto mujeres como hombres, que lograban compartir con nosotros sus conocimientos de una manera tan natural que su vocación era innegable (González, D. 2018, p. 95).

**262** Queda claro como la influencia de buenos docentes determinaron la vocación de Daniela en el magisterio y aún más la imagen paterna como ejemplo de un destacado docente.

Las letras siguen su marcha en manos de Gerardo González Trejo, con el trabajo *La práctica reflexiva en un maestro de historia*. En su relato resalta la inspiración hacia la vocación para incursionar en la vida

profesional del docente de historia, en su camino va describiendo como varios maestros fueron un claro ejemplo para encontrar y rencausar su vida profesional en la carretera del proceso enseñanza aprendizaje. González, G (2018) relata de manera natural el claro ejemplo de su asesor:

[...] el apoyo de mi maestro de historia fue algo determinante, pues terminó convirtiéndose en mi asesor. Era quien entregaba y enteraba a mis padres los avances académicos, solicitándoles que continuaran apoyándome para poder salir adelante con mi educación secundaria. Así logré terminar mis estudios, gracias al apoyo y consejos de mi asesor (p. 102).

En este y otras crónicas descritas en el libro se puede inferir como el ejemplo, el apoyo que se recibe en el paso por la educación escolarizada, va dando rumbo y metas profesionales a quienes en un futuro inmediato incursionaran en la noble labor de la docencia.

#### **Parte IV. La formación Docente**

La historia continua su curso y la temática de este apartado inicia; en una mirada a la formación de un maestro rural, comentado por José Luis García Leos. En el texto describe de manera genérica un bosquejo de cómo fue el inicio de la alineación en la identidad y la formación docente, de un profesor rural mexicano, fusionando con el paso del tiempo los aspectos familiares y del contexto que ejercieron mayor influencia en la consolidación de la labor magisterial. Se puede deducir claramente como un buen docente deja huella importante y va formando la personalidad y la ruta futura de los estudiantes que atiende, como lo relata García (2018):

Un suceso que marca mi vida futura es el momento de cursar sexto grado, se trazó una ruta distinta al estar con la maestra

Lupita, quien fue determinante para salir adelante. Ella era profesora en toda la extensión de la palabra: motivadora, entregada a su profesión, respetuosa y enérgica con los alumnos, además de contar con una clara vocación de servicio que nos motivó para seguir adelante (p. 113).

Esta es una constante que a lo largo del texto se refleja en los distintos relatos y escenarios que describen los participantes en la influencia que generan los buenos maestros con sus discípulos en las aulas escolares,

Continuamos con el capítulo de Obed Cobos Márquez, quien va relatando las fases por las que transitó para llegar a lo que es hoy. Cuenta las personas que influyeron en un momento determinado, para alcanzar las metas de las cuales en este momento se siente satisfecho, y rescata la importancia de buscar la profesionalización como una palanca de reflexión del trabajo en el magisterio. Menciona, entre otras situaciones, lo que observó desde su nacimiento en el hogar: “Mis padres son profesores. Toda mi vida he visto en mi casa exámenes, trabajos, libros de texto y materiales didácticos” (Cobos, 2018, p. 120). Nuevamente aparece las figuras familiares, como una clara y determinante influencia en la vocación del profesorado.

Las pinceladas de letras siguen su curso para que Luis Carlos Fierro Mascorro describa su microhistoria, titulada *Un maestro, una historia por contar*, donde describe por qué la vocación de la docencia lo convenció. Considera al magisterio como una profesión compleja, de gran responsabilidad social, con una alta demanda de compromiso y entrega en el desarrollo de acciones pertinentes con los estudiantes que se atienden. Fierro (2018) comenta:

264

Ser un profesional de la educación hoy en día significa un gran compromiso con la sociedad y va más allá del desarrollo de rutinas o procedimientos establecidos. Los docentes necesitamos acciones más profundas, basadas en la reflexión, que tengan como objetivo principal el aprendizaje propio y la



voluntad de modificar la práctica con base en un proceso continuo de formación (p. 126).

Tiene muy clara la función y el compromiso de la labor del profesorado, como una tarea social y reflexiva en el aprendizaje, que pueda generar con los estudiantes que acompañan en sus tareas diarias en el aula.

El tiempo transcurre y las letras se agiganta en el texto de Martín Javier Quintana. En su relato *Luces del pasado voces del futuro* describe paso a paso como cada uno de sus maestros desarrollaron una influencia determinante en la vida profesional, relata de forma clara y contundente como: “todos los maestros que formaron parte de mi educación. Cada uno jugó un papel importante –con sus errores y aciertos– forjando así mi identidad profesional” (Quintana, 2018, p. 132). De nuevo aparece en el relato la intervención de la personalidad de un profesor, que puede ser para bien o como un área de oportunidad para la vida profesional futura.

## Parte V. Retos y demandas de la profesión

El apartado cinco inicia con un tema de gran interés: *Soy directora, ¿y ahora qué hago? autobiografía de formación directiva*, donde de manera magistral la Dra. Argelia Estrada Loya teje sus incertidumbres e interrogantes con muy pocas respuestas de la función directiva, ya que para esta responsabilidad no hay escuela. Cruz Argelia deja claro que la conceptualización de ser directivo en México, no es muy claro y existen pocos referentes al respecto, como relata en su escrito:

265

El proceso de formación de directores de escuela primaria no es uniforme en México; de hecho, es poco claro y ampliamente diverso. En el presente trabajo realizo un análisis al propio trayecto de formación como directora a través de las

experiencias que han contribuido a construir mi concepto de esta función (Estrada, 2018, p. 142).

Describe como en México, no es un requisito el estudiar las funciones directivas para lograr el acceso escalafonario por esta vía, lo que ha originado que los docentes aprendan la función durante la responsabilidad, al momento de ejercer el cargo directivo.

Se pude rescatar en este mismo apartado los comentarios de Rosa Erika García Hinojos en *Experiencias y retos con la evaluación educativa: cómo mejorar el aprovechamiento escolar*. En este escrito se retoman las vivencias personales relacionada con la evaluación tradicionalista, caracterizada por la subjetividad en la valoración de las tareas de los profesores y estudiantes, además de la poca reflexión escolar como camino para mejorar los procesos escolares con los alumnos que atiende.

Finalmente, rescataré del libro *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio*, cómo los autores fueron tejiendo desde su propia mirada, una historia personal, pero que fue marcando a cada uno de ellos en su propia vocación de servicio, siendo en todo momento un detonante para reflexionar sobre su práctica docente, cómo mejorarla y de qué manera apoya a los estudiantes que cada uno de los autores atiende en centros escolares.

## Referencias

- 266** Cepeda Campos, J.L. (2018). La profesionalización docente mediante el llamado vocacional. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 67-74). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Cobos Márquez, O.A. (2018). La influencia familiar en la elección de la docencia: nacer y crecer entre exámenes, trabajos y libros de texto. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 119-123). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Estrada Loya, C.A. (2018). Soy directora, ¿y ahora qué hago? Autobiografía de formación directiva. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 141-152). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Estrada Oroz, G. (2018). La práctica reflexiva y su importancia en la vida de una maestra. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 85-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Fierro Mascorro, L.C. (2018). Un maestro, una historia por contar. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 125-130). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García Leos, J.L. (2018). Una mirada a la formación de un maestro rural. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 111-118). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- González Ayala, D. (2018). Reflexión de la docencia: ¿cómo se forma un maestro? En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 93-100). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- González Trejo, G. (2018). La práctica reflexiva en un maestro de historia. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 101-108). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Hermosillo Amaya, E.A (2018). De ingeniero industrial a maestro; el compromiso que demanda la profesión docente. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 49-58). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Perrenoud, P. (2004). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Quintana Murillo, M.J (2018). Luces del pasado, voces de un futuro. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 131-138). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Ríos Castillo, A.C. (2018). Una experiencia de vida, una dicha compartida. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 75-82). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Ruiz Benítez, I (2018). Una visión del pasado personal que me llevó a ser profesor. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 27-37). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo Holguín, J.A. (2018). Trayectorias de maestros en servicio: un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente a través de narrativas autobiográficas. En J.A. Trujillo Holguín, C.A. Estrada Loya y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros servicio* (pp. 15-24).

Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Trujillo Holguín, J.A, Estrada Loya, C.A., y García Leos, J.L. (Coords.) (2018). *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* [col. Textos del posgrado n. 3]. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

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