

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. IX, núm. 1,
enero-junio 2021

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

La utilidad de la historia

Artículos

El monopolio de la enseñanza. La cultura artesana a través de sus prácticas educativas: la enseñanza de los oficios durante la Nueva España

Lucha del recuerdo sobre el más denso velo del olvido: Profesor Gordiano Vite Ortega

¿Una amistad desinteresada? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes y su Discurso del 6 de julio de 1877

Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto "Educación Popular", 1919-1932

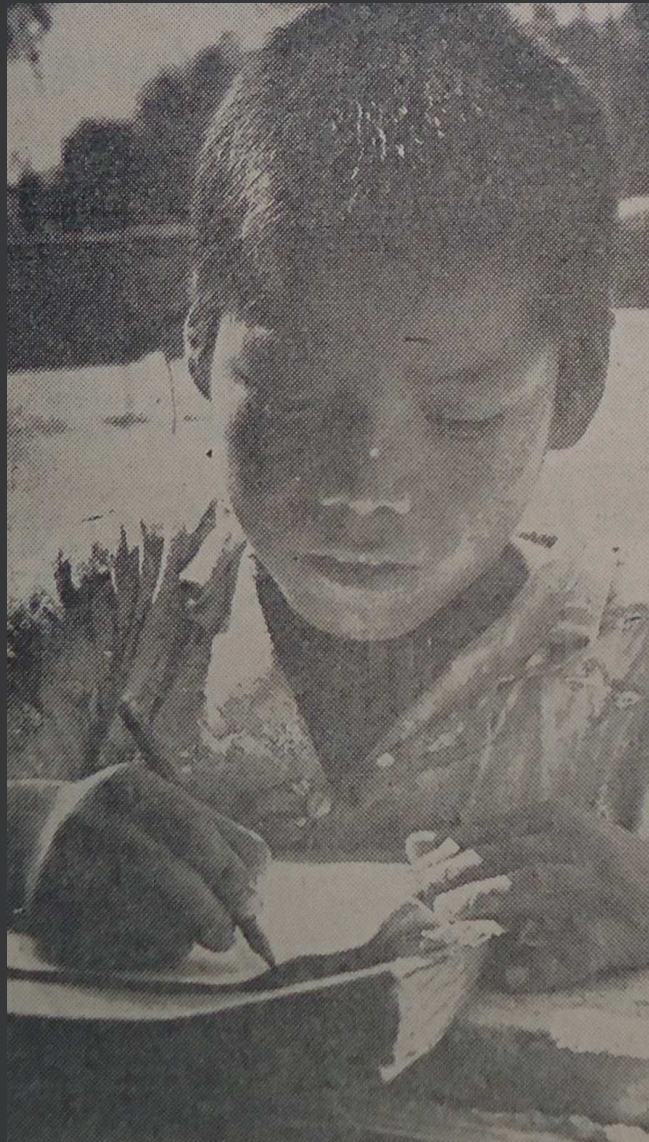
La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar

Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano

Fidel Castro Ruz: presencia y perdurabilidad en Sancti Spiritus

Reseñas

Reseña del libro: En torno a la historia y la educación. Campos y travesías



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen IX, n. 1, enero-junio de 2021) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <http://www.uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Director: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: enero de 2021.

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

a los autores y a la revista, como lo establece esta licencia.



Indizada en

MIAR

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

ERIH PLUS EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

latindex REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

PKP PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

Actualidad Iberoamericana Índice Internacional de Revistas

Créditos de la imagen de portada:

"El niño, debe ir a la escuela y aprender, pero primero es: desayunar. Aquí se ve a uno de ellos estudiando, tranquilo; ya tuvo su alimento matutino; la escuela da saber y alimento material."

Fuente: IPI. [Instituto de Protección a la Infancia]. (1964). En El Sol de San Luis Potosí. Archivo personal de Manuel López Robles. Chihuahua, México.

Portales especializados



ACADEMIA



redalyc.org

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

DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

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

DRA. STEFANY LIDDIARD 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:

Edna Citlalli Alatorre González (Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"), **María Guadalupe Escalante Bravo** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí), **Ana Gabriela González Anaya** (Universidad de Guadalajara), **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), **Gloria Pedrero Nieto** (Universidad Autónoma del Estado de México), **Rogelio Everth Ruiz Ríos** (Universidad Autónoma de Baja California), **Jorge Silva Riquer** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), **José Alfredo Uribe Salas** (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón <i>La utilidad de la Historia</i>	7
--	---

ARTÍCULOS

César Gabriel Peña Ramírez <i>El monopolio de la enseñanza. La cultura artesana a través de sus prácticas educativas: la enseñanza de los oficios durante la Nueva España</i>	19
--	----

Alejandro Moreno Lozano y Aída Edna Amezcua Gutiérrez <i>Lucha del recuerdo sobre el más denso velo del olvido: Profesor Gordiano Vite Ortega</i>	43
--	----

César Omar Tenorio Nava <i>¿Una amistad desinteresada? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes y su Discurso del 6 de julio de 1877</i>	71
---	----

Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo <i>Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”, 1919-1932</i>	105
--	-----

Deilyn Lahera Prieto y Francisco Alberto Pérez Piñón <i>La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar</i>	129
---	-----

Izabela Tkocz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín <i>Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano</i>	155
--	-----

Yaney Rodríguez Muñoz y Hanoi Guillot Pérez <i>Fidel Castro Ruz: presencia y perdurabilidad en Sancti Spiritus</i>	185
---	-----

RESEÑAS

Cirila Cervera Delgado <i>Reseña del libro: En torno a la historia y la educación. Campos y travesías</i>	205
--	-----

EDITORIAL

La utilidad de la Historia

Francisco Alberto Pérez Piñón *

Director

Inicia el primer mes del año dos mil veintiuno (2021) y con ello el presente número de la revista *Debates por la Historia*, que desde su trinchera intenta aportar ideas sustantivas, a través de los artículos que difunde, con el firme propósito de dar a conocer qué es lo que hace el pasado a las personas y qué hacen con el pasado los historiadores y quienes se dedican a incursionar en este terreno disciplinar. Ellos, con la mira puesta en el escenario futuro, aspiran a la construcción de una nueva sociedad acorde a los tiempos, en los cuales las luchas pasivas o activas siguen presentes en las distintas sociedades del orbe, por la ancestral desigualdad económica, por la distribución inequitativa del poder concentrado en los partidos políticos mayoritarios, en donde la democracia se ha convertido en la intolerancia de las mayorías, debido a la tolerancia de las minorías (Beltrán, 2004); en sí, estamos en busca de una sociedad más armónica y comprometida con los valores mundanos de los hombres y las mujeres.

Sentido histórico

Como el título de la presente editorial lo expresa, estamos en busca de la disciplina histórica como herramienta teórico metodológica, que permita la orientación y la motivación de las prácticas de la

* Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx

sociedad, en sí, que los constructos investigados -y por investigar- sean de utilidad, que contribuyan a la creación del pensamiento histórico, el cual se conforma y se manifiesta en las distintas temporalidades del pasado, el presente y el futuro. Se trata de poner las miradas más allá del simple y llano pasado ahistórico, en el que se han venido realizando las prácticas de la investigación historiográfica, para establecer el eslabonamiento de ese pasado con el presente y no descuidar el futuro, porque este se construye a través de las narrativas que realiza el historiador, a partir de evidencias. Sus percepciones e interpretaciones se convierten en constructos que ayudan a la configuración de la cultura, la conciencia y el humanismo; elementos tan necesarios en nuestras sociedades. Lo que debe animar los estudios investigativos del área histórica es el rescate del sentido, el para qué de la disciplina en las distintas temporalidades.

Pensar históricamente significa concebir el pasado como esa configuración de la cultura, con la cual se actúa en el presente, y pretender la proyección de sociedades futuras, basadas en los valores necesarios para actuar en la vida cotidiana. La utilidad de la historia supone considerarla como una de las ciencias sociales que tienden hacia conocimientos más cercanos al hombre y la mujer; mediante el estudio de los vínculos simbólicos establecidos en las distintas temporalidades, lo que les obliga a actuar en determinadas direcciones. Por ello, el estudio de la disciplina está abocado a la cultura en general.

8 Es de interés mencionar que ya desde hace tiempo se ha pretendido abandonar el concepto de utopía, tan trabajado por los historiadores. Ahora emerge la categoría *distópica*, para hacer alusión a sociedades que se avecinan a su propia destrucción. La categoría de utopía, desde los espacios sociales, está abocada a la propugnación por sociedades nuevas, basadas en la socialización de medios de producción en bien de la misma sociedad, como lo menciona uno de los socialistas utópicos:

En *El Nuevo Mundo Amoroso*, Fourier describe una sociedad cooperativa, con absoluta igualdad entre hombres y mujeres, entre gobernantes y gobernados, donde no sólo habrá abundancia y una infinita variedad de diversiones, puesto que cada uno se entregará ardientemente al placer. Este tipo de sociedad permitirá alcanzar la armonía, como la que existe en los cuerpos celestes, regidos por la ley de atracción que une las oposiciones sin suprimirlas (Rivadeneira, 2007, p. 354).

En definitiva, la temporalidad y sus postulados -como los plantea Fourier- no corresponden a los tiempos que estamos viviendo. Sin embargo, su rescate historiográfico -su sentido- tiene que ver con la necesidad de no abandonar las utopías en la conformación de futuros encaminados en bien de la totalidad social. No se puede negar la utilidad de un pensamiento cooperativista, que busca la igualdad del género humano -entre poderosos y débiles-, teniendo como finalidad la armonía social. Como corolario de la interpretación de esta cita, no es posible que olvidemos la utilidad de las utopías que se pueden plantear desde esta disciplina, pero no podemos quedar a la espera -como lo hacía Fourier- de que los ricos se desprendan de sus riquezas y se las proporcionen a los pobres para quedarse solo con lo necesario para la reproducción de su vida material y espiritual. Por supuesto que debemos luchar por dichas utopías para conformar el futuro y desde este campo es un deber que no puede soslayarse; se deben construir para hacer frente a las sociedades distópicas -plantean en la literatura como mundos ficticios- antes de que esos mundos nos alcancen.

Matriz disciplinar de la historia

No es posible eludir los avances que ha tenido la historia como disciplina, desde aquellos episodios narrativos literales de documentos, que daban prueba de la cientificidad del conocimiento

histórico; el paso por la metódica Escuela de los Annales en sus distintas generaciones o eclosiones; hasta llegar al giro cultural y giro lingüístico, que en la actualidad se debaten a nivel mundial como nuevas teorías de la historia. El giro cultural se aboca a los objetos de estudio de la historia, con un marcado acercamiento a la antropología, que hacen alusión a las personas y a sus pensamientos en distintos tiempos; mientras que el giro lingüístico se perfila a lo estético y argumentativo de la escritura de la historia y las repercusiones de sus planteamientos. Este enfoque historiográfico corresponde al denominado pensamiento posmodernistas, el cual es fuertemente cuestionado como un pensamiento que destruye los basamentos del trabajo del historiador, pues la metodología es fuertemente socavada por supuestos e imaginarios carentes de evidencias. Al menos desde ese ángulo se enfoca la crítica que realiza Rüsen, para defender los enfoques teóricos desde donde se puede plantear y rescatar ese pacto tácito entre los lectores que aspiran a una lectura verídica de los contenidos históricos. En este sentido, lo que se narra es resultado de las evidencias encontradas e interpretadas por el historiador, diferenciándolas de la novela histórica en la que se espera una lectura de ficción y que de antemano se entiende que es algo imaginado e irreal, con posibles semejanzas con la realidad. Con la siguiente cita se rescata la matriz disciplinar de la historia:

10

En definitiva, y siguiendo a Rüsen, se pueden observar los siguientes parámetros para comprender nuestra matriz disciplinar: a) la necesidad de orientación de las prácticas vivenciales humanas y que es la determinante en la elección de distintos intereses de conocimiento acerca del pasado; b) los horizontes dominantes sobre el pasado humano desde donde éste aparece como historia entre el presente y el futuro (conciencia histórica); c) el método histórico como prenda de cientificidad (narrativa y no nomológica); d) las distintas formas historiográficas desde donde el conocimiento histórico espera potenciales receptores; y e) la

función de la historiografía en cada presente (Rüsen, citado por Ovalle, 2019, p. 18).

Con la firme intención de dar interpretaciones a la cita anterior, podemos aventurar algunos juicios, resultado del camino recorrido como participante en distintos coloquios, seminarios y congresos, en los que es poco posible pensar que los resultados de investigación historiográfica presentados tengan alguna utilidad, más allá de recuperar el pasado y de que no se pierda la memoria. Quizás esa sea la forma más socorrida para realizar el trabajo de investigación en este campo, pero en nada se asemeja a lo que expresa Rüsen en el sentido de que sirvan en la orientación de las acciones que realizan los individuos en la vida cotidiana. Al parecer la concepción del pasado por el pasado mismo sigue pesando demasiado en el trabajo de las y los historiadores en pleno siglo XXI y sin que deje de ser un conocimiento útil, como un pensamiento ilustrado y erudito, es muy distante a que ese pasado se asiente y sirva para la actuación en el presente y mucho menos que tenga las propiedades de ser presentado como elemento temporal en la estructuración de los futuros o de esos horizontes de expectativas, a la manera cómo lo presenta Reinarth Koselleck. Este autor concibe el espacio referido a la experiencia como la temporalidad vivida, experimentada y limítrofe con el presente, la cual está en constante interacción y sirve como proyección del porvenir. Al orientar las prácticas cotidianas, la experiencia es concomitante con las finalidades de seleccionar y direccionar los intereses de las temáticas a investigar, con el ideario de la utilidad de la escritura de la historia que hacen los historiadores.

Siguiendo el orden de los apartados de la matriz disciplinar, se hace presente la construcción de la conciencia histórica, resultante temporal enraizada en la historia, la cultura y la memoria. La conciencia histórica, como se ha definido en una de sus acepciones, es darse cuenta de la realidad, para lo cual se requiere el conocimiento generado; el cual representa ese horizonte del pasado, del presente y del futuro.

11

La conciencia es la forma de actuar en las sociedades, con conocimientos reflexivos orientados hacia su transformación o conservación; es ese constructo que direcciona las acciones de los hombres y las mujeres en la sociedad, para lo cual es básica la formación de la cultura, que debe estructurarse desde la utilidad de la historia. Se puede argumentar que la memoria forma parte de las vivencias propias o cercanas de los acontecimientos que se tienen presentes y que se rememoran con fines de atención en la reparación o en los perdones que ayudan a sanar las heridas. La utilidad de la historia tiene que continuar, si deseamos que siga siendo una disciplina comprometida con la construcción de sociedades ideales y utópicas; o -en definitiva- desaparecer o ser condenada a los saberes y conocimientos ilustrados con usos y sentidos arrogantes.

Otro elemento enunciado en la matriz disciplinaria de la historia -descrita por Rüsen- es el referido al método histórico, el cual hay que defender contra los detractores que cuestionan que el método narrativo tiene poco o nada de valor para otorgar a la disciplina de la historia la cientificidad requerida. Las argumentaciones al respecto pueden ser diversas, pero -sin ser agobiante- rescatamos como prueba de ello los tres volúmenes de *Tiempo y narración*, escritos por Ricoeur (Lolas, 2010), en los cuales opone el método narrativo al nomológico. Este último ha respondido al conocimiento duro de las ciencias naturales, pero la historia, en su rescate como ciencia de lo humano -como se enunció anteriormente-, es una ciencia que se refiere a los hombres y las mujeres de carne y hueso, con sus ideas pensamientos, sentimientos, deseos y aspiraciones; en las que es difícil rescatar subjetividades. Aquí está el punto nodal en el que

12 Rüsen prueba que sólo a través de las narraciones se puede llegar a conocer la temporalidad histórica.

El método narrativo actualmente se aplica en el proyecto denominado *Youth and history*, que se realiza en Europa y distintos países de África y Sudamérica. Con él se pretende conocer lo que significa la historia para los jóvenes, mediante narrativas.

Igualmente, en los trabajos de Cataño (2011) se intenta conocer pensamientos relacionados con el significado de la historia trabajada en las aulas o asumida en las interacciones de la vida práctica, en sí, la utilidad de la historia.

La matriz disciplinar también se perfila hacia el rescate de los acontecimientos e interpretaciones históricas que se esperan de los posibles receptores del trabajo del historiador. Implica pensar en las motivaciones de los usuarios, para no realizar investigaciones que de antemano están condenadas a quedar en los anaqueles de las bibliotecas, como símbolo del trabajo realizado de manera muy pulcra, cuidadosa y objetiva, pero que no alcanzan a despertar interés por su lectura y -peor aún- que son incapaces de promover la formación de conciencias comprometidas con el género humano.

El elemento final, enunciado en la matriz de Rüsen, invita a no perder de vista el sentido del desarrollo de la historia humana en sus distintos presentes; porque debemos tener la fineza inteligible para distinguir que el pasado alguna vez fue presente, el presente de hoy será el pasado, y el futuro se convertirá en presente. Con estas interpretaciones -y sin ser tautológicos en el escrito- intentamos convencer a nuestros lectores de la utilidad de la historia y sus narrativas, plasmadas a través de su escritura; no sin antes mencionar que debemos rehuir a la ingenuidad de pensar que el pasado se expresa por sí solo, eso es una falacia. La disciplina histórica es resultado de la reflexión, de juicios de humanos y es impensable imaginar que el pasado se expresa sin su intervención.

Esperando que ese pacto de verdad e interés por el sentido y la utilidad de la historia, se promueva en nuestros lectores y autores, se presenta una breve reseña de lo que podemos encontrar en este número de la revista.

13

El monopolio de la enseñanza. La cultura artesana a través de sus prácticas educativas: la enseñanza de los oficios durante la Nueva España es una narrativa desde los enfoques de la historia cultural, la

antropología y la historia social; que sirven de plataforma para analizar la cultura artesana desde su constitución en la Nueva España. La autora se encarga de describir e interpretar la cultura del artesano y la forma en que fue construyéndose desde la educación formal e informal, como constitución simbólica en las formas de organización y estructura de los talleres artesanales en la época colonial. La construcción de la narrativa se realiza gracias a la consulta del Archivo Histórico de la Ciudad de México, Archivo Histórico de Notarías de México y la Biblioteca Nacional, Fondo Reservado.

En el artículo *Lucha del recuerdo sobre el más denso velo del olvido: Profesor Gordiano Vite Ortega* es la narrativa de la vida y obra educativa de un profesor con 50 años de servicio al magisterio. Los autores transitan por su historia de vida desde que era estudiante en la Normal Rural Luis Villarreal, ubicada en la ex hacienda del Mexe, en el estado de Hidalgo, y posteriormente sus experiencias como docente. Lo que se encuentra en este trabajo es una temática muy sentida en el campo de las de los profesores: sus vicisitudes, deseos y esperanzas para la edificación de la formación de los futuros ciudadanos. La técnica de las entrevistas en profundidad nos muestra la gran obra educativa del profesor Gordiano Vite Ortega.

14 En el artículo titulado *¿Una amistad desinteresada? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes y su Discurso del 6 de julio de 1877* muestra como el golpe de los grupos liberales, propinado contra los grupos conservadores desde los años de 1857, fue definitivo para arrebatarles el poder político y con ello los planes relacionados con los proyectos económicos y sociales. Los liberales -a decir del autor- planteaban el poder político en un pacto federalista, basado en la creación de estados libres y autónomos; en lo económico pretendían incorporarse a la división internacional del trabajo, esto es, ubicar al país como especialista y productor de materias primas para venderlas en los mercados internacionales y en lo social, crear un masa de individuos libres dedicados a las ocupaciones deseadas y por supuesto, los campesinos ligados a hacer producir la tierra y la

obtención de los productos agrícolas necesarios para la creación de los mercados internos. Como parte de este proyecto liberal es que se encuentra el discurso del liberal Ezequiel Montes, del 6 de julio de 1877, y coquetea con la llegada de Díaz al poder, a quien visualiza como el paladín para conservar los postulados de la Constitución Liberal de 1857, de allí el título del trabajo.

Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”, 1919-1932 nos lleva al contexto social posterior al movimiento conocido como la *Revolución mexicana*, en donde las fuerzas Carrancistas y el *Grupo Sonora* pusieron en práctica el proyecto educativo que demandaron las generaciones revolucionarias y en el cual quedaron asentados los principios de laicidad y gratuidad de la educación. El artículo nos lleva de paseo por los intentos pedagógicos de instrumentar una educación pública para todos los mexicanos, equiparando las acciones a una gran reforma educativa en esos tiempos.

La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar nos lleva a pensar en la utilidad de la historia en el salón de clases, donde regularmente se manifiesta un diagnóstico que en nada favorece lo que están trabajando los profesores. En las clases pocas veces motivan a sus estudiantes y esto provoca desinterés por los contenidos históricos incluidos en los programas oficiales para el nivel de bachillerato. Los autores presentan una propuesta para el abordaje de contenidos programáticos, sustentada en innovaciones pedagógicas del constructivismo y de los aprendizajes significativos, de tal forma que el lector encuentre sentido al triángulo pedagógico establecido entre profesores, contenidos y estudiantes. En definitiva, se hace patente la necesidad de buscar nuevas metodologías para abordar los contenidos de esta disciplina, la cual es indispensable para motivar y orientar la vida cotidiana, en pos de una mejor sociedad.

15

Con Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano, como su nombre lo indica, los autores nos llevan al rescate de la

oralidad de las personas que viven oprimidas en regímenes como el que prevalece en Cuba, donde se plantea un gran desafío para la historia oral, pues los sujetos no son libres de expresar sus opiniones y la historia oficial es manipulada. Este trabajo de investigación fue resultado de una visita académica realizada a La Habana, que tenía como objetivo encontrar la influencia de las ideas soviéticas en la cultura cubana, a partir de los testimonios de las personas.

Fidel Castro Ruz: presencia y perdurabilidad en Sancti Spiritus evidencia que la representación en el imaginario social del líder cubano está presente y perdurará por mucho tiempo como el personaje que fue, el revolucionario que se enfrentó a los intereses de los Estados Unidos de América, encarnados por el militar Fulgencio Batista, quien fuera presidente de Cuba de 1940 a 1944 y posteriormente convertido en dictador de facto entre 1952 y 1959. Al triunfo de la Revolución cubana, en el año de 1959, se realiza la visita de Fidel Castro a Sancti Spiritus, junto con la caravana rebelde, visita inolvidable, a la que se aboca la narrativa del escrito. La recuperación de esa visita es por medio de documentos y de entrevistas, exaltando el recibimiento que el pueblo espirituario le hizo en ese momento histórico. Otra visita realizada a esa población fue cuando se hizo frente a la rebelión Trujillista en Escambray y el final post *mortem*, cuando sus restos en la ruta a Santiago de Cuba pasaron por Sancti Spiritus, en lo que se le denominó la caravana al revés.

16 Finalmente, en la sección de reseñas, se presenta aquella que invita a la lectura del libro denominado *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, obra resultante del fructífero trabajo realizado en el Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación, que ha tenido como sede la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) desde hace veintitrés años (23) y al cual se han sumado profesores, estudiantes e investigadores de la Universidad de Guanajuato (UG) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La estructura del libro nos muestra una excelsa obra colectiva coordinada por M.H.A. Lis Alejandra Andrade

Figuroa de la UMSNH y por la Dra. Cirila Cervera Delgado de la UG, por lo que invitamos a nuestros lectores a conocer en principio la reseña que aquí se presenta y posteriormente la obra en su totalidad.

Dejamos aquí las ideas de la presente editorial que direcciona la política de la revista *Debates de la Historia* y como en reiteradas ocasiones, se hace la invitación a la crítica de lo que aquí se publica y a que nuestros lectores continúen enviando sus productos investigativos.

Referencias

Beltrán Gaos, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y cultura*, (21), 179-189. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SoI88-77422004000100012&lng=es&tlng=es.

Cataño Balseiro, C. L. (2011) John Rusen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, (21), 221-243.

Lolas Stepke, F. (2010). Reseña de "Tiempo y Narración" de Ricoeur, Paul. *Acta Bioethica*, 16(1), 92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/554/55415501013.pdf>.

Ovalle Pastén, D. (2019). Actualidad en teoría de la historia. Una mirada desde las "relaciones con el pasado". *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(1). Recuperado de: <http://www.autoctonia.cl/index.php/autoc/article/view/112>.

Rivadeneira, J. (2007). Los socialismos. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 13(1), 353-362. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/364/36413116.pdf>.

El monopolio de la enseñanza. La cultura artesana a través de sus prácticas educativas: la enseñanza de los oficios durante la Nueva España

The monopoly of education. The artisan culture through its educational practices: the teaching of trades during New Spain

César Gabriel Peña Ramírez*

** Investigador independiente, Ciudad de México, México. Fue profesor de la asignatura en historia de México en el Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. Es licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y maestro en ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Su publicación más reciente se titula “La Escuela Libre de la Razón y del Socialismo. Educación campesina bajo la bandera de la libertad” (2017) en educ@upn.mx REVISTA UNIVERSITARIA. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Historia de la educación enfocada a los trabajadores, historia de las prácticas lectoras y escritoras de las clases subalternas, así como movimientos sociales y educación. Correo electrónico: cesarpera0508@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-8072-3062>

Historial editorial

Recibido: 24-julio-2020

Aceptado: 10-diciembre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

El monopolio de la enseñanza. La cultura artesana a través de sus prácticas educativas: la enseñanza de los oficios durante la Nueva España

Resumen

El presente artículo realiza un breve acercamiento a las formas de enseñanza de los oficios artesanos en la Nueva España. Desde la historia y la antropología cultural, así como la historia social, se analizan las relaciones sociales y las prácticas educativas dentro y fuera de los talleres artesanos que contribuyeron a crear representaciones de lo que denomino el ser artesano. Se describe la estructura del taller, así como las formas de ingreso y se analizan los dos rubros más importantes que conformaron la educación artesana: la educación práctica y la educación moral. Para tales efectos, se empleó una variedad de fuentes de primer y segundo orden recuperadas del Archivo Histórico de la Ciudad de México, el Archivo Histórico de Notarías de México y la Biblioteca Nacional, Fondo Reservado. El artículo pretende desarrollar las complejas relaciones sociales y educativas de la cultura artesana descuidadas por la historia de la educación mexicana.

Palabras Clave: Artesanos, artes y oficios, educación práctica, educación moral, gremios.

The monopoly of education. The artisan culture through its educational practices: the teaching of trades during New Spain

Abstract

This article makes a brief approach to the ways of teaching artisan trades in New Spain. Social relations and educational practices are analyzed inside and outside the artisan workshops that contributed to creating representations of what I call being an artisan from a historic, socio-historic and cultural anthropology perspectives. The structure of the workshop, the forms of income and the two most important areas that made up artisan education (practical and moral education) are described and analyzed. For such purposes, a variety of first and second order sources recovered from the Historical Archive of Mexico City, the Historical Archive of Notaries of Mexico and the National Library Reserve Fund were used. The article aims to develop the complex social and educational relationships of artisan culture neglected by the history of Mexican education.

Keywords: Craftsmen, arts and crafts, practical education, moral education, guilds

Le monopole de l'enseignement. La culture artisanale à travers ses pratiques éducatives: l'enseignement des métiers pendant la Nouvelle-Espagne.

Résumé

Le présent article donne un bref aperçu des formes d'enseignement des métiers de l'artisanat en Nouvelle-Espagne. Depuis l'histoire et l'anthropologie culturelle, ainsi que l'histoire sociale, on analyse les relations sociales et les pratiques éducatives à l'intérieur et à l'extérieur des ateliers artisans qui ont contribué à créer des représentations de ce que j'appelle être artisan. Il décrit la structure de l'atelier ainsi que les formes de revenus et analyse les deux domaines les plus importants qui ont façonné l'éducation artisanale: l'éducation pratique et l'éducation morale. À cet effet, on a utilisé une variété de sources de premier et second ordre récupérées dans les Archives historiques de Mexico, les Archives historiques des notaires du Mexique et la Bibliothèque nationale, Fondo Reservado. L'article vise à développer les relations sociales et éducatives complexes de la culture artisanale négligées par l'histoire de l'éducation mexicaine.

Mots-clés: artisans, arts et métiers, éducation pratique, éducation morale, Guildes

Monopol na nauczanie. Kultura rzemieślnicza i praktyka edukacyjna: nauczanie zawodów w Nowej Hiszpanii

Streszczenie

Głównym temtem artykułu jest nauczania rzemiosła w Nowej Hiszpanii. Z punktu widzenia historii i antropologii kulturowej, a także historii społecznej, relacje społeczne i praktyki edukacyjne są analizowane wewnątrz i na zewnątrz warsztatów rzemieślniczych, które przyczyniły się do tworzenia reprezentacji tego, co nazywam rzemieślnikiem. Opisuje strukturę warsztatów, a także dwa najważniejsze obszary, które składały się na edukację rzemieślniczą: edukację praktyczną i edukację moralną. W tym celu wykorzystano różne źródła pierwszego i drugiego rzędu odzyskane z Archiwum Historycznego Miasta Meksyku, Archiwum Historycznego Notariusza Miasta Meksyku i Biblioteki Narodowej. Artykuł ma na celu przedstawienie rozwoju złożonych relacji społecznych i edukacyjnych kultury rzemieślniczej, które zostały zaniedbane przez historię meksykańskiej edukacji.

Słowa kluczowe: Rzemieślnicy, Sztuka i Rzemiosło, Edukacja praktyczna, Edukacja moralna, Gildie

Introducción

Cuando en el año de 1769 el economista de origen irlandés Bernardo Ward dijo en su *Proyecto Económico* que “nada es más contrario a la industria popular que la erección de los gremios y fueros privilegiados; dividiendo en unas sociedades pequeñas al pueblo” (1769, p. 109), no solo confrontó las ideas ilustradas del nuevo régimen a las prácticas del viejo régimen, criticó el sistema gremial, su organización, su cultura, su rol político social y hasta sus sistemas de enseñanza: “En los gremios de artesanos hay poquísima enseñanza. Falta dibujo en los aprendices; escuela pública en cada oficio, y premios a los que adelanten o mejoren la profesión” (Ward, 1769, p. 109).

Cinco años después, el conde de Campomanes también se refirió a la educación artesana: “Esta educación técnica y moral suele ser defectuosa y descuidada entre nuestros artesanos, persuadiéndose no pocos de que un menestral no necesita educación popular” (1774, p. 4). Ambos autores coincidían en que era necesaria una renovación de los oficios y sus sistemas de enseñanza, para que ello fuese posible, su inserción a la instrucción popular y por ende su inserción a la ciudadanía, serían de vital importancia. Según el mismo Campomanes: “Estas artes prosperan o menguan con respecto a el progreso de la instrucción nacional que las ocupa [sic] (1774, p. 11).

22 Las críticas de los ilustrados españoles no solo estuvieron encaminadas a los privilegios de que gozaban los gremios artesanos, sino a la facultad que tenían, como tales, de establecer sus propias dinámicas y prácticas sociales, de controlar el tiempo sobre la producción, el monopolio del mercado, así como los procesos de enseñanza. Sin embargo, estas críticas tenían un trasfondo más amplio. Era la agonía de un régimen basado en la organización corporativa y cuyas prácticas no estaban acorde a los postulados de la ilustración. Mientras el sistema gremial promovía relaciones cerradas —entre agremiados— las cuales se basaban en la solidaridad cuyo fundamento fue la *obra pía* y en estructuras sociales bien definidas, las ideas de los ilustrados españoles intentaron

desfragmentar estas estructuras a través de la individualización de la enseñanza, la desaparición de los gremios y la apertura del comercio con la liberalización de los oficios, objetivos que se concretarían en las Cortes de Cádiz y la posterior promulgación de la Constitución en 1812.

La educación artesana era criticada por su pragmatismo, por su aplicación física-mecánica y poco intelectual, lo que le valió la categoría de educación *práctica*, pues no contaba con un sustento científico como fue el caso de la educación técnica, cuyo fundamento fue la utilización de las ciencias en el dominio de las criaturas y el uso de la “razón activa” aplicada al trabajo humano (Guerrero, 1779, pp. 16-28). Sumado a ello, el monopolio de la producción, del tiempo y de la enseñanza chocó con estos postulados. Dicho “monopolio”, para personajes como el propio Ward, implicó el retraso de la fábrica y la manufactura española y sus colonias. Fue pues, necesario incorporar a los vecinos de los territorios a las nuevas ciudadanía, y para eso la educación debía ser una herramienta de civilización y progreso. Para el jurista Gaspar Melchor de Jovellanos, la educación debía ser palpable, observable. Decía: “Entre todas las criaturas solo el hombre es educable, porque él solo es instruable” finalizaba asegurando que “educarle no es otra cosa que ilustrar su razón con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser. Por eso decía el gran canciller de Verulamio, que el hombre vale lo que sabe” (Jovellanos, 1865, p. 64).

La realidad es que la educación artesana proveía de una cultura ligada al trabajo y la vida cotidiana. Para muchos gremios, el taller artesano, también conocido como obrador, no solo fue un espacio dedicado al trabajo, por el contrario, fue también un espacio pedagógico y de socialización que generaron una serie de representaciones sobre qué era el *ser* artesano. El espacio, la materialidad, los roles y las estructuras sociales, los barrios, los lenguajes y las ordenanzas influyeron en las formas de concebir el mundo y generar una cultura, a esto Sewell (1992) lo denomina *ethos* artesano. Los elementos anteriormente descritos se conjugaron con la educación, la cual tenía un peso fundamental sobre el desarrollo de este *ser* artesano. Por ende, la crítica de los ilustrados españoles a

los sistemas gremiales -y con ello a sus métodos de enseñanza- tuvo implicaciones más complejas que solo la actualización de los oficios, fue el confrontamiento de dos visiones en torno a la educación, la cultura y el mundo. Fue una disputa sobre quién, qué o quiénes podían y debían tener el control de la educación.

El objetivo de este artículo es describir y analizar los sistemas de enseñanza artesanos los cuales estuvieron basados en una serie de relaciones complejas que implicaron el trabajo y la vida cotidiana. Por un lado, el trabajo generó una cultura y la cultura una visión del mundo. Campomanes describió esta educación en dos sentidos: la técnica (práctica) y la moral. La primera estuvo relacionada a la enseñanza de los oficios, mientras que la segunda se encargó de enseñar a los artesanos prácticas como la solidaridad, el honor, la cristiandad y los “buenos hábitos”. Si bien, el tema de la educación artesana ha sido tratado por la historiografía mexicana, son escasos los trabajos que se adentran en la educación como formadora de representaciones, de cultura y de simbolismos.

La conformación del taller

El taller, a diferencia de otros sistemas laborales, fue un sistema en el que se conjugaron relaciones de producción y familiares. Esto es, en la elaboración de productos participaron mujeres y varones por igual; sin embargo, y por lo general, las ordenanzas establecieron una estructura tripartita (Barrio, 1921) la cual estaba conformada por:

1. El maestro artesano como cabeza del taller. Generalmente era dueño del taller y quien dirigía la enseñanza del oficio.
2. El oficial, quien también podía ser conocido como mancebo, compañero o laborante. Era la mano derecha del maestro, pero su posición dentro del taller fue de más relevancia, pues comúnmente era quien sostenía económicamente el trabajo. En ocasiones, cuando el maestro se ausentaba, el oficial tomaba la batuta como enseñante del oficio.
3. Finalmente, el aprendiz. Los aprendices podían ser niños, jóvenes o adultos. Los primeros dos debían estar acompañados de sus padres

o tutores, quienes acordaban previamente la inserción de los jóvenes al taller, mientras que los adultos se acercaban a los maestros de manera voluntaria pactando la enseñanza (Somohano, 2001; Carrera 1954).

Para acceder a la maestría, el artesano no solo debía atravesar por un difícil proceso de educación que implicaba el aprendizaje del oficio, el cual duraba años, sino por una serie de exámenes económicos, morales y prácticos que corroboraran su posición como aspirante a maestro. El historiador mexicano Manuel Carrera Stampa relata que el artesano debía “no ser aspirante al camorreo, no juntarse con gente de baja estofa, ser de genio apacible y sosegado, temeroso de Dios y de conocida calidad, proceder y costumbres” (1954, p. 51). Contadas ordenanzas gremiales establecieron que algunas castas (indígenas, mestizos o negros) no podían acceder a la maestría, aunque ello no implicó que pudiesen aprender y ejercer el oficio.

Algunos otros requisitos para acceder al examen de maestro fueron: ser varón, tener una edad en la que fuera legalmente responsable (Castro, 1986) y, en casos como el gremio de escribanos, el cual trabajaba para el cabildo de la Ciudad de México, debía demostrar “su limpieza de sangre, costumbres cristianas y buena crianza familiar [sin] que en eso se dispense en un ápice, pues tales cualidades estimulan a las buenas operaciones” (AHCM, s/f, Copia que informa). Otros gremios como los plateros y joyeros también establecieron la pureza de sangre como condición para acceder al título.

Si el aspirante cumplía con estas condiciones y presentaba un buen examen acreditándolo (AHCM, 1752) obtenía su acta de examen que lo obligaba a aperturar un taller público y enseñar los secretos del oficio (AHCM, 1770).

Ingreso al oficio

El aprendiz, como su nombre lo dice, era quien se encontraba en el escalón más bajo en la estructura del taller y quien iniciaba el largo proceso en la formación del artesano. Una vez decidido el oficio, los padres o tutores se acercaban al maestro artesano manifestando su idea de ingresar al joven. Aunque a lo largo de la Colonia las corporaciones gremiales estuvieron conformadas en su mayoría por criollos y peninsulares, se sabe que existieron trabajadores de otras castas y que incluso accedieron al título de maestro (AHCM, 1752). En muchas ocasiones, la finalidad de entregar a un joven al maestro y que aprendiera un oficio se relacionaba con la búsqueda de la independencia económica.

Antes de ser aceptado de manera definitiva, el aprendiz debía atravesar por una serie de exámenes realizadas por el maestro. La examinación podía tener una duración de un mes en donde el maestro valoraba las destrezas del joven. Si el maestro decidía aceptar al joven aprendiz como su alumno se celebraba un contrato o “pacto” entre los padres y el maestro o bien entre el maestro y el aprendiz. El contrato se hacía ante notario (escribano) y se establecía el periodo de aprendizaje y los compromisos que adquiriría cada uno.

Lourdes Somohano (2001), en su estudio sobre los aprendices de obradores queretanos, realizó un análisis de las variables “edad” y “periodo de años establecidos en los contratos”, mostrando que, mientras más joven era el aprendiz, mayor era el número de años que se establecían para el aprendizaje. Por el contrario, a mayor edad, menor era el periodo. Si el aprendiz ingresaba a los 9 o 10 años de edad, el periodo de aprendizaje era de cuatro años. Si lo hacía entre los 11 y los 24 años de edad el promedio era de tres años, y de 25 en adelante se establecían como mínimo dos años de aprendizaje. Por lo que se puede inferir que, por una parte, el estatus de “aprendiz” se refería más bien a la edad que al cúmulo de conocimientos adquiridos; por la otra, que el aprendizaje implicaba una relación de tutoría o guía por parte del maestro en la formación de los jóvenes.

Algunas ordenanzas halladas en el Archivo Histórico de la Ciudad de México permiten observar que el periodo mínimo como aprendiz era de dos años. Además de prohibir la contratación de aprendices por parte de oficiales, debido a las deficiencias en los trabajos, las ordenanzas establecen que el tiempo de aprendizaje no podía ser breve. Debía haber un “maestro para poderlo usar porque de tomarlos por poco tiempo y por dádivas que les dan, por ello quedan los tales Aprendices sin saber el dicho oficio, y las obras que hacen son malhechas y cuando han de saber y aprender el dicho oficio, puesto que han cumplido el tiempo, se van y quedan remendones [sic]”, por ello se establecía que el aprendizaje durara “a lo menos que sea el tiempo por dos años” (AHCM, s/f, Ordenanza que informa; AHCM, 1753). De no cumplir con la ordenanza las amonestaciones iban desde una llamada de atención hasta una multa económica que podía variar según el gremio (Barrio, 1921).

Respecto a las obligaciones y deberes, el aprendiz se comprometía a: 1) prestar el servicio en persona; 2) guardar fidelidad a su oficio y al gremio, es decir, no incurrir en deslealtades tales como divulgar secretos profesionales; 3) prestar auxilio en el momento en que peligrara el maestro, sus intereses o los del gremio; 4) cuidar las herramientas y utensilios de trabajo; 5) ser una persona de buenas costumbres; 6) obedecer, servir y respetar al maestro; 7) guarecer la vida privada del maestro y 8) poner empeño, cuidado e intensidad a su aprendizaje. (AHNM 1793; AHNM, 1791; Carrera, 1954). Otros compromisos que no se explicitaban en los contratos fueron: la realización del aseo y los mandados tanto del taller como de la casa del maestro. Por momentos, estas tareas generaron tensiones entre maestros y aprendices, pues estos últimos consideraron como abusivas este tipo de prácticas (Carrera, 1954).

Por su cuenta, las obligaciones del maestro eran, además de enseñar el oficio: alojar al aprendiz en su casa, brindarle vestimenta y un sueldo. Por lo general, aprendices y oficiales dormían en el taller conviviendo las 24 horas del día. La vestimenta constaba de un paño al inicio y a mitad del periodo de aprendizaje y cuyo único propósito solo era el de cubrir su desnudez. Si las condiciones económicas del

maestro lo permitían, al final del aprendizaje se le obsequiaba ropa digna de su oficio. En cuanto al sueldo, este se materializaba en alimento y en casos de enfermedad, en medicamento. Solo cuando la enfermedad se extendía más allá de los quince días, los gastos médicos corrían por parte de los padres o tutores (AHNM, 1786).

Finalmente, el maestro se comprometía a ser una figura virtuosa y moral al que se “encomendaba el cuidado de la buena conducta y costumbres de sus discípulos así como la dedicación al oficio aprendido” (Pérez, 1996, p. 60). Para Felipe Castro, este contrato representó “una forma de cesión de la patria potestad. El joven no podía abandonar a su maestro y a él lo entregaban cuando era sorprendido ebrio o alborotado por las calles” (1986, p. 74).

El ser artesano

Pierrotti (2015) y Carrera Stampa (1954) coinciden en la similitud que tenía el obrador con una escuela de artes y oficios; sin embargo, las relaciones que se establecieron dentro del primero fueron más complejas aún. Los talleres se convirtieron en espacios epistemológicos, pedagógicos, de sociabilidad y de producción. Si bien coincido con Carrera (1954) en que uno de los fines últimos de esta educación era la adquisición del título de maestro, la enseñanza y el aprendizaje del oficio constituyeron más que eso, permitieron la formación de representaciones sobre el *ser* artesano y su rol político, económico y social. El *Diccionario de Autoridades de la Real Academia* (Real Academia Española, 1726) define al artesano como: “Oficial mecánico, que gana de comer con el trabajo de sus manos: y con especialidad se entiende del que tiene tienda pública”. Por otro lado, algunos ilustrados españoles, como Ramón Miguel Palacio, consideraban que “estos cuerpos combinados [se refiere a los gremios] emprenden abastos, y rápidas expediciones; promueven fábricas, costean máquinas, y dan un gran impulso a la industria de economía, y al comercio activo [sic]” (p. 49), lo que demuestra la complejidad de la formación artesanal.

La antropóloga cultural Jean Lave (2001) plantea que las relaciones existentes dentro de los talleres constituyen un “aprendizaje situado”, es decir, generan un tipo de conocimiento que es contextualizado (social e históricamente) que, pese a ser cotidiano no es prosaico, que se construye socialmente por medio de “aparatos culturales” y que tiene implicaciones en la construcción de la identidad. Por ello, durante el periodo de formación de los aprendices, estos no solo desarrollaban habilidades técnicas que les servían como sello de su arte, sino que las relaciones dentro de los talleres y la relevancia del oficio eran constitutivas de su personalidad, con un fuerte arraigo a su labor y con un sentido de pertenencia propio de cada oficio. El historiador Robert Darnton lo ilustra con su descripción sobre el detallado trabajo de los tipógrafos franceses:

En el siglo XVIII [los libros] se hacían a mano. Cada hoja de papel se producía individualmente por medio de un procedimiento complicado y cada hoja era diferente de las otras del mismo volumen. Cada letra, palabra y línea se componían de acuerdo con un arte que le daba la oportunidad al artesano de expresar su individualidad. Los mismos libros eran individuos, cada ejemplar poseía su carácter propio (2018, p. 254).

Se pueden identificar dos rasgos interesantes en la formación de la identidad artesana: la primera es fuera del taller y la segunda dentro. Los rasgos identificados me permiten sugerir que además de aprender el oficio, se constituían representaciones sobre las formas del *ser* artesano y sus visiones del mundo.

Fuera de los talleres, tenían una relevancia significativa las festividades realizadas a los santos patronos de las diversas corporaciones. Cada gremio tenía su propia cofradía y, por ende, cada gremio contaba con su santo o santos patronos. A su vez, “algunas cofradías o hermandades poseían capilla propia o el patronato de un altar en alguna iglesia parroquial, en un convento, monasterio u hospital” (Carrera, 1954, p. 91). Las ordenanzas establecían que los artesanos debían cooperar económicamente con los gastos para las festividades de los santos. La cooperación variaba según el tipo de

gremio. Además, parte de los requisitos para la examinación era el pago para las festividades santas (AHCM, 1770; Barrio, 1921).

Era obligatoria la asistencia a las festividades, “se oía *misa de réquiem* con toda solemnidad, comunión general y sermón, en el que se exaltaba la vida del Santo Patrón como modelo de virtud para todos los cofrades”. Posteriormente “todos los agremiados tenían la obligación de asistir a las procesiones acompañando las imágenes de los santos titulares” (Carrera, 1954, p. 94). Como señala Torres (2012), las festividades coadyuvaban en la cohesión de estos grupos, ya que la asistencia a las festividades, a los sepelios o a las procesiones generaron un sentido de pertenencia a dichas corporaciones, sumado a ello, la base de la solidaridad fundada en la *obra pía* generó un sentimiento de fraternidad ante la enfermedad, la pobreza y la muerte.

Fuera de las festividades, en la vida cotidiana, los barrios y las calles también cumplieron un papel importante en la conformación de la identidad: “Por la mañana se abrían las puertas de tiendas y talleres y muchos artesanos sacaban a la calle sus instrumentos de labor” (Gonzalbo, 2012, p. 106). Por lo que era común encontrar a maestros, oficiales y aprendices en el vaivén de la labor. Esta rutina de trabajo callejero “era tan reconocida que ya algunas calles se nombraban por el artesano que se establecía a la intemperie: durante años, a lo largo del siglo XVIII, se conoció la esquina ‘del banco del herrador’” (Gonzalbo, 2012, p. 106). La famosa calle de Madero en el Centro Histórico de la Ciudad de México tuvo anteriormente el nombre de Plateros, debido a que muchos talleres artesanos dedicados a la platería se encontraron establecidos en aquel lugar. Actualmente es posible observar diversa variedad de tiendas de joyería en aquella calle, lo que supone la pervivencia de la cultura artesana.

30

En menor medida, pero no por ello poco significativa, la indumentaria también jugó un papel importante en la identificación como artesano. La vestimenta permitía diferenciar a los trabajadores de la población marginal, pues era “común ver a los individuos pertenecientes a las clases trabajadoras exhibiéndose por todos los

lugares de la ciudad con ropa sucia, en malas condiciones o semi desnudos al lado de la población indigente o marginal, debido muchas veces al trabajo mal remunerado o a la falta de ésta” (Mota, 2004, p. 128).

No muchos artesanos contaron con ropa que los identificara como tales, como ya se mencionó, los maestros generalmente entregaban un paño que cubría los cuerpos de sus aprendices y solo en contadas ocasiones recibieron vestimenta digna que los diferenciara de otros grupos. Pese a estas circunstancias, muchos artesanos lograron distinguirse por la suciedad de sus ropas y de sus cuerpos, características que los hacían inconfundibles (Mota, 2004). Por lo que la ropa, más que ser característica del artesanado, fue un medio por el que la suciedad los distinguió como trabajadores.

Educación práctica

Dentro del taller, y donde se llevaba a cabo el proceso de enseñanza de los oficios, la rutina era la que constituía el sistema de aprendizaje. El espacio físico, el tiempo y las relaciones sociales fungieron como “aparatos culturales”. Pese a las críticas que recibieron las corporaciones durante el siglo XVIII, esta educación no fue improvisada, por el contrario, la información que proporcionan las fuentes indica una serie de “procesos bien definidos” (Pierrotti, 2015, p. 116). Una constante crítica realizada por los ilustrados españoles fue la poca perfección de los oficios, debido a la carencia de herramienta y la deficiente idea de innovar tanto en sus procesos de producción, como con la entrada de nueva herramienta que les permitiera acelerar el trabajo y mejorar sus productos: “Regla general: así la forma como el número de los utensilios de un taller manifiestan infaliblemente el estado de las artes al hombre que observa: este estado indica el bien, o malestar del artesano. Entre mendigos hay poca perfección que exigir; si se trabaja con tosquedad un armario, con la misma se labra una cerraja [sic]” (Palacio, 1778, p. 45).

Si bien la resistencia de los artesanos a la innovación y a los cambios se mantuvo por largo tiempo, Lave (1993) plantea que, pese a que este tipo de educación suele ser generacional, es decir que se transmite de una generación adulta a una joven, no es posible descartar las habilidades de los jóvenes aprendices, quienes contaban también con una serie de conocimientos previos. Esto permitió que a pesar de lo rutinario del aprendizaje: 1) se dieran procesos de innovación y cambio en la elaboración de productos y 2) no se afectara la individualización artesana, en otras palabras, el artesano se sentía parte de una comunidad, pero ello no le valió olvidar quién era como individuo y cuál era su papel dentro de la comunidad a la que pertenecía (Lave, 1993).

Un tema relevante dentro del taller fue el tiempo. Los artesanos no solo tenían el monopolio de los mercados y de la educación que impartían a sus agremiados, sino también la capacidad de controlar los procesos de producción a través del tiempo (tema que también fue cuestionado desde planteamientos económicos liberales en el siglo XVIII y XIX).

Para los artesanos, el tiempo era relativo respecto a sus obras, es decir, no había un establecimiento de carga horaria. El trabajo se llevaba a cabo según el trato que se establecía con el cliente o los trabajos pendientes que había dentro del taller, circunstancia que cambió con el establecimiento de las fábricas. Rudolf Rocker, anarquista alemán, relataba sobre su experiencia laboral como artesano: “El trabajo no era tan cansador como en el barco, pero no existía una determinada jornada. Trabajábamos, doce, trece y hasta catorce horas por día. Hasta el domingo se trabajaba por la mañana, de modo que me quedaban muy pocas horas para ir por la tarde a la ciudad y ver a mis parientes” (1967, pp. 214-215).

32

Según el historiador inglés Edward Thompson, en el sistema artesanal el tiempo se convertía en una propiedad (posesión), pues se controlaban los tiempos de producción, mientras que en el sistema capitalista “el patrón debe utilizar el tiempo de su mano de obra y ver que no se malgaste: no es el quehacer el que domina sino el valor del

tiempo al ser reducido a dinero. El tiempo se convierte en moneda: no pasa sino que se gasta” (1984, p. 247). Gracias a este control del tiempo, el maestro podía llevar a cabo una constante vigilancia y guía sobre los aprendices y los oficiales, lo que le permitía orientar de mejor forma las actividades y fortalecer los problemas que podían encontrarse en el camino (Lave, 1993). Cabe mencionar que, en algunas ocasiones, la enseñanza quedaba a cargo de los oficiales o de otros aprendices con más tiempo dentro del obrador. Ello podía dificultar el aprendizaje, pues por momentos, oficiales y aprendices con más tiempo veían en los nuevos integrantes no sólo una competencia dentro del taller, sino una amenaza a futuro debido a que las ordenanzas limitaban el acceso a la maestranza, regulando los oficios y evitando la excesiva competencia entre agremiados.

Finalmente, el aprendizaje del oficio logró estimular el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y el uso de las matemáticas aplicadas. Estas habilidades se debían sobre todo a la disposición y autodidactismo que muchos aprendices desarrollaron durante su estancia en los talleres, reflejando que la enseñanza de los oficios tenía múltiples beneficios, los cuales se concentraron en el ámbito laboral y que también repercutieron en su formación personal, aprehendiendo signos culturales que desarrollaron el *ser artesano*.

Educación moral

La enseñanza de la moral fue muy importante en la educación de los artesanos, sobre todo en su práctica cotidiana, ayudando a complementar el aprendizaje práctico. La moralidad era una práctica transmitida de generación en generación y que correspondió más a las “sociedades tradicionales”, las cuales tenían como objetivo desarrollar creencias, valores y modales (Lave, 1993). En los contratos, el maestro no solo se comprometía a enseñar el oficio, sino que también “se compromete el contratante a educarlo ‘civil y cristianamente y castigándole sus defectos con moderación’” (Somohano, 2001, p. 50). El compromiso que adquiriría el maestro le convertía en un *paterfamilia*, pues no solo guiaba al aprendiz por la

educación práctica, sino que también le educaba “moral y espiritualmente”, con base en las prácticas religiosas influenciadas por las cofradías eclesiásticas. Para Sewell “las relaciones de producción en los oficios artesanales eran sociales, no solo en lo institucional, sino también en lo moral. Las corporaciones, además de ser unidades de regulación y disciplina, también eran unidades de profunda solidaridad” entre las que existía una “comunidad moral”: “Pero la comunidad moral del oficio se manifestaba sobre todo en la vida religiosa de la corporación” (Sewell, citado en Pérez, 1996, p. 66).

La comunidad moral tenía su fundamento en la llamada *obra pía* (ejercicio de caridad) la cual fue transformándose en relaciones de solidaridad entre agremiados, siendo identificada por el geógrafo ruso Piotr Kropotkin como redes de “apoyo mutuo”. Es necesario aclarar que estas relaciones no siempre fueron pacíficas o tersas, pues tanto fuentes primarias como secundarias ilustran los diversos conflictos que existieron dentro y fuera de los talleres e incluso entre distintos gremios. A pesar de las diferencias, en momentos de infortunio los artesanos demostraron su unión, y cuyas prácticas pueden observarse de mejor manera en documentos del siglo XIX.

No han podido hallarse fuentes anteriores al siglo XIX que ilustren las relaciones de solidaridad artesana; sin embargo, me propongo ejemplificar estas prácticas a través de documentos consultados en el Archivo Histórico de la Ciudad de México, fondo Ayuntamiento, sección Vagos, de manera particular en expedientes que corresponden al llamado Tribunal de Vagos, creado en el año de 1828 (AHCM, 1828). Aquí es posible observar de viva voz las prácticas relacionadas con la solidaridad y las redes de apoyo mutuo.

34

La liberalización de la producción, la apertura de los talleres y la abolición de los exámenes gremiales, para fomentar el desarrollo de los oficios a partir de las Constitución de Cádiz, trajo consigo una serie de consecuencias graves para los artesanos del México independiente: falta de empleo, vagancia e incremento de los vicios, fueron algunos signos por los que atravesaba este sector de la población. En el año de 1828 se creó el Tribunal de Vagos, cuya

finalidad fue corregir los “malos comportamientos” de los ciudadanos. Sin embargo, estas fuentes son de relativa importancia, pues nos permiten observar las diversas relaciones y prácticas cotidianas que se establecieron entre artesanos de diversos talleres y gremios. Entre los ejemplos que pueden encontrarse en los volúmenes que integran el Tribunal de Vagos de la Ciudad de México, existen documentos que refieren la detención de Juan Guerrero y de Pedro Salinas, el primero impresor de veintiún años de edad, el segundo carpintero sin especificar su edad. Juan Guerrero se encontraba paseando “casualmente en la calle de Tiburcio en compañía de otros hombres” cuando se encontró una “Bayoneta”. Intentando buscar a su dueño fue detenido junto a Pedro Salinas, a quien preguntaba si el cuchillo le pertenecía. Salinas declaró no conocer a Guerrero y afirmó que, por el hecho de estar en compañía de otros sujetos a altas horas de la noche, a Guerrero se le debía considerar un “vago”, añadiendo: “por lo que es digno que se le aplique el castigo que la ley demarca a esta clase de delincuentes” (AHCM, 1829, exp. 15).

En este ejemplo es posible encontrar diferentes discursos. Por un lado, Pedro Salinas consideraba vago a Guerrero por el hecho de estar caminando a altas horas de la noche en compañía de otras personas, quienes eran artesanos del mismo oficio, pero no queda claro si del mismo taller. Mientras que Salinas, saliendo de su trabajo y sin conocerle, no debía ser castigado pues era “hombre trabajador y de bien”. En ambos casos se expresó la solidaridad por parte de los artesanos de cada oficio, al enviar misivas en las que certificaban conocer a los inculpados. Una de ellas, en apoyo a Salinas, decía:

Por este digo y respondo por Pedro Salinas que cuando trabajó conmigo nunca dio nota de su obrandía si bien en los días que estuvo conmigo trabajando en mi taller de Carpintería. Y para que coste lo firmo en el día 2 de Julio de 1829. José Robles [sic] (AHCM, 1829, exp. 15).

35

En otra carta, un oficial llamado Manuel Oliva aseguraba que Salinas era un “hombre de Bien”, además de “estar casado con Carmen

Arriaga” y “dedicarse al sostenimiento de su esposa”. Por otra parte, en apoyo a Juan Guerrero, Antonio Alcalde, otro maestro, escribió:

Certifico que el ciudadano Juan Guerrero es hombre de bien, de oficio impresor en el ramo de composición y ha trabajado en la oficina del ciudadano Martín Rivera y obra; y aun lo he solicitado para que venga á trabajar á esta oficina que lo es la de la testamentaría de Ontiveros por ser joven muy apto para el arte (AHCM, 1829, exp. 15).

Salinas fue declarado inocente mientras que Juan Guerrero fue culpado del delito de vagancia. Días después una extensa carta de Miguel Floripey [sic], maestro artesano con quien colaboraba Guerrero, apeló a su inocencia, pues “primeramente debemos llamar vago y mal entretenido, todo aquel hombre vicioso que subsiste de la rapiña y no posea ningún arte; mi ahijado en este caso no merece titularsele tal vago cuando se ejercita en la Imprenta y subsiste de ella”. Las fuentes no indican cuál fue el destino de Guerrero.

Esta última carta permite observar las prácticas de solidaridad y así mismo las representaciones que este grupo tenía de sí mismo y de otros trabajadores como ellos. En primera, la denominación “ahijado” refuerza el sentido de paternalismo con que se ha caracterizado a los maestros. En segunda, la percepción que entre artesanos se tenían al trabajar y formar parte del oficio, considerando como injusto el trato y el concepto que se tenía de ellos.

36 Independientemente de cual haya sido el desenlace de ese caso, se sabe que, en muchas ocasiones, cuando los artesanos eran liberados, ya fuesen oficiales o aprendices, las autoridades encomendaban la enseñanza del oficio, así como el cuidado de su conducta al maestro del taller, reforzando la obligación de este a ser un ejemplo por medio de la firma de una carta compromiso (Pérez, 1993).

Conclusiones

La historiografía mexicana ha hecho énfasis en el vínculo que se estableció entre la enseñanza de los oficios en los talleres artesanos y las escuelas de artes y oficios posteriores a la Independencia. Los relativamente pocos estudios dedicados a la enseñanza dentro de los obradores también han tenido su foco en la estructura del taller y en las relaciones sociales de una manera superficial. Todo esto se debe a la poca documentación a la que se puede acceder, ya que escasos artesanos elaboraron textos que nos permitan tener un acercamiento más profundo a sus relaciones cotidianas. Sin embargo, el análisis profundo de estas fuentes, la comparación y paralelismo entre gremios europeos y americanos, el análisis de las ordenanzas y mayor aún, las formas de enseñanza del oficio que perviven en nuestros días, nos permiten tener aproximaciones cada vez más certeras sobre los métodos de enseñanza y, sobre todo, de las prácticas que comprendían el *ser* artesano.

A lo largo del artículo se ha develado que las relaciones educativas y sociales al ingreso en el taller, fueron más complejas. Quien ingresaba a un taller artesano lo hacía no solo como trabajador, por el contrario, la relación trabajo-vida cotidiana estableció una serie de redes sociales, que si bien eran limitadas, pues se mantuvieron dentro del gremio, se basaron en lo que Kropotkin (1989) denomina “apoyo mutuo”. La solidaridad fue fundamental para mantener viva su cultura y sobre todo las formas organizativas que pervivieron o que influyeron en organizaciones como las sociedades de socorros mutuos, durante la segunda mitad del siglo XIX. Este asociacionismo estuvo acompañado por una serie de prácticas que constituyeron y reforzaron la identidad artesana. Las festividades, la ropa, los barrios, los gremios, las ordenanzas, la vida diaria y la educación fueron prácticas que generaron representaciones sobre el *ser* artesano.

La educación jugó un papel importante en la conformación de la identidad. A través de las fuentes se pudieron identificar dos grandes esferas que constituían la educación artesana: la primera fue la enseñanza práctica o del oficio, la cual no estuvo signada solamente

al uso de la herramienta y la creación de artículos para su uso o consumo cotidiano, sino que representó una serie de signos y significaciones culturales que identificaron al artesano como tal. Los aprendices y oficiales convivieron juntos por años, aprendían los secretos del oficio, compartían al maestro, usaban el mismo lenguaje y tenían sus diferencias. Ello contribuyó a generar relaciones fuertes, pero no por ello estables. Sería ingenuo pensar que las relaciones establecidas en los talleres siempre fueron las mejores. La competencia entre artesanos también se convirtió en una constante batalla por acceder a la maestría, ya que las ordenanzas establecieron una regulación sobre la cantidad de artesanos que podían ascender a tal título y cuya finalidad fue evitar la competencia desleal entre agremiados. Estas constantes fricciones y tensiones entre artesanos de un mismo oficio obligaron, sobre todo a los oficiales, a recurrir a prácticas “desleales” como aperturar talleres clandestinos, sin haber presentado examen de maestría y sin permiso de los gremios.

La segunda esfera fue la educación moral. Esta educación podría verse como un círculo, ya que el artesano que lograba llegar a la maestría debía cumplir con una serie de requisitos que lo obligaban a ser un hombre virtuoso. La base fundamental de este virtuosismo fue la moral cristiana. Como un padre de familia, el maestro debía transmitir estas virtudes a través de las prácticas cotidianas. A su vez, los aprendices que se convertían en oficiales y posteriormente en maestros, debían enseñar o transmitir los conocimientos prácticos y morales a las siguientes generaciones, lo que permitió el sostenimiento de este grupo por varias décadas, una vez abolidos los gremios en el siglo XIX.

38 Como sucedió con la enseñanza práctica, la enseñanza de la moral tampoco estuvo exenta de las tensiones dentro y fuera del taller. Muchos jóvenes huían o terminaban los contratos debido a la excesiva disciplina que ejercían los maestros sobre ellos (Somohano, 2001). Los castigos y los golpes fueron una constante en este disciplinamiento. Incluso se sabe que muchos oficiales también

ejercieron violencia en contra de sus compañeros, so pretexto de corregir malos comportamientos.

La educación artesana durante el periodo novohispano fue mucho más compleja, crearon identidades y las reforzaron a través de prácticas diarias. Es necesario comprender que la educación y las prácticas artesanas cotidianas permitieron elaborar una serie de representaciones sobre lo que significó ser artesano. Si bien es necesario establecer puentes entre la transmisión de conocimientos prácticos y posteriormente su institucionalización, estos no se hubieran podido dar sin la serie de símbolos y significados que se construyeron dentro y fuera de los talleres.

Referencias

AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México]. (s/f). *Copia que informa sobre los escribanos de esta Audiencia Ordinaria y que a ninguno se le despache título sin haber comprobado su legitimidad y limpieza de sangre* [Fondo: Ayuntamiento, Gobiernos del distrito Federal, Escribanos: notarios de la ciudad, vol. 4701, exp. 4]. Ciudad de México.

AHCM. (s/f). *Ordenanzas del gremio de sombrereros* [Fondo: Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 1]. Ciudad de México.

AHCM. (1752). *Joachin Alvares de Cárdenas presenta su acta de examen en el arte de tintorero* [Fondo: Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 6.6]. Ciudad de México.

AHCM. (1753). *Ordenanzas del Oficio y Gremio de los Gamuseros hechas este año de 1753* [Fondo: Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 6.2.]. Ciudad de México.

AHCM. (1770). *Libro de exámenes de maestros, y oficios de esta Nobilísima Ciudad perteneciente a la oficina de su Cabildo* [Fondo:

Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 382]. Ciudad de México.

AHCM. (1828). *Sobre establecimiento de un tribunal para su corrección* [Fondo: Ayuntamiento, Vagos, vol. 45I, exp. 6]. Ciudad de México.

AHCM. (1829). *Contra Juan Guerrero y Pedro Salinas* [Fondo: Ayuntamiento, Vagos, vol. 45I, exp. 15]. Ciudad de México.

AHNM. [Archivo Histórico de Notarias de México]. (1793). *Arroyo Bernardo de Quiroz José Joaquín* [Notaría 30, vol. 8]. Ciudad de México.

AHNM. (1791). *Alba Ignacio Javier* [Notaría 3I, vol. 3]. Ciudad de México.

AHNM. (1786). *Barrio Ignacio María*, [Notaría 83, vol. 1]. Ciudad de México.

Barrio del, F. (1921) *Ordenanzas de gremios de la Nueva España. Compendio de los tres tomos de la compilación de Nuevas Ordenanzas de la Muy Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México*. México: dirección de Talleres Gráficos.

Carrera, M. (1954). *Los Gremios mexicanos. La organización gremial en Nueva España 1521-1821*. México: EDIPASA.

Castro, F. (1986). *La extinción de la artesanía gremial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Campomanes, P. (1774). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Don Antonio Sancho.

40 Darnton, R. (2018). *La gran matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gonzalbo, P. (2012). Los primeros siglos de la Nueva España. En P. Gonzalbo y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México* (pp. 49-117). México: Secretaría de Educación del Distrito Federal/El Colegio de México.

- Guerrero, (1779). *Las ciencias, artes y oficios. Discurso académico: De la conexión que tienen las Ciencias con las Artes, y Oficios: y si una Nación hará progresos en estos sin el previo consentimiento de aquellas*. Sevilla: En la Oficina de D. Manuel Nicolás Vázquez y Compañía.
- Jovellanos, G. (1865). *Obras completas del excelentísimo señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos ilustradas con numerosas notas y dispuestas por orden de materias en un plan claro y ameno, aumentadas además con un considerable caudal descritos del Autor dignos de la luz publica é impresos colectivamente por primera vez, con la vida de Jovellanos*. Barcelona: Librería de Anticuaria de Antonio Llordachs.
- Kropotkin, P. (1989). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Móstoles: Ediciones Madre Tierra.
- Lave, J. (2001). Introducción. En S. Chaiklin, y J. Lave, (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lave, J. (1993). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mota, A. (2004). *La indumentaria de la población civil en la Ciudad de México 1810-1850* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Palacio, R. (1778). *Discurso Económico-político en defensa del trabajo mecánico de los menestrales, y de la influencia de sus gremios en las costumbres populares, conservación de las artes, y honor de los artesanos*. Madrid: En la Imprenta D, Antonio de Sancha.
- Pérez Toledo, S. (1996). *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la Ciudad de México, 1780-1853*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/El Colegio de México.
- Pérez Toledo, S. (1993). Los vagos de la ciudad de México y el Tribunal de Vagos en la primera mitad del siglo XIX. *Secuencia*, (27), pp. 27-42.

- Pierrotti, N. (2015). La inmigración europea y el arte de enseñar oficios en los orígenes de la industria manufacturera uruguaya (1726-1860). *Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, (31), 106-122.
- Real Academia Española. (1726). *Diccionario de la lengua Castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad con las phrases y modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Madrid: En la Imprenta de Francisco del Hierro.
- Rocker, R. (1967). *La juventud de un rebelde*. Puebla: Editorial Cajica.
- Sewell, W. (1992). *Trabajo y revolución en Francia. El lenguaje del movimiento obrero desde el Antiguo Régimen hasta 1848*. Madrid: Taurus.
- Somohano, L. (2001). *Sistemas de aprendizaje gremial en obrajes y talleres artesanales en Querétaro (1780-1815)*. México: Gobierno del estado de Querétaro.
- Thompson, E. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- Torres, G. (2012). La ciudad novohispana. Ensayo sobre su vida política. En A. Rodríguez (coord.), *Historia política de la Ciudad de México (Desde su fundación hasta el año 2000)* (pp. 67-159). México: El Colegio de México.
- Ward. B. (1769). *Proyecto económico en que se proponen varias providencias, dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su planificación*. España: Por don Joachin Ibarra, Impresor de Cámara de S.R.



Lucha del recuerdo sobre el más denso velo del olvido: profesor Gordiano Vite Ortega

The struggle of memory over the thickest veil of oblivion: professor Gordiano Vite Ortega

Alejandro Moreno Lozano*
Aída Edna Amezcua Gutiérrez**

** Investigador del Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo, México. Es Licenciado en Educación Especial, Maestro en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación, director del Centro de Atención Múltiple No. 3 del estado de Hidalgo y Coordinador del Posgrado en Educación del Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo (IESPOH). Entre sus publicaciones recientes están “Madres de niños con discapacidad: viacrucis plagado de sinsabores” y “Adecuaciones para la enseñanza de la Historia: Discapacidad, discapacidad múltiple y Trastornos Generalizados de Desarrollo. Correo electrónico: aml_cam@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-0419-0182>

*** Investigadora del Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo, México. Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como Maestra en Educación y Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo (IESPOH). Entre sus publicaciones más recientes están “Madres de niños con discapacidad: viacrucis plagado de sinsabores” y “Niños que trabajan en México ¿Y su derecho a jugar?” Correo electrónico: aidaag0428@gmail.com*

 <https://orcid.org/000-0003-4784-24-86>

Historial editorial

Recibido: 06-junio-2020

Aceptado: 10-noviembre-2020

Publicado: 29-enero-2020

ISSN-e: 2594-2956

Lucha del recuerdo sobre el más denso velo del olvido: profesor Gordiano Vite Ortega

Resumen

La finitud de los seres humanos es lo que hace interesante la escritura y el reconocimiento de la complejidad y la contradicción en su interacción en el mundo social es la constante aparente que los caracteriza, convirtiéndose en los dos elementos fundamentales de la investigación que comienza en 2014 y se extiende hasta 2020, con el objetivo imperante de interpretar, por medio del análisis hermenéutico del discurso, la vida dentro de la institución escolar de los profesores con 50 años o más de servicio dentro de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (SEPH). En ese trayecto se lograron dos entrevistas con el profesor Gordiano Vite Ortega sobre las que gira el escrito. Estos relatos se habían quedado en la mera transcripción, hasta que por des fortuna de su muerte, ocurrida el 27 de enero de 2018, apuré el tratamiento analítico desde una perspectiva cualitativa, por considerarse la más acertada en el tratamiento de los fenómenos de tipo social, como son la vida y obra educativa de este personaje. Los resultados que aquí se muestran, se centran en los relatos de vida que se rescatan por medio de la técnica de la historia oral, en tanto que se reconoce que los investigadores “somos la fuente que tenemos delante y la conocemos personalmente” (Portelli, 2016, p. 34). El rescate del discurso se logró por medio de la técnica de entrevistas a profundidad, para rescatar sus experiencias de 1949 a 1956 en dos vertientes: a) como estudiante de secundaria y normalista en el espacio arquitectónico de la ex hacienda denominada El Mexe donde se ubicó geográficamente la Normal Rural “Luis Villarreal” y, b) su incorporación al magisterio hidalguense desde 1956 hasta su muerte en el mes de enero de 2018. Se trató de seguir la metodología de un relato de vida con la directriz de relatos triangulados, siendo el punto de tripede el *life history*, pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la vida en cuestión.

Palabras Clave: Autoridad educativa, estudiantes, Normalismo rural.

The struggle of memory over the thickest veil of oblivion: professor Gordiano Vite Ortega

Abstract

The finiteness of human beings is what makes writing about them interesting, and the recognition of the complexity and contradiction in their interaction in the social world is the apparent constant that characterizes them. These are the two fundamental elements of the research that began in 2014 and extended until 2020, with the prevailing objective of interpreting, through the hermeneutical analysis of discourse, the life within the school institution of the professors with 50 years or more of service within the Ministry of Public Education of the State of Hidalgo (SEPH). During that research journey, it was possible to get two interviews with professor Gordiano Vite Ortega, on whom this paper revolves, which had been only transcribed until, unfortunately, his death on January 27, 2018, when they were analyzed from a qualitative perspective, as it was considered the most accurate in the treatment of social phenomena such as his life and educational work. The findings shown here focus on the life stories that emerged from the oral history approach while recognizing that the researchers “are the source before us and we know it personally”. (Portelli, 2016, p. 34). The stories were obtained through in-depth interviews and tell his experiences from 1949 to 1956 in two aspects: a) as a secondary school student and a *normalista* in the architectural space of the former hacienda called el Mexe, where the Normal Rural “Luis Villarreal” was located, and b) his incorporation into the Hidalgo teaching profession from 1956 until his death in January 2018. The narrative story methodology with triangulated stories was followed, being the life story the tripod point, but complemented with the testimonies of other people, documentary sources, transcripts, and files related to the life of Prof. Vite Ortega. The whole process is framed from a qualitative perspective as it is considered suitable for dealing with social phenomena.

Keywords: Educational authority, students, rural Normalism.

Lutte du souvenir sur le voile le plus dense de l'oubli: Professeur Gordiano Vite Ortega

Résumé:

La finitude des êtres humains est ce qui rend intéressant l'écriture et la reconnaissance de la complexité et la contradiction dans leur interaction dans le monde social est la constante apparente qui les caractérise, devenant les deux éléments fondamentaux de la recherche qui commence en 2014 et s'étend jusqu'en 2020, l'objectif dominant étant d'interpréter au moyen de l'analyse herméneutique du discours, la vie au sein de l'établissement scolaire des enseignants ayant au moins 50 ans de service au sein du Secrétariat d'Etat à l'Education Publique de l'Etat d'Hidalgo (SEPH). Au cours de ce voyage, deux entretiens ont été obtenus avec le professeur Gordiano Vite Ortega, sur lequel tourne le texte, qui étaient d'abord restés dans la simple transcription jusqu'à ce que heureusement sa mort, le 27 janvier 2018, ait précipité le traitement analytique d'un point de vue qualitatif en le considérant comme le plus approprié dans le traitement des phénomènes de type social comme sa vie et œuvre éducative. Les résultats présentés ici se concentrent sur les récits de vie qui sont sauvés par la technique de l'histoire orale alors qu'il est reconnu que les chercheurs "sont la source devant nous et nous la connaissons personnellement" (Portelli, 2016, p. 34). Le sauvetage du discours a été réalisé par la technique des entretiens approfondis pour sauver ses expériences de 1949 à 1956 dans deux volets : a) en tant qu'étudiant de secondaire et normaliste dans l'espace architectural de l'ancienne hacienda appelée le Mexe où la Normale Rurale "Luis Villarreal" a été géographiquement située et, b) en tant qu'enseignant ayant été intégré dans le corps enseignant de 1956 à sa mort en janvier 2018. On a essayé de suivre la méthodologie d'un récit de vie avec la directive des récits triangulaires étant le point de trépidé le life history, mais complété par les témoignages d'autres personnes, sources documentaires, transcriptions ou archives liées à la vie en question. Toute la démarche s'inscrit dans une perspective qualitative considérée comme apte à traiter les phénomènes sociaux.

Mots-clés: Autorité éducative, Étudiants, Normalisme rural.

Walka o pamięć, przeciw zapomnieniu: profesor Gordian Vite Ortega

Streszczenie:

Natura ludzka jest tym, co sprawia, że pisanie jest interesujące, a uznanie złożoności i sprzeczności w interakcji w świecie społecznym jest widoczną stałą, która ją charakteryzuje. Jednocześnie stając się podstawowym elementem badań, które rozpoczynają się w 2014 r. i trwają do 2020 r., których celem jest hermeneutyczna analiza dyskursu: życie nauczycieli z 50 lat lub więcej służby w Sekretariacie Edukacji Publicznej stanu Hidalgo (SEPH). Udało się przeprowadzić dwa wywiady z profesorem Gordiano Vite Ortega, które udało się opublikować już po jego śmierci 27 stycznia 2018 r., analizujące jego działalność społeczną i życie. Wyniki analiz koncentrują się na historiach z życia wziętych, które udało się zrekonstruować dzięki użyciu metod stosowanych w historii ustnej, ponieważ uznaje się, że naukowcy "są źródłem przed nami i znają je osobiście" (Portelli [2016], str. 34). Zastosowano między innymi technikę pogłębionych wywiadów, która odniosła się do jego doświadczeń z lat 1949-1956: a) jako licealista i normalista w przestrzeni architektonicznej dawnej haciendy zwanej Mexe, gdzie znajdowała się szkoła wiejska imienia "Luis Villarreal", b) włączenie profesora do Magisterium Hidalguense od 1956 do jego śmierci w styczniu 2018 roku. To było zgodne z metodologią historii życia gdzie historia jednostki jest uzupełniona przez świadectwa innych osób, źródeł, dokumentów, transkrypcji lub plików związanych z danym życiem. Całość przebiega w perspektywie jakościowej jako idealnej do radzenia sobie ze zjawiskami społecznymi.

Słowa kluczowe: Kurator oświaty, uczniowie, szkolnictwo wiejskie.

Marco teórico

La teoría que da norte a esta investigación, retoma los postulados de algunos pensadores de los hechos sociales que permiten distinguir en la vida del profesor Gordiano Vite Ortega, algunas pautas de acción humana mientras transcurría su vida en las complejas arenas sociales de la educación, donde se desarrolló por 62 años como profesor, director y supervisor escolar. En este transcurso

[...] lo biológico se refleja en lo político; el hecho de vivir ya no es un basamento inaccesible que sólo emerge de tiempo en tiempo en el azar de su muerte y su fatalidad; pasa en parte al campo de control del saber y de la intervención del poder (Foucault, 2007, p. 172).

En el paso biológico por las instituciones, el tiempo personal del sujeto, pasa por adherirse a las lógicas propias de los distintos puestos que le tocó desempeñar, haciendo uso del poder que le ceñía la institución y el que supo negociar con sus superiores y subalternos durante su intervención. La noción teórica de poder acuñada por Foucault, es de extrema utilidad en la investigación, como algo que circula y que no precisamente se posa sobre una persona, pero que sí es una relación de fuerza asimétrica entre el que la sufre y el que la ejerce.

Contamos, en primer lugar, con la afirmación de que el poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en un acto. Contamos igualmente con otra afirmación: La de que el poder no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino prioritariamente una relación de fuerzas en sí mismo (Foucault, 2000, p. 27).

46

A través de este concepto se pueden mirar, las múltiples relaciones donde el profesor se constituye regularmente sobre quien ejerce el poder, mientras que el Estado es quien lo detenta y lo imparte.

El poder es algo que circula, que siempre está en movimiento, nunca se establece en un solo lugar, nunca está en manos exclusivas de

alguien y tampoco se puede detentar de una vez y para siempre como un bien que se posee.

El poder funciona. El poder se ejerce sobre los individuos que siempre están en situación de sufrirlo y también de ejercerlo. Nunca son el blanco inerte o consciente del poder, siempre son sus relevos. En otras palabras, el poder siempre está en tránsito entre los individuos (Foucault, 2000, p. 38).

En esta relación siempre asimétrica entre los que tienen la facultad de ejercer el poder y los que están en posición de sufrirlo se dan procesos de resistencia ya “Que donde hay poder hay resistencias y no obstante (o mejor: por lo mismo), este nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 2007, p. 116). “Suele decirse que la información es poder, y brindarle o retenerlo, se convierte en un elemento importante [...]” (Fukuyama, 1999, p. 264). La obtención de las ganancias podría ubicarse en el terreno de lo simbólico, con el reconocimiento de ser leal a ese que se la pide o también pueden ubicarse la ganancia más en el terreno de lo económico. La mezcla de las ganancias puede admitir ambas manifestaciones y también entender el puesto al que se arrije en el futuro.

El pasado, se concibe en esta investigación como un ente que ejerce fuerza vinculante con el sujeto que conforma la primera generación de Educación Especial en el estado de Hidalgo, y que en ese tenor se convierte en un pasado doble sentido: “Lo pasado pertenece irremisiblemente al tiempo anterior, perteneció a los sucesos de entonces, y puede a pesar de ello ser ahora” (Heidegger, 1951, p. 409). A los ojos analíticos de los investigadores de hechos históricos vigentes, que por su eficacia trastocan el presente por su influencia notable que se presentifica en la realidad de la generación en cuestión, y que se rescata anudando el bosquejo documental y -de manera puntual- la memoria de los implicados: “La historia se construye sobre jirones de la memoria. Existen lagunas porque ciertos elementos del pasado han dejado huellas menos duraderas que otros” (Duby, 1998, p. 28).

Resultados

Estudiante de secundaria y normalista en la Normal Rural “Luis Villarreal” el Mexe Hidalgo

El profesor Gordiano Vite Ortega nació el 10 de mayo de 1935, originario de Calnali, enclavado en la Huasteca de uno de los 84 municipios que conforman el estado de Hidalgo. La distancia actual por carretera es de 222 kilómetros hacia el municipio de Francisco I. Madero, donde se ubica la escuela Normal Rural “Luis Villarreal”, institución que le acogió por 7 años, como estudiante. Actualmente la distancia se recorre en un tiempo aproximada de 5 horas. En 1949 el tiempo casi se triplicaba por las condiciones del poco desarrollo de las vías de comunicación, que se hacía la más de veces por terracería y veredas, donde los automotores a gasolina o diésel no podían circular.

En el año citado, el tiempo aproximado era de 23 horas de Calnali hasta el Mexe. La primera parte del recorrido se hacía a caballo hasta un poblado que lleva por nombre Ixtlahuaco, perteneciente al municipio de Lolotla. De ahí existía la posibilidad de abordar el transporte que en ese tiempo pertenecía a la empresa denominada *Autobuses de la sierra*¹ que llegaba hasta a la ciudad de Pachuca y de ahí era necesario tomar otro hasta Tepatepec, hoy Francisco I. Madero, donde se encuentra geográficamente la ex hacienda de *El Mexe*, Hidalgo.

Justo en el año de 1949, a la ex hacienda del Mexe, llega el profesor, cuando a nivel nacional las cosas no favorecían al normalismo rural en el régimen de Manuel Ávila Camacho. Con este presidente ocurre el rompimiento del pacto entre el normalismo rural y el Estado, ya que se centró en recomponer el pacto con los terratenientes afectados por el gobierno del expresidente Lázaro Cárdenas, con su llamada Reforma Agraria, en la que repartió 18 millones de hectáreas entre más de 51 mil 400 campesinos.

En ese tiempo se construyó desde el poder una “leyenda negra” a partir de que una veintena de ellas se fue a huelga demandando mejor alimentación, reconstrucción de sus edificios escolares y dotación de material de estudios. Desde ese momento estas instituciones comenzaron a recibir acusaciones de ser semilleros de comunistas (Rojas, 2017, p. 12).

A su llegada al plantel, el profesor Gordiano se enfrenta con un primera infortunio al no alcanzar cupo para inscribirse al primer año de educación secundaria. Bajo esas condiciones, toma postura y prefiere volver a inscribirse al sexto año, a pesar de contar con el certificado de educación primaria concluida. En esa dinámica se lleva a cabo la espera² del siguiente ciclo, para quedar inscrito oficialmente como alumno de la entonces Escuela Regional Campesina bajo la administración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en un espacio histórico que venía albergando desde el 15 de noviembre de 1926³ a la Escuela Central Agrícola del Estado de Hidalgo (Cortés y Hernández, 2009), a raíz de su inauguración por el entonces presidente Francisco Plutarco Elías Campuzano,⁴ mejor conocido como Plutarco Elías Calles. Años después reorientaron su función para formar entre sus muros a los profesores que se desempeñarían más adelante en las comunidades rurales del estado de Hidalgo y de la República Mexicana.

La historia de las escuelas Normales presenta cambios importantes para la carrera normalista, que asumen los formadores ante las disposiciones oficiales, en el contexto de relaciones, los conflictos y los procesos culturales, las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, descentralización, modernización, que aseguraran la continuidad de la institución. Las escuelas Normales constituían centros abiertos a la discusión positiva de los problemas inherentes a la transformación, superando así el hermetismo, el aislamiento y la insensibilidad frente a la realidad y a la urgencia de consolidar en cada país la unidad nacional.

49

Los formadores interpretaban y daban sentido a la aplicación de las disposiciones normativas, no es que las modificaran, sino que las

adaptaban a lo que pensaban, les permitía rescatar la dimensión social de la formación y los retos del normalismo en ese momento. El carácter diverso, dinámico y cambiante de su origen de formación, los procesos de incorporación o contratación, el tiempo dedicado a la institución, el tipo y compromiso de participación, las relaciones con el gremio de formadores, y en la comunidad en general, dan cuenta de la heterogeneidad de los formadores que trabajaban en las Normales rurales.

El concepto *formadores* se entiende como una configuración que aparece en un momento histórico determinado, con prácticas culturales específicas que definen tensos equilibrios para dar orientación a la actividad que caracterizaba a los planteles. Los formadores son artífices de un hacer y saber docente. La Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe, Hidalgo desarrolla de forma distinta su quehacer educativo, que resignifica a partir de los planes de estudio estandarizado en la República Mexicana. En todas ellas se reflejan los problemas políticos, económicos y sociales del país que modifican las políticas educativas de acuerdo a los intereses e ideologías gubernamentales. En este sentido, el participar en la construcción de su quehacer y en el *hacer escuelas*, el formador de la Escuela Normal Rural está inmerso en un proceso que implica una gran cantidad de aprendizajes para su desempeño, además, se va involucrando en un proceso de apropiación de saberes y prácticas que le permiten interpretar, adecuar y replantear su participación en la caracterización de la institución escolar y en la configuración de *hacer escuela*. Es desde esta perspectiva que toma sentido el papel histórico y dinámico del formador en su papel de propiciador de los procesos de formación, como a las experiencias o acciones que son diseñadas a propósito del ejercicio potenciador de las prácticas y los discursos propios de la Escuela Normal Rural.

50

El ingreso a la Normal, implicaba lógicas muy particulares a las que el profesor Gordiano se vio en la necesidad de construir sobre la nueva realidad que, dicho sea de paso, no le era totalmente ajena, puesto que su hermano inscrito en ese momento en primer año de educación Normal, contaba anécdotas e historias sobre la vida dentro

del internado, las cuales escuchaba con atención, con lo que realizó una interpretación de ese mundo que parecía distante a su experiencia, hasta que por fin pudo imbuirse de esa realidad particular que dejó impregnada su memoria y marcó el derrotero que su vida tomaría al entrar a la etapa adulta.

Una de las primeras experiencias fue enfrentarse a una práctica estudiantil que se denominaba como “bienvenida” que se caracterizaba por el corte de pelo realizado por sus compañeros de grados superiores. Desde ese momento marcaba simbólicamente un rito de iniciación del que se conocía con el sobrenombre genérico de “Chaiva(s)”. El término se emplea en los discursos recientes de profesores del mismo espacio físico de la primera generación de educación especial (1995-1999), el cual ha sufrido un acomodo a “Chivo(s)”. El sentido hace alusión al que viene del campo y huele a sudor (Moreno, 2018). Dicha actividad no distinguía entre los que se encontraban bien posicionados por medio de las relaciones sociales, de tal modo que tampoco excluyó al profesor Gordiano, aunque contaba con su hermano en grados superiores. Tal acto es puesto como natural, obviando su carácter social y de violencia de poder por imponer la supremacía de los que saben cómo y de qué forma funcionan las cosas en el entendido foucaultiano, en la vertiente de que el poder se ejerce y sólo existe en el acto (Foucault, 2000).

Como es natural una costumbre de la escuela era que todos los que llegábamos de nuevo ingreso pues lo primero era que nos tenían que trasquilar y pues nadie a pesar de que mi hermano tenía ya amigos ahí relacionados... relacionado con todos ellos eh... quiso intervenir para que no me trasquilaran, pero era una tradición, no había manera de evitarlo y que fue mi primera experiencia ahí en la Escuela Normal, luego nos aventaron a la alberca pues tradiciones de la escuela (Vite, 2014, p. 1).

La tradición como forma de hacer las cosas, se repitió con algunas contadas excepciones, cuando las condiciones específicas de cada ciclo escolar lo permitían. En esa tónica, las circunstancias si bien se guardaban con regularidad reconocible, tomaban características que

sorprendieron a los propios, como el hecho de que el respeto a la autoridad fuese la tónica y que en determinado momento infringieron la norma para mostrar la voluntad de los estudiantes.

Un primer hecho narrado de la memoria del profesor se da, cuando usando su habilidad como orador y su conocimiento profundo de las precariedades de salud y alimentación del internado, expuso ante las autoridades las cosas que a sus ojos debían mejorar, en medio de una reunión a la que asistieron también padres de familia de los alumnos internos:

Eh... y yo me atreví a pedir la palabra para hacer unos planteamientos en relación con las necesidades con las carencias que teníamos en la Escuela Normal, principalmente en alimentación, en vestuario y esas cosas. Esta situación pues como que no les pareció muy bien a las autoridades (Vite, 2014, p. 2).

El discurso que emana del profesor en ese tiempo, es una toma de iniciativa fundamentada: “El discurso como acontecimiento es una forma más dialéctica a fin de tomar en cuenta la relación que conforma el discurso como tal, la relación entre acontecimiento y significado” (Ricoeur, 1986, p. 23). Atreverse a tomar la palabra tuvo implicaciones que circularon más por la amenaza de su expulsión, lo que le preocupó en extremo y supo llevar con su espíritu revolucionario, sin que eso implicaría la ausencia de miedo como un mecanismo de profundas manifestaciones psíquicas y que ha acompañado a la humanidad a lo largo de una historia llena de fantasmas del pasado, sombras de incertidumbre e ignorancia frente a una amenaza.

52

La edad juvenil del profesor, se sincronizaba con las pintas de bardas a modo de protesta social que se leían en cada recoveco de la escuela. Una de ellas escrita en la pared del pórtico principal de la Normal del Mexe, en color marrón se lee: “Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción genética”. Bajo este esquema se dirigió a las autoridades escolares más altas del estado de Hidalgo, a la Dirección

de Escuelas Normales con el entonces profesor Guadalupe Nájera, quien le atendió después de su insistencia:

Ya fui con don Lupe y le dije oiga hay esta situación: mi intervención fue totalmente justa y normal en atención a los problemas que estamos viviendo en la... en la escuela, (me contestó) "no te preocupes" y ya me regresé y ¡vida normal! (Vite, 2014, p. 3).

Levantar la voz indica un empoderamiento del profesor a través del lenguaje característico de lo específicamente humano (Voloshinov, 1976). El uso de la voz no era generalizado en el sentido de externar en público la forma en que lograban construir el mundo y menos conseguir por medio de su uso que las voluntades de quienes escuchan se sincronicen con el suyo. Aquellos que se atrevieron a tomar la voz en las reuniones en el auditorio emblemático a nivel local "Carlos Marx", de la Normal Rural, podían empatarse del sentido de su discurso revolucionario. "Cuando un sujeto se dirige a otro, presupone y necesita no dudarle, que comparte con él ciertos códigos" (Rizo, 2009, p. 355).

El segundo suceso, donde se manifestó la voluntad de los estudiantes, tuvo una relación directa también con el uso que hace de la palabra, la cual afecta su relación de estudiante con el directivo en turno de la Escuela Normal, el profesor Manuel R. Serratos (Cortés y Hernández, 2009), quien anteriormente le había facilitado el transporte para que se atendiera debidamente una afectación que sentía en los ojos.

La distinción positiva que recibió de la dirección no fue bien recibida por sus compañeros y cuando los estudiantes que por ese tiempo ya se encontraban empoderados, desconocieron al profesor Serratos como directivo, se le encarga al profesor Gordiano Vite para que públicamente leyera un discurso donde hiciera del conocimiento de toda la base estudiantil, académica y de apoyo, la postura de la base estudiantil. Jugar con las condiciones que le requerían tomar la mejor postura fue una fortaleza del profesor, sin que necesariamente su ser moral saliera bien librado, puesto que la lectura le causó una gran incomodidad:

Que me comisionan para pronunciar el discurso de desconocimiento (risas). Que fuerte. Y ahí en la fachada está... un, una como tribunita... escalera, ahí me tuve que pronunciar mi discurso, decirle que era indeseable que ya no lo queríamos en el Mexe. Sentí feo, pero si no lo hago me... hijole no sé qué hubieran hecho conmigo los estudiantes [...] finalmente se tuvo que ir pues sí le digo ya no encajaba ya (Vite, 2014, p. 4).

La acción se enmarca en la fidelidad a su camaradería con las redes de amigos que había logrado construir “Los miembros de este tipo de red comparten reglas de reciprocidad” (Fukuyama, 1999, p. 264). No se niega la ausencia o presencia de una u otra manifestación de la amplia gama de los comportamientos humanos, con independencia de las instituciones que se pueblen. El profesor reconocía la implicación que apareja la condición del intercambio de favores que incluye su precepto no dicho, pero altamente eficiente que quien recibe está obligado a devolver el favor otorgado. “Se podría sentir la tentación de afirmar que la verdad objetiva del intercambio de obsequios es, en un sentido: *kommon knowledge*; sé que sabes que, cuando te doy sé que me devolverás” (Bourdieu, 1994, p. 166).

Sin embargo, también existe la posibilidad de la no retribución al gesto de beneficio, tal como sucede. Esta acción se enfoca en que la maldad o la bondad son desde un punto de vista *incremental* o gradual, algo de lo que todos somos capaces en función de las circunstancias (Zimbardo, 2007) y que la perversión como una desviación de la normalidad está siempre presente en la especie humana y que ha sido bien representada en la literatura por sujetos reales:

54

¿Qué haríamos si Sade, Mishima, Jean Genet, Pasolini, Hitchkok y ¿tantos otros que nos legaron las obras más refinadas que quepa imaginar? Aquellos que aceptaron traducir para nosotros mediante sus extraños actos las tendencias inconfesables que nos habitan y reprimimos (Roudinesco, 2007, p. 15).

Su desempeño por su habilidad en el manejo magistral del discurso hizo que dentro de la organización estudiantil ocupara dos cargos,

que le distinguieron en la Escuela Normal en las siguientes carteras: “Comité Ejecutivo de la de la Escuela Normal. Este... fui eh.. Secretario de Acción Juvenil, luego fui Secretario Coordinador de acción social” (Vite, 2014, p. 8). Su dinamismo le llevó a organizar encuentros con escuelas de mujeres que formaban parte de la Federación de Estudiantes Campesino Socialistas de México (FECSM), fundada en 1935 bajo el cobijo del gobierno Lázaro Cárdenas del Río, presidente de México de 1934 a 1940.

El gobierno del General Lázaro Cárdenas, provenía de una revolución popular, la justicia social figuraba como referencia obligada en el discurso del nuevo régimen. Pero quizás en ningún otro ámbito eran más evidentes estos principios como en el sistema educativo, que adopta un análisis de lucha de clases. En él se proponía integrar a los sectores históricamente excluidos y ligaba el sistema educativo al desarrollo comunitario.

En este marco, la política educativa impulsada durante la administración cardenista tuvo un carácter profundamente reformador al pretender una transformación de las ideas, los fines, los modelos y las prácticas pedagógicas mediante el diseño y el impulso de la política educativa que se sintetizó y definió como educación socialista (Martínez, 2015, p. 29).

La orientación socialista que tuvo en la década de los treinta la educación mexicana, permaneció con fuerza en la Normal Rural “Luis Villarreal”. Aunque su significado fue siempre ambiguo, mientras que para unos esta orientación significaba socializar los medios de producción, para otros representaba simplemente una lucha contra el alcoholismo, la superstición y el “fanatismo religioso”. Con su “socialismo a la mexicana”, el presidente Lázaro Cárdenas desde su campaña presidencial había delimitado el perfil del maestro de la educación socialista⁵ donde se concibe al maestro como revolucionario, líder social, consejero, orientador, que no sólo se aboca a enseñar a leer y a escribir, sino muestra también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa. Bajo este cobijo

Organizados en la FECSM, los estudiantes campesinos lograron el derecho a opinar y decidir en el gobierno de sus escuelas, así como la autorización para tratar los asuntos relacionados con sus instituciones como un corporativo estudiantil ante las autoridades de la SEP (López, 2018, p. 77).

La Normal, se distinguía de las demás escuelas de su tipo en su fuerza política dentro del estado de Hidalgo y también dentro de la Federación, encabezando con éxito la secretaría en dicho organismo y las mesas de debate en los congresos políticos que organizaba y que tenían como característica peculiar que se celebraban donde hubiera las mejores condiciones, siendo la propia Normal Rural “Luis Villarreal”. Esa condición histórica la adquiere desde el Segundo Congreso de la Federación de Estudiantes Socialistas de México. En este Congreso, celebrado en diciembre de 1936 en la Escuela Normal de Tenerife, Estado de México, se estipuló que:

El Mexe, Hidalgo, fuese la sede oficial del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM. Esta condición trajo aparejado un subsidio mensual por parte de la SEP hasta la primera mitad de 1960 de acuerdo a la información consultada en los desclasificados del Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN). En este sentido los dirigentes estudiantiles no refieren carecer de recursos económicos para realizar sus labores de representación por el país (López, 2018, p. 76).

La pertenencia y dirigencia de una Federación, impregnaba de cierto poder al Comité Ejecutivo Estudiantil al que pertenecía el profesor, pero también a la base de estudiantes de una atmósfera de vitalidad en las decisiones que de cierta manera afectan la vida de todas las Normales aglutinadas en ese organismo político. Los discursos que preferían los dirigentes de la base eran de grandeza del normalismo y única vía de emancipación de los explotados, a través de la conciencia de clase y el derribo de los explotadores que detentan el capital y los medios de producción, sólo a través de una posición revolucionaria desde las masas organizadas como agente de cambio. La violencia -en este sentido- resulta un marco adecuado para comprender cómo individuos y colectivos que presentan dificultades

dentro de los marcos normativos que los constriñen y los direccionan en derroteros que se divorcian de sus deseos personales hacia otros, les son ajenos al ser concebidos por personas que se encuentran en posiciones de privilegio (Arteaga y Arzuaga, 2017).

Si bien la institución peculiar se distinguía como criadero de políticos a partir de 1934 además de los mote de “escuelas del diablo” apátridas, viveros de líderes rojillos, bastiones comunistas (Ortiz y Camacho, 2017), practicantes de inmoralidades (Coll, 2015). “Estudiantes revoltosos, jóvenes holgazanes, instituciones que pertenecen al mundo de ayer” (Padilla, 2009, p. 85) y últimamente con el caso de los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, se quedó también el mote de espacios donde el narcotráfico se ha infiltrado para abastecerse de elementos para la comercialización y distribución de drogas (Rojas, 2017, p. 29). “Una vez más, las imágenes que emergen de los medios de comunicación del normalismo son de conflicto y, descontextualizadas, son muestra de la radical inconformidad que el gobierno utiliza para atacar o cerrarlas” (Padilla, 2009, p. 85),

Los dominadores utilizan la estigmatización; en este caso, las autoridades educativas lanzaron una campaña para desprestigiar a los estudiantes normalistas rurales por su rebeldía y desobediencia, y ejercieron presión mediante sanciones. También diseñaron una estrategia, mediante la reforma educativa para buscar una respuesta a las problemáticas existentes en el sistema normalista rural. (Flores, 2019, p. 208).

La lucha se relaciona ampliamente con la violencia abierta, que implica un concepto acusatorio y moralmente condenable en un mundo pacificado, donde el violento casi nunca tiene la razón. Además, que “Suelen ser pocos los medios de comunicación que cubren las luchas de los normalistas rurales y, cuando lo hacen, se recurre a una fórmula conocida: estudiantes revoltosos, jóvenes holgazanes, instituciones que pertenecen al mundo de ayer” (Padilla, 2009, p. 85). Karl Marx escribió que la violencia como partera de la historia asociada al cambio social entre la pugna de la lógica de los medios de luchas de clase. Aunque nunca definió con claridad la

violencia, en su teoría juega un papel ambiguo y secundario. Desde su perspectiva es más bien un recurso contingente para la estructuración y el funcionamiento de la dominación y la eventual rebelión de las clases subalternas.

Otros teóricos que no parten de la lucha, sino de la teoría del equilibrio -como Max Weber- menciona que “La violencia se inserta en las relaciones sociales de lucha donde la acción social se orienta con el propósito de imponer la propia voluntad contra la resistencia de las otras partes” (Weber, 1969, p.31). La relación de tipo social es donde el sujeto construye y reconstruye su identidad con los otros, pues toda identidad es relacional y tiene necesariamente un carácter social donde puede considerarse un caso extremo y atípico, dirigido a la aniquilación del contrario, ya que lo predominante en un ordenamiento social es la competencia más o menos pacífica entre las partes implicadas. Weber se concentra en los procesos de legitimación del poder, donde aflora la violencia con coexistencia de procesos de crisis de la autoridad y su legitimidad. Sus características dependen del contexto en términos del proceso de penalización, que afecta no solo a la política sino también a la dimensión económica y de valores de moralidad humanamente entendida. La postura contestataria permite identificar similitud con el pensamiento que puede tildarse de poco alineado con el pensamiento de los que se encuentran en posiciones de poder “Sublime cuando se manifiesta en rebeldes de carácter prometeico que se niegan a someterse a la ley a costa de su propia exclusión y abyecta cuando deviene [...]” (Roudinesco, 2007, p. 14).

58

Las imágenes que los medios se han encargado de propagar entre la población no ha sido impedimento para que algunos estudiantes se entregaran casi religiosamente a la empresa de revolucionar el estado social de las cosas. Los más exitosos, aquellos que demostraban un conjunto de disposiciones⁶ contextuales hechas cuerpo (Paladino, 2012), desarrolladas por su cercanía a la vida normalista, proclives a vivir dentro de un nicho que hace política con sus altos y sus bemoles; con fervor casi indecible, que recordaba a los monjes entregados a la lectura, que teorizaba sus discursos y la realización práctica de

actividades que ayudaban a la generación de condiciones de solidaridad, por lo menos en lo que la apariencia permite entrever.

Para llegar a un grado de convicción que permita la operación efectiva de los alumnos, requería en ese momento histórico de una base teórica que permitiera ver la realidad de un modo que visibilizara un tipo de injusticia ejercida sobre los sectores marginados, de donde provenían los estudiantes que poblaban las Normales rurales de México. Los jóvenes sufrían de la exclusión de los bienes económicos y culturales principalmente. La identificación precisa que ellos, y en especial el profesor Gordiano realizaron, brindaba el cimiento de toda la construcción que justificó constantemente la lucha de los alumnos.

El grupo al que se le encargaba la concientización recibía el nombre de Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), una de las áreas más activas en condiciones regulares o de movimiento. Su labor: la concienciación de los estudiantes sobre la explotación de los oprimidos, como una acción que esfuerza la experiencia para ser simbolizada, sin que quede deformada a causa de los mecanismos de protección propios de cada sujeto, para que pueda -llegando el caso- ser accesible a la conciencia (Artiles, 1994).

La mirada del otro en una posición privilegiada y la toma de conciencia sobre la condición de cada alumno, como perteneciente a la clase explotada, por medio del análisis de la teoría Marxista en círculos de estudio, era coordinada por los compañeros con mayor experiencia en los asuntos de izquierda, que en resumen postula:

[...] que el estado de bienestar no ha reemplazado la explotación de los asalariados, y que si bien ha suministrado servicios y transferencias monetarias que han beneficiado a los pobres y a la clase trabajadora, también sirve para sostener el capitalismo a largo plazo, ya que fortalece las bases de funcionamiento de la economía de mercado (legitimación, reproducción de la dominación y reproducción del capital). Para ellos la desigualdad tiene su origen en la división de la sociedad en clases, y la apropiación del producto social de unas por las otras. Defienden que las necesidades

humanas son un asunto colectivo y que, tanto en su definición como en su satisfacción, deben intervenir los ciudadanos mediante una democracia más directa y participativa en las instituciones públicas” (Adelantado, 2000, p. 6).

En tiempos de movimiento los integrantes del COPI se encargaban de difuminar con más fuerza la ideología marxista y el pensamiento de Che Guevara y Lenin entre los estudiantes (Civera, 2015). Bastaba cualquier indicio del Estado como una muestra de la opresión y el desinterés a las demandas que consideraban justas del pueblo oprimido. La propagación de la mirada que lograban construir en ese momento histórico se extendía al exterior de la Normal, a través de papeles en media carta que contenía -de manera concreta- su visión y las demandas al gobierno en turno y diversas consignas que animaban al pueblo en general a develar el velo que les cubría los ojos y les mantenía atados al yugo de esclavitud impuesto por la clase que detentaba los bienes de producción y el capital.

El profesor Gordiano Vite, había consumido los insumos teóricos necesarios para tener claridad de su origen. Esta situación marcó el norte de su proceder como estudiante en la Normal, donde las actividades comenzaban a las cinco de la mañana con clases de educación física a cargo del profesor Salomón Nazar, seguida por el desayuno a las ocho de la mañana, y clases de asignatura de donde sobresale las cuatro horas dedicadas al dominio de las técnicas de enseñanza impartidas por el profesor José Santos Valdez García de León,⁷ uno de los educadores más ilustres del estado de Coahuila y que socialmente se recuerda con una estatua a la entrada principal de la ciudad capital de su estado natal, un busto en el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal en Lerdo, Durango, y otro en la Plazuela Juárez del mismo lugar (Rodríguez, s/f).

60

La orientación institucional de los aprendizajes, tenían la intención de preparar a sus alumnos para ser exitosos en la vida propia del campo, para lo cual impregnaban de conocimientos prácticos útiles en la inmersión a su vida activa. Las asignaturas que tenían este cariz eran la de agricultura y ganadería, que se estudiaban en contacto

directo con el uso del azadón, así como la ordeña y crianza del ganado. Las condiciones que hacían posible la educación agrícola y ganadera se anclaban en el riego de aguas negras que hacían fértil la tierra todo el año, además de la maquinaria necesaria para su labranza:

Bueno la central agrícola propiamente llevaba la tendencia a formar ingenieros, es otro rubro este, acá simplemente capacitarnos para poder hacer frente a los problemas de las comunidades rurales de la educación rural y la agrícola pues si ya era específicamente para formar ingenieros que fueran ya a realizar otro tipo de actividades más específicas (Vite, 2014, p. 2).

Su formación transcurre apegada a las actividades juveniles propias de su edad, en un marco que da dirección a las pautas permitidas en su época. Las tardes de bohemia con guitarra en mano y los eventuales traslados al municipio de Francisco I. Madero a pie, por los dos kilómetros que separan a la escuela, se convirtieron en actividades habituales. Esta práctica dejaba entrever al ser humano necesitado de convivencia y apego entre los de su misma edad. Esta actividad la denominaba como *Beatería* o *Ratitos de bohemia*, lo que lo lleva a proferir con gran seguridad que: “la vida de estudiante es la más bonita” (Vite, 2015, p. 5).

Su incorporación al magisterio hidalguense desde 1956 hasta su muerte en el mes de enero de 2018

A su egreso tras estar escolarizado de 1949 a 1956, el siguiente paso fue su incorporación como maestro al servicio del Estado. El primer lugar al que se le asigna se encontraba en San Luis Potosí. Su cercanía con el profesor Alfredo Arciniiega Monroy, sirve para que le asigne al estado de Hidalgo, específicamente al municipio de Calnali. Su llegada se da en medio de un conflicto por un infortunado accidente de un niño que cayó en un pozo que se usaba para la extracción de agua para la escuela primaria. La encomienda: “Vas a abrir esa escuela” la recibe de su tío Profr. Jesús Vite Mercado⁸ entonces Director de Educación en el Estado de Hidalgo:

[...] y ni modo, ahí me inicié atendiendo primero y segundo grados [...] fue una tarea convencer a los padres de familia de que otra vez volvieran a enviar a sus hijos allá a la escuela “18 de marzo” y me di a la tarea de interesar a los padres de familia, las autoridades para construir una escuela, porque era una [...] galera con rajadas y todo eso de lodo completamente antihigiénica porque se colaba el agua y todo eso el frío [...] yo estuve ahí dos años y logré la construcción de la escuela y ahora tienen una escuela pues bien dotada (Vite, 2014, p. 3).

Esta manifestación es signo de la cercanía o la distancia es un fenómeno de profundas raíces sociales en el manejo con los que se encuentran en posiciones de mayor ventaja: “En suma, es posible servirse de las distancias objetivas de manera de tener las ventajas de la proximidad” (Bourdieu, 1987, p. 131) y las ventajas que la distancia puede significar con algunos sujetos sociales. La cercanía del profesor, manifiesta un tipo de amistad del tipo instrumental que se desarrolla cuando uno de los miembros es claramente superior al otro en capacidad de generar bienes simbólicos (Adler, 2001).

A pesar de que sus planes no eran regresar al lugar del que 7 años atrás había salido con 23 horas de camino, no pudo desestimar la instrucción y permanece dos años en la escuela primaria “18 de marzo” del Barrio Nuevo de la cabecera municipal de Calnali, tras dejar una organización más efectiva y las instalaciones que superan a la galera que había encontrado a su llegada.

La siguiente escuela a la que fue asignado en 1958, por el propio inspector escolar, fue la primaria “Cristóbal Contreras” ubicada en la cabecera municipal. Ahí atiende al sexto grado por casi 20 años. La forma de trabajo docente en ese entonces no se parece al actual. El horario se caracterizaba por su amplitud y discontinuidad: de 9:00-14:00 horas se priorizaba la enseñanza académica y de 15:00-17:00 horas los talleres de tejido de bejuco, costura, bordado de mapas, canastas con alambre, entre otras manualidades.

De las diecinueve a las veintidós horas se priorizaba la lectura: empecé trabajando horario discontinuo, de 9:00 a 2:00 y luego de

3:00 a 5:00 y en la noche de 7:00 a 10:00 atendía yo una sala de lectura, alfabetizaba yo [...] me dieron un aparato de sonido, música y todo, pues ponía yo mis, conseguí una planta de luz pues porque no había electricidad” (Vite, 2015, p. 4).

Vite (2018) menciona que, en esa sala de lectura, enseñó a leer a un jovencito con síndrome de Down. En su municipio se hizo director y posteriormente supervisor, por su sistematicidad en la observancia de la técnica y su capacidad organizacional de los centros en los que le tocó desempeñarse y la cercanía con los sujetos sociales que podrían proporcionarlos:

El logro de los ascensos se encuentra en función de las buenas relaciones que se tengan con quienes ocupan puestos de mandos. Saber que el trayecto de ascensos no es lineal y que son muchos los factores que inciden en él, principalmente los de orden político (Montiel, 2005, p. 115).

En su función como supervisor, dividió la zona en cuatro sectores para implementar la competitividad entre las escuelas en dos ámbitos específicos: el físico y manual. El primero en los encuentros deportivos y el segundo en los eventos culturales. Bajo esa dinámica se conduce hasta 1980, cuando es comisionado a la ciudad de Pachuca por el entonces Director Federal de Educación, profesor Alberto Jiménez Montes, para estar al frente del Plan para Mejorar la Calidad de la Educación (PLANCAED), donde desempeñó su función recorriendo todo el estado y atendiendo las demandas de los familiares, autoridades educativas y alumnos.

Al término de su comisión le asignaron como supervisor general del sector No. 9, con sede en la ciudad de Sahagún, municipio de Tepeapulco, de donde recuerda como detalle al profesor José Sierra Badillo, que solo faltaba para ir al carnaval de su tierra en el municipio de Eloxochitlán, dentro del mismo estado. Con él compartía el origen del Normalismo Rural y la FECSM. El primero por la Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río” de Tenería, Municipio de Tenancingo, Estado de México y el segundo como se

viene repitiendo de la Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe, en el estado de Hidalgo.

El compromiso en la tarea educativa fue una constante en la vida institucional del profesor Gordiano Vite Ortega. Su discurso transita por la preparación constante para realizar su labor de la mejor manera y su avidez por el conocimiento que acrecentaba con las posibilidades de la época “Mi padre tomó varios cursos por correspondencia, para el desarrollo de esas actividades, entre otros, tejido mediante bastidores y electrónica” (Vite, 2018).

Su proceder lo aprendió de su *Alma Mater* a través de la profesora Delfina Hernández Santander, el profesor Salomón Nazar y el director José Santos Valdés quien, con su carácter enérgico, le templó para las adversidades. Convencido de que la realidad es un constructo social que puede comprenderse desde otras perspectivas, prosiguió sus estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Pachuca, de 1975 a 1979, egresando como Licenciado en Educación Primaria en la primera generación de esta institución (Vite, 2018). De allí se desprende que lo nombraran a menudo como “Profesor y licenciado”. Otro nivel de estudio alcanzado a nivel de licenciatura fue en la carrera de Derecho, que cursa de 1988 a 1992 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

Su proceder institucional y su apego al capital cultural como “un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 2012, p. 69), hacen de él un sujeto peculiar, de notoriedad académica como figura.

64

Típica del capital simbólico, que sólo existe a través de la reputación, es decir, de la representación que de ellos se formen los demás, en la medida que se comparten un conjunto de creencias apropiadas para hacerla percibir y valorar unas propiedades y unos comportamientos determinados como honorables (Bourdieu, 1994, p. 108).

En las empresas en que se enroló además de lo narrado, está el de haber obtenido el máximo grado dentro de la Masonería en la entidad hidalguense y distinguido con el cargo de “Muy respetable gran Maestro de la Gran Logia del Estado de Hidalgo”. Su capital social y cultural le proporcionaron honorabilidad, respetabilidad y confianza de sus superiores y compañeros maestros.

Conclusiones

La partida del profesor Gordiano Vite Ortega se da el 27 de enero de 2018, con 62 años de trabajo ininterrumpidos al servicio de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Su paso por la educación marcó varias generaciones que le recuerdan por su carisma en el trato y la exactitud de su palabra, acorde al origen que siempre llevó consigo y que lo puso a salvo de los regresos subrepticios de los recuerdos coagulados, actos repetitivos, momentos rituales o guiones fantasmáticos (Remedi, 2004).

El título de profesor no le bastó en el infinito mundo del conocimiento, tomando la decisión enmarcada en la oferta académica del momento para acrecentar su capital cultural como “principio de diferenciación casi tan poderosa como el capital económico” (Bourdieu, 2012, p. 69). La idoneidad en su función la remitió con la frase de “Hago lo que me toca” como muestra de su entrega en la tarea que complementa con sus estudios universitarios en educación, derecho y en la multitud de cursos a distancia y presenciales.

Su vida es muestra de un proceder apegado al conocimiento de la institución “partiendo de la temporalidad del *ser ahí* que cuenta con el tiempo” (Heidegger, 1951, p. 444). El tiempo del sujeto dentro de la institución dedicada a la escolaridad como un bien público, fue vivido por él con un sentido sincrónico a sus demandas y proceder, mientras su tiempo biológico transcurrió dentro del tiempo institucional como “un espacio de posiciones y un conjunto de trayectorias, que unidos determinan algunas de las relaciones que se

dan entre los individuos y algunas de las oportunidades que tienen a su disposición” (Thompson, 2006, p. 410).

Sumergirse en el análisis de su discurso, permitió descubrir los sentidos de lo que decía en cuanto sujeto que trascendió dentro de la educación primero, por la incorporación de títulos, con apego a una antigua representación donde las credenciales no escapan a las devaluaciones y segundo, al funcionamiento de los mismos que se respaldan por sus años de servicio, aunado a un tercer factor que tiene su base en su cúmulo de relaciones humanas con funcionarios clave que también ocuparon puestos donde se toman las decisiones laborales importantes.

Referencias

- Adler, L. (2001). *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. México: Porrúa.
- Adelantado, J. (2000). *Cambios en el estado de bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España*. Barcelona: Icaria.
- Adelas. (2015). Historia de Adelas. Recuperado de: <http://adelas.com.mx/historia.php#:~:text=La%20empresa%20C%20Transportes%20Autobuses%20de,de%20Don%20Ricar do%20Zepahua%20Guti%C3%A9rrez.&text=El%20negocio%20del%20transporte%20C%20en,carga%20por%20toda%20la%20regi%C3%B3n>.
- Arteaga, N., y Arzuaga, J. (2017). *Sociología de la violencia*. México: FLACSO.
- Artiles, M. (1994). Psicopatología: Personalidad normal y anormal. En M. Artiles, *Psicología Humanista: Aportes y orientaciones* (pp. 87-107). Buenos Aires: Docencia.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas Dichas*. México: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la Acción*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI Editora Iberoamericana

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones
- Bourdieu, P. (2012). *Capital Cultural, Escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Civera, A. (2015). *Normales Rurales. Historia mínima del olvido*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>.
- Cordero, E. (1966). *Historia compendiada del estado de Puebla*. Puebla: Bohemia Poblana.
- Cortés, F., y Hernández, T. (2009). *La educación Rural en México y la Escuela del Mexe han Cumplido*. México: s/e.
- Duby, L. (1998). *Diálogos sobre la historia*. Madrid: Alianzaeau.
- Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 2005-226. Bourdieu (2002).
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I*. México: FCE.
- Fukuyama, F. (1999). *La gran ruptura*. España: Atlántida .
- Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Hernández (2001). *De Santo Roa a los Frailes*. México: Impresiones siglo XXI.
- López Macedonio, M. N. (2018). Los estudiantes Normalistas Rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 67-84.
- Martínez, M. (2015). La revolución entra a la escuela. Recuerdos, imágenes y vivencias de la educación socialista en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3(5), 22-46.
- Montiel, M. (2005). *La supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: Eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género*. México: UPN.

- Moreno, A. (2018). *Normal Rural Luis Villarreal. Tensiones, negociaciones y conflictos en la primera generación de Educación Especial en el estado de Hidalgo* [Tesis no publicada]. Hidalgo, México.
- Ortíz, S., y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 245-268. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v5i10.116>.
- Paladino, M. (2012). De la hermenéutica a la sociología de la ciencia. En M. E. Jarquín, *Las ciencias sociales en la actualidad* (pp. 22-29). México: UNAM.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: Historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93.
- Portelli, A. (2016). *Historias Orales. Narración, Imaginación y diálogo*. España: Prehistoria.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e Identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Rizo, M. (2009). Un diálogo posible. Sociedad y cultura en la obra de Alfred Scutz y Pierre Bourdieu. En E. Sandoval, *Cultura y poder* (pp. 345-391). México: UACM.
- Rodríguez, V. (s/f). Profr. José Santos Valdés García de León. Educador, escritor y luchador social. Coahuila, México: Secretaría de Educación del Estado de Coahuila.
- Rojas, J. (2017). El movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza. Un análisis de sus prácticas sociales y políticas, 1988-2015. *Intersticios sociales*, (13), 1-33.
- Roudinesco, E. (2007). *Nuestro lado Oscuro*. Barcelona: Anagrama.
- Thompson, J. (2006). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2002). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En L. E. Galván, *Diccionario de historia de la educación en México*. México: UNAM-CIESAS-CONACYT.
- Vite M. (2010). La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal”,

- Vite, G. (Abril de 2014). *Experiencia vivida*. (A. Moreno, Entrevistador).
- Vite, G. (Abril de 2015). *Memorias*. (A. Moreno, Entrevistador).
- Vite, M. (2018, 12 de mayo). Entrevista realizada por Alejandro Moreno Lozano. Hidalgo, México.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zimbardo, P. (2007). *El efecto Lucifer. El nacimiento de la maldad*. Barcelona, España: ESPASA.

Notas

¹ La empresa, Transportes Autobuses de la Sierra S. A. de C. V., nace en la Sierra de Zongolica, Veracruz, en el año de 1945, bajo la responsabilidad de Don Ricardo Zepahua Gutiérrez. Conforme fue creciendo y modernizándose. Los métodos se volvieron más eficaces cuando el transporte, que era tirado por caballos, fue motorizado a partir de 1905. En 1943 empezó a llegar a los lugares más recónditos de México, entre ellos Zongolica, ya que los caminos eran de terracería y muy estrechos. Para el año de 1945, se logró obtener seis permisos para brindar el servicio de transporte público, los cuales iban acompañados de sus respectivas unidades para dar la prestación (Adelas, 2015).

² La decisión del profesor no se toma en el vacío, tenía el beneficio de un hermano en el segundo año de Normal, y a través de su experiencia adquirió un mejor entendimiento de las dinámicas institucionales específicas de ese momento, además de un lugar seguro para pernoctar y el acompañamiento en las decisiones en cuanto a concretar su proyecto de estudios profesionales, en lo que parecía ser la única opción viable para los provenientes de su clase social: “con mi madre éramos nada más dos, el que ya estaba acá y yo, entonces mi madre me dijo, no... tú te vas a estudiar, y sí, con el apoyo de mi hermano que ya estaba acá, logré ingresar y toda la cosa” (Vite, 2014, p. 7).

³ En el Diario Oficial de la Federación se consigna que el 3 de octubre de 1925, el gobierno de la República realizó la compra de la Hacienda de San Antonio El Mexe, propiedad de la Familia Requena (Vite, 2010). En ese mismo año se fundó también la Central Agrícola de La Huerta, Michoacán (Hernández, 2001). El primer director del plantel fue el ingeniero Policarpo Garza, egresado de la Allen Academmy de Bryan, Texas y del Iowa College de Ames, State.

⁴ “Don Plutarco Elías Calles en su juventud fue maestro Rural y convivió con campesino, por lo que, conocedor además de la historia Patria no le eran ajenos los problemas del México Rural” (Hernández, 2001, p. 64).

⁵ Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940), se buscó democratizar el acceso a la educación, se impulsó el combate al analfabetismo, y se apoyó la educación rural e indígena. Además, en este periodo se crearon escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la enseñanza técnica. En 1934, se modificó el Artículo 3º constitucional vigente desde 1917— para establecer el carácter socialista de la educación. La postura fundamental: “La Educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Cordero, 1966, p. 120) Esta polémica reforma también amplió las facultades del gobierno federal para controlar los distintos niveles del sistema educativo y vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares (Tuirán y Quintanilla, 2002).

⁶ El habitus “Designa al conjunto de disposiciones de los agentes en que la práctica se convierte en principios generadores de nuevas prácticas” (Bourdieu, 2011, p. 12). “El habitus se define como un sistema de posiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas-predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones, las acciones de los agentes, coyunturas o acontecimientos y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 2002, p. 52).

⁷ “Nació en el Rancho Camargo que era una pequeña propiedad perteneciente a uno de los lotes del histórico *Cuadro de Matamoras* repartido por el presidente Benito Juárez en 1864, hoy el Rancho Camargo sigue llevando este nombre y colinda con el *Ejido Flor de Mayo* que se encuentra a escaso medio kilómetro y con la pequeña propiedad *El Edén* que pertenece al Sr. Guadalupe Ramírez, sobrino segundo del Profesor. José Santos Valdez” (Rodríguez, s/f, p. 4).

⁸ Su cercanía por parentela o por amistad puede leerse como un capital social de “Relaciones mundanas que pueden, llegando el caso, proporcionar apoyos útiles, capital de honorabilidad y de respetabilidad que a menudo es indispensable para atraerse o asegurarse la confianza de la buena sociedad y, con ello su clientela, y que puede convertirse, por ejemplo, en una carrera política” (Bourdieu, 1998, p. 118).

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.



¿Una amistad desinteresada? Porfirio Díaz, Ezequiel
Montes y su Discurso del 6 de julio de 1877

A selfless friendship? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes
and his Speech of July 6, 1877

César Omar Tenorio Nava *

* *Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Es coautor del libro Historia de México 2, publicado por editorial Esfinge. Ha presentado las ponencias “Sobre el concepto de ciudadano y la difusión de los valores cívicos en el periódico queretano ‘Los Amigos del Pueblo’”. 1832, “De gérmenes y bacterias. Políticas de sanidad en la Ciudad de México. El caso de las viruelas de 1779” y “La formación de un letrado. Biografía intelectual de Ezequiel Montes Ledesma. 1838–1854”. Correo electrónico: omar_guazu@hotmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-6046-6158>

Historial editorial

Recibido: 20-junio-2020

Aceptado: 23-noviembre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

¿Una amistad desinteresada? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes y su Discurso del 6 de julio de 1877

A selfless friendship? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes and his Speech of July 6, 1877

Resumen

En este artículo analizamos el *Discurso del 6 de julio de 1877* escrito por Ezequiel Montes Ledesma, uno de los liberales menos estudiados del siglo XIX, pese a sus importantes contribuciones a la implementación del proyecto reformista que, entre otras cosas, permitió la consolidación del Estado laico mexicano. Sin embargo, su actividad política ha sido relegada a un segundo plano por la historiografía tradicional y sus obras aún no han despertado el interés de los investigadores. Precisamente, entre su numerosa producción destaca este discurso que presentó ante el pleno de la Suprema Corte de Justicia y con el cual no solamente obtuvo una resolución favorable para la solicitud de amparo de Faustino Goribar sino que, además, sentó las bases para la justificación del régimen tuxtepecano que recién había ascendido al poder. Por esta razón, el objetivo central de este trabajo consiste en examinar dicho alegato, utilizando para ello los principios de la hermenéutica jurídica y, de este modo, comprender los recursos retóricos utilizados por Montes. Finalmente, la hipótesis que sustenta nuestro trabajo consiste en demostrar que, en sus inicios, el movimiento tuxtepecano que llevó a Porfirio Díaz a la presidencia fue interpretado por Ezequiel como el último intento para lograr que se respetara a cabalidad el texto original de la *Constitución Federal de 1857*, pues esta había sido modificada en diferentes ocasiones por las administraciones anteriores, las cuales no dudaron en recurrir al uso de las facultades extraordinarias.

Palabras Clave: Suprema Corte de Justicia, Revolución de Tuxtepec, amparo, constitución, facultades extraordinarias.

Abstract

This article analyzes a speech delivered on July 6, 1877 by Ezequiel Montes Ledesma. The author has been one of the least studied liberals of 19th century Mexican history, in spite of his significant contributions to the Liberal Reform movement that, among other things, allowed for the consolidation of Mexican secularism. The role of Montes-Ledesma's political activism has been overlooked by traditional historiography and his works have not received considerable attention by researchers. The aforementioned lecture stands out among his numerous publications since the speech's request, delivered during a plenary session of the Supreme Court of Justice not only received a favorable resolution for the "amparo" or legal protection request for Faustino Goribar but also laid the foundations for the justification of the "regimen tuxtepecano" that was seen as an emerging power. Thus, the main objective and hypothesis of the present work are respectively: to examine the forenamed speech using the principles of legal hermeneutics to try to understand the rhetorical resources used by Montes-Ledesma and to demonstrate that, in its beginnings, the "Tuxtepecano movement" that led Porfirio Díaz to the presidency was interpreted by Ezequiel as the last attempt to ensure that the original text of the Federal Constitution of 1857 was fully respected, as it had been modified on different occasions by previous administrations, which did not hesitate to resort to the use of extraordinary powers.

Keywords: Supreme Court of Justice, Tuxtepec Revolution, legal protection, Constitution, extraordinary powers.

¿Une amitié distinguée? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes et son discours du 6 juillet 1877

Résumé:

Dans cet article, nous analysons le Discours du 6 juillet 1877 écrit par Ezequiel Montes Ledesma, l'un des libéraux les moins étudiés du XIXe siècle malgré ses contributions importantes à la mise en œuvre du projet réformiste qui, entre autres, a permis la consolidation de l'État laïque. Mexicain. Cependant, son activité politique a été reléguée au second plan par l'historiographie traditionnelle et ses travaux n'ont pas encore suscité l'intérêt des chercheurs. Précisément, parmi ses nombreuses productions, se distingue ce discours qu'il a présenté devant la session plénière de la Cour suprême de justice et avec lequel il a non seulement obtenu une résolution favorable à la demande de protection de Faustino Goribar mais a également jeté les bases de la justification de la Régime Tuxtepecan qui venait de prendre le pouvoir. Pour cette raison, l'objectif central de ce travail est d'examiner ladite allégation en utilisant les principes de l'herméneutique juridique et, de cette manière, de comprendre les ressources rhétoriques utilisées par Montes. Enfin, l'hypothèse qui sous-tend notre travail consiste à démontrer que, à ses débuts, le mouvement Tuxtepecan qui a conduit Porfirio Díaz à la présidence a été interprété par Ezequiel comme la dernière tentative de faire respecter pleinement le texte original de la Constitution fédérale de 1857, tel qu'il avait été modifié à différentes reprises par les administrations précédentes, qui n'hésitaient pas à recourir à des pouvoirs extraordinaires.

Mots-clés: Cour Suprême de Justice, révolution de Tuxtepec, protection, constitution, pouvoirs extraordinaires.

Bezinteresowna przyjaźń? Porfirio Díaz, Ezequiel Montes i jego przemowa z dnia 6 lipca 1877

Streszczenie:

W tym artykule analizujemy przemowę Ezequiela Montesa Ledesma, jednego z najmniej znanych liberalów z wieku XIX pomimo jego istotnego wkładu w realizację projektu reformy, który, między innymi, pozwolił na konsolidację meksykańskiego świeckiego państwa. Jego działalność polityczna do tej pory nie wzbudziła zainteresowania naukowców. Wśród jego różnorodnych dokumentów znajduje się przemówienie, które wygłosił na sesji plenarnej Najwyższego Sądu Sprawiedliwości, z którym nie tylko uzyskał korzystną decyzję o wniosku o ochronę Faustino Goribara, ale także położył podwaliny pod uzasadnienie reżimu Tuxtepecan, który właśnie doszł do władzy. Z tego powodu głównym celem tej pracy jest zbadanie argumentu użytego przez Montesa przy użyciu zasad hermeneutyki prawnej, a tym samym zrozumienie retoryki wykorzystywanych przez mowcę. Wreszcie hipoteza, która leży u podstaw naszej pracy, polega na pokazaniu, że w pierwszych dniach ruchu Tuxtepecan, który doprowadził Porfirio Díaz do prezydentury, został zinterpretowany przez Ezechiela jako ostatnia próba zapewnienia pełnego poszanowania pierwotnego tekstu konstytucji federalnej z 1857 r., który był wielokrotnie modyfikowany przez poprzednią administrację korzystającą z nadzwyczajnych uprawnień.

Słowa kluczowe: Suprema Corte de Justicia, Revolución de Tuxtepec, amparo, konstytucja, nadzwyczajne decyzje.

Introducción

En los últimos años, la dictadura porfirista ha sido objeto de una exhaustiva revisión por parte de los historiadores quienes, desde diferentes perspectivas, han examinado los cambios políticos, económicos, sociales y culturales ocurridos en el país desde su llegada a la presidencia en mayo de 1877. Sin embargo, son pocos los trabajos que se han ocupado de los partidarios de Díaz y como estos le ayudaron a consolidar, en un primer momento, los principios anunciados en el *Plan de Tuxtepec* reformado en Palo Blanco (Ávila, Castellano y Pilar, 2015; Carregha, Pérez y Ponce, 2017).

Tal es el caso de Ezequiel Montes Ledesma, notable jurisconsulto de la época, quien en ese mismo año publicó el alegato que había presentado ante la Suprema Corte de Justicia, con el fin de obtener una resolución favorable a la solicitud de amparo de Faustino Goribar pero que, por la naturaleza del caso, le sirvió de base para justificar uno de los objetivos formulados por este movimiento, así como la pertinencia de aceptar a Porfirio Díaz en el poder. Este hecho, que a simple vista puede parecer insignificante, resulta de vital importancia al momento de estudiar las relaciones que el militar mantuvo con los letrados y cómo estos percibieron su programa de gobierno, aspecto poco explorado por la historiografía.

Por esta razón, en el presente artículo estudiaremos dicho discurso y los elementos retóricos que utilizó su autor, a fin de conocer su interpretación de la revuelta tuxtepecana y, de este modo, comprenderemos sus planteamientos jurídicos.

74 Sin embargo, antes de pasar a nuestro estudio debemos explicar en qué consiste la hermenéutica jurídica, pues fue gracias a ella que pudimos entender el proceso mediante el cual Montes desarrolló su argumentación. Pues bien, la hermenéutica jurídica es la parte de la metodología del derecho que se encarga de interpretar las normas y leyes que rigen la sociedad en un momento determinado y en cuanto a su manifestación textual. Esta, a su vez, puede entenderse desde dos

vertientes: como proceso y como producto. Para el caso que aquí nos ocupa, nos interesa resaltar el segundo aspecto porque este nos permite comprender el resultado del proceso cognitivo realizado por el intérprete de la ley, es decir, la manera en la que Ezequiel interpretó los artículos constitucionales a partir de sus conocimientos en materia de derecho legislativo.

En este sentido, es importante destacar el hecho de que el autor recuperó el sentido original de estas disposiciones, tal y como fueron promulgadas por primera vez en febrero de 1857. De esta forma, al conocer el marco normativo a partir del cual el autor estructuró su discurso, podemos concluir que este es, en esencia, una *jurisprudencia* porque transmite las nociones que Montes tenía sobre el particular y la manera en la que este debía ser interpretado y aplicado (Hernández, 2019).

De esta forma, derribaremos uno de los tópicos más recurrentes que surgen al investigar este periodo, el cual consiste en considerar que el general Díaz siempre demostró una total indiferencia hacia los intelectuales para quienes acuñó la frase de “ese gallo quiere mais (sic)” dando a entender que la mejor manera de someterlos –y librarse de ellos– era dándoles un buen ingreso como empleados de la federación¹ (Garner, 2008; Cosío, 1970). Finalmente, las fuentes que utilizaremos para dar sustento a nuestra argumentación provienen, mayoritariamente, de la correspondencia personal de Ezequiel Montes, la cual ha sido cotejada y complementada con otros registros bibliohemerográficos.²

Entre la legalidad y el militarismo. El problema de la sucesión presidencial en 1877

75

A principios de 1877, continuaba la crisis política generada por las elecciones del año anterior. Como se recordará, el licenciado Sebastián Lerdo de Tejada, quien detentaba el Poder Ejecutivo desde 1872, decidió reelegirse pese a su impopularidad, pues estaba empeñado en

continuar con su proyecto de nación, el cual buscaba la aplicación directa de las *Leyes de Reforma*.³ Sin embargo, lo anterior no agradó a todos los sectores de la población y muy pronto surgieron grupos de oposición que buscaron frenar las aspiraciones del presidente y, de paso, terminar con la práctica de la reelección que, en opinión de muchos, era la responsable de los nuevos males que aquejaban a la República pues, además de contravenir con lo estipulado en la Constitución de 1857, propiciaba el nepotismo, atentaba contra el libre ejercicio de la democracia y entorpecía el funcionamiento de los otros Poderes de la Unión y de las instituciones gubernamentales (Cosío, 1970; González, 2000).

Ahora bien, los primeros en enfrentarse a Lerdo fueron los partidarios del general Díaz, quienes vieron en esta situación la oportunidad que necesitaban para hacerse con el poder, enarbolando para ello el principio de la no reelección y propugnando por el retorno a la observancia directa de la ley fundamental del país. Guiados por estos principios, procedieron a desconocer con antelación el resultado de las votaciones que tendrían lugar a mediados de 1876 y se lanzaron a la lucha armada proclamando el *Plan de Tuxtepec*, que luego fue reformado en la comunidad de Palo Blanco, en marzo de ese mismo año.

Dicho documento establecía, entre otras cosas, que los comicios para designar a las nuevas autoridades federales se organizarían una vez que la capital fuera ocupada por los rebeldes. Entretanto, el Poder Ejecutivo recaería, provisionalmente, en el presidente de la Suprema Corte de Justicia, quien no tendría mayores atribuciones que las meramente administrativas y debería entregar el mando al ciudadano que ganara la elección. Sin embargo, antes de acceder a este cargo el magistrado en cuestión tendría que cumplir con los siguientes requisitos: aceptar el programa revolucionario y hacer pública su afiliación al movimiento tuxtepecano porque, de lo contrario, el gobierno quedaría en manos del jefe de armas que no era otro que Porfirio Díaz (Cosío, 1970).

Como puede imaginarse, esta situación comprometió políticamente al licenciado José María Iglesias –entonces presidente del Poder Judicial– quien tuvo que hacer frente a esta disyuntiva: apoyar a Díaz o permitir la reelección de Lerdo. Por un lado, Iglesias desconfiaba del grupo tuxtepecano, pues los consideraba meros oportunistas, a la vez que temía los excesos que pudieran derivarse del conflicto armado. Por el otro, tampoco estaba de acuerdo con la reelección de Lerdo, pues todo parecía indicar que el mandatario y sus seguidores amañarían las elecciones con tal de perpetuarse en el poder, dando lugar a la formación de un gobierno ilegítimo. Ante este panorama, el magistrado optó por oponerse a Lerdo mediante la vía constitucional pensando en que, si lograba frustrar sus intenciones, la Revolución de Tuxtepec quedaría invalidada (Cabrera, 1989).

Tras la celebración de los comicios, resultó evidente que el mandatario obtendría la mayoría necesaria para garantizar su permanencia en el cargo, a pesar del abstencionismo y de que en algunas ciudades se decretó estado de sitio. Con todo, Iglesias decidió esperar los resultados oficiales para poder actuar y cuando supo que Lerdo había obtenido la victoria, publicó un manifiesto en donde denunció los abusos y las irregularidades que se habían cometido a lo largo del proceso electoral, demostrando así su invalidez. Por esta razón, se autodesignó presidente interino constitucional de la República Mexicana y fue reconocido como tal por los gobernadores de Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato y Tlaxcala (Cabrera, 1989; Quirarte, 1998).

Mientras tanto, las fuerzas tuxtepecanas derrotaron al ejército federal en la batalla de Tecuac, el 16 de noviembre de 1876, propiciando con ello la huida de Lerdo y su ministerio. Al cabo de algunos días de marcha, el exmandatario llegó a los límites del estado de Guerrero buscando el apoyo del gobernador Diego Álvarez y, al no encontrar las condiciones necesarias para proseguir la lucha, decidió embarcarse con destino a los Estados Unidos. A partir de este momento, la pugna por la sucesión presidencial se limitaría a los dos bandos activos: los iglesistas y los tuxtepecanos quienes, sin pérdida de tiempo, ocuparon la capital y procedieron a nombrar un nuevo gabinete, pues su intención era que

se organizaran las elecciones lo antes posible. Por su parte, Díaz trató de llegar a un acuerdo con Iglesias y, al agotarse las negociaciones telegráficas, accedió a entrevistarse con él en la Hacienda de La Capilla ubicada en Querétaro, delegando la presidencia a uno de sus subalternos, el general Juan N. Méndez (Cosío, 1970).

No obstante, los esfuerzos por llegar a un entendimiento resultaron infructuosos y no hubo más remedio que resolver la cuestión por medio de la vía armada. Así comenzó el año de 1877 y tanto la prensa como la opinión pública estaban al pendiente del desarrollo de estos acontecimientos.⁴ Con todo, la balanza política pronto se inclinaría a favor de los tuxtepecanos porque su movimiento permitía la incorporación de los grupos desplazados por Lerdo y de aquellos que eran contrarios a la postura de Iglesias quien, al agotarse sus recursos económicos, también decidió embarcarse rumbo a los Estados Unidos, permaneciendo en aquel país hasta el mes de octubre, fecha en la que decidió volver a México y vivir apartado de la política por el resto de sus días (Cosío, 1970).

Libres ya “de la odiosa tiranía de Lerdo y de las vanas pretensiones de Iglesias” (Cosío, 1970, p. 150), el gobierno revolucionario terminó de organizar las elecciones que habrían de legitimar a las nuevas autoridades federales. Además, se dio a la tarea de reactivar los negocios públicos suspendidos tras la revuelta y buscó afanosamente el reconocimiento diplomático de los Estados Unidos, para evitar cualquier amenaza que pudiera provenir de los grupos exiliados en aquel país, mismos que fueron estrechamente vigilados por los agentes de Díaz.

78

Sin embargo, tras el entusiasmo inicial, comenzaron las críticas hacia el gobierno, pues los opositores señalaron su ilegitimidad y su falta de experiencia al no contar con un proyecto de nación a largo plazo. Por si fuera poco, la facción lerdistista seguía activa en el país y pronto adquiriría nuevos bríos cuando se conoció el manifiesto de Lerdo de Tejada, fechado en Nueva York el 24 de febrero de 1877, en el cual justificó su mandato y las acciones emprendidas durante la revuelta, culpando a

Iglesias de la división interna que afectó la lealtad de sus partidarios. Por último, reiteró su posición como “presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos” afirmando que la distancia no sería un impedimento para el cumplimiento de sus deberes (La Linterna, 1877).

Para los detractores de la Revolución de Tuxtepec, este documento marcó el inicio de la campaña militar que acabaría con el régimen, permitiendo al país retomar los cauces de la legalidad y el constitucionalismo. De esta forma, a los pocos meses de conocerse esta declaración, surgieron los primeros levantamientos que, aunque no tuvieron el éxito esperado, sí generaron alarma y desconcierto entre la población, convirtiéndose en un problema más para la administración porfirista. Por su parte, los debates en la prensa fueron tan acalorados que se llegó a pensar que la caída de Díaz era sólo cuestión de tiempo, lo cual pareció confirmarse cuando se supo que el general Mariano Escobedo, antiguo ministro de Guerra y uno de los colaboradores más cercanos a Lerdo, alistaba una incursión militar a gran escala desde la frontera sur de los Estados Unidos, con el propósito de rehabilitarlo en el poder (Cosío, 1970).

Estos fueron algunos de los obstáculos que Porfirio Díaz tuvo que afrontar en su primer año de gobierno, a lo que pronto se sumó la división interna de su gabinete y la necesidad de mejorar la imagen pública que se tenía de su administración pues, exceptuando a sus partidarios, el resto de la sociedad consideraba a Díaz como un advenedizo que había obtenido el poder por medio de la fuerza y el rompimiento de la legalidad, confirmando así su falta de escrúpulos (Garner, 2008). Afortunadamente, algunos de sus simpatizantes se dieron a la tarea de justificar el nuevo ordenamiento político, labor en la que destacó el licenciado Ezequiel Montes Ledesma.

Un defensor de la legalidad. Ezequiel Montes Ledesma frente a las revueltas porfiristas

Nacido en Cadereyta, Querétaro, el 25 de noviembre de 1820, Montes formó parte de la generación que reconstruyó al país luego de la guerra con los Estados Unidos. A los 18 años, ingresó al Nacional y Más Antiguo Colegio de San Ildefonso en donde estudió teología y jurisprudencia. Gracias a sus redes familiares, obtuvo una diputación en el Congreso Estatal de Querétaro y, más adelante, representó a su entidad en el Congreso Federal de 1852. Fue en dicha legislatura donde conoció a la mayor parte de los individuos que, años más tarde, habrían de impulsar el proyecto de Reforma. Entre estos se encontraban Guillermo Prieto, Manuel Doblado, Miguel María Arriola, Mariano Yáñez e Ignacio Comonfort. Su amistad con este último le permitió formar parte de los gobiernos emanados de Ayutla, siendo nombrado por el propio Comonfort como Ministro Plenipotenciario de México ante El Vaticano en abril de 1857 (Bonilla, 1873).⁵

Sin embargo, el estallido de la Guerra de los Tres Años interrumpió su misión diplomática en Europa, por lo que tuvo que regresar y retomar sus negocios particulares. En 1861 se incorporó a las labores parlamentarias de la Segunda Legislatura Federal y fue ahí donde conoció al joven Porfirio Díaz, quien acababa de ser nombrado diputado federal por el distrito de Ocotlán. A partir de este momento, comenzaría la amistad entre ambos personajes, la cual se consolidó en la época de la Intervención, luego de que Díaz le confiara su defensa jurídica tras ser capturado en la ciudad de Oaxaca, por las tropas del mariscal Aquiles Bazaine, en febrero de 1865 (Montes, 1877).

80 Con todo, Ezequiel no tuvo oportunidad de ayudarlo ya que el militar logró fugarse de sus captores y proseguir la lucha en contra del Imperio, en el estado de Guerrero, bajo el amparo del general Juan Álvarez. Por su parte, Montes trató de permanecer al margen de los acontecimientos políticos mientras duró la Intervención, pero de nada le sirvió porque, en septiembre de 1866, fue detenido de manera arbitraria en su domicilio y, sin formación de causa, condenado al exilio en Francia, en

donde permaneció hasta la caída de Habsburgo en junio de 1867 (Bonilla, 1873).

A su regreso, le fue notificada su designación como magistrado de la Suprema Corte de Justicia, pero Ezequiel rechazó este nombramiento para ocupar, de nueva cuenta, un lugar dentro del Congreso Federal. Allí llegó a ser presidente, correspondiéndole el honor de contestar el discurso pronunciado por Juárez el 8 de diciembre de ese mismo año, con motivo de la apertura de sesiones. En esa ocasión, Montes resaltó el apoyo y la participación de los generales que habían permanecido fieles a la República porque, en su opinión, “[ellos] lucharon contra el invasor y contra sus aliados y hoy son un modelo de fidelidad a las instituciones y de obediencia al Presidente” (Bonilla, 1873, pp. 5-12), siendo Porfirio Díaz uno de los aludidos quien, por su parte, se retiró a Tehuacán después de recibir el grado de Comandante en Jefe de la División de Oriente (Soto, 1985).

En los años siguientes, Montes trabajaría en la Comisión de Puntos Constitucionales mientras que Díaz viviría un periodo de relativa tranquilidad al lado de su familia, lo cual no fue un impedimento para el desarrollo de sus redes políticas. Con el paso del tiempo, estas crecieron y se multiplicaron hasta conformar la Asociación Democrática Constitucional, cuyo órgano de difusión, el periódico *El Mensajero*, decidió postularlo como candidato presidencial en enero de 1871 para terminar, de una vez por todas, con el largo gobierno de Juárez (Montes, 1877).

Con todo, la Asociación no pudo lograr su objetivo y, tras las votaciones, resultó claro que Juárez conservaría el poder por un periodo más. Al percatarse de esta situación, Ezequiel le escribió una carta a Porfirio Díaz para aconsejarlo y prevenirlo de los terribles males que traería al país el surgimiento de un nuevo movimiento armado. Esto, porque dentro de la agrupación habían surgido dos tendencias antagónicas: por un lado, estaban los que querían “el triunfo de sus principios y de su candidato por los medios constitucionales y pacíficos” y, por el otro, “los

que querían el mismo triunfo por medio de una revolución” (Díaz, 1951, pp. 251–255).

Y ya que el general había dado muestras de tener “un buen sentido político y una honradez y lealtad a los principios constitucionales”, Montes estaba seguro de que preferiría la vía legal para acceder a la presidencia y de ninguna manera apoyaría este levantamiento. En su opinión, la mejor forma de detener la reelección era organizando una liga parlamentaria con los lerdistas, pues esto generaría un equilibrio de fuerzas dentro del Congreso, convertido en colegio electoral, y cuyos objetivos serían los siguientes:

1ª obligación del partido lerdistas de votar en favor de la presidencia de usted, competidor de Juárez, y

2ª obligación del partido porfirista de considerar a su aliado como igual suyo, por consiguiente, los lerdistas tendrán el mismo derecho que los porfiristas a todos los oficios y puestos públicos (Montes, 1877, pp. 120-125).

De este modo, la sucesión presidencial sería aplazada, se convocarían a nuevas elecciones y no habría necesidad de alterar el orden ni la paz pública.

Sin embargo, y contra todo pronóstico, Díaz prefirió el camino de las armas para hacerse con el poder. Así, en noviembre de ese mismo año proclamó el *Plan de La Noria*, el cual no tuvo mucho éxito y pronto sería derrotado por el ejército federal (Perry, 1996). Por su parte, Montes decidió permanecer al margen de los acontecimientos bélicos sin perder por ello contacto con Díaz y sus allegados, en especial con el general Manuel González, quien le otorgó plenos poderes para que pudiera defenderlo jurídicamente ante cualquier eventualidad.⁶ En dicha ocasión, Montes tuvo la oportunidad de demostrar su valía como abogado, ya que pudo recuperarle varias de las propiedades que le habían sido confiscadas a causa de su participación en el movimiento armado (Olivera, 2019).

Tal era el panorama que prevalecía en el país cuando, el 18 de julio de 1872, sobrevino la muerte de Juárez a causa de un paro cardíaco. Este hecho provocó que las atribuciones del Ejecutivo fueran transferidas, provisionalmente, al licenciado Sebastián Lerdo de Tejada quien, entre otras cosas, decretó un cese al fuego con los alzados y convocó a nuevas elecciones en las que obtuvo un triunfo avasallador. Gracias a esto, quedó investido con el cargo de presidente constitucional el 1º de diciembre de ese mismo año (Perry, 1996).

Así concluyó la primera rebelión antirreeleccionista y, tras un breve periodo en la capital, Díaz optó por retirarse a la región de Tlacotalpan, para dedicarse al cultivo de la caña de azúcar. Finalmente, el general volvería a la escena pública en enero de 1876 para buscar, de nueva cuenta, la presidencia del país. Durante todo ese tiempo, Ezequiel alternó sus ocupaciones parlamentarias con las de la práctica jurídica hasta que, en julio de 1873, resultó electo décimo magistrado de la Suprema Corte de Justicia (Serrano, 2012; Olivera, 2019). A diferencia de otras ocasiones, Montes aceptó este cargo, pero no pudo incorporarse inmediatamente a las labores del Poder Judicial en ese año, debido a sus problemas de salud, teniendo que postergar su ingreso hasta mayo de 1875. Para esas fechas, las medidas anticlericales de Lerdo habían generado un grave descontento en diversas zonas del Bajío y Michoacán, cuya población se levantó en armas para defender su identidad católica. Al percatarse de que las revueltas no podían ser sofocadas tan fácilmente, el mandatario siguió la misma línea de su predecesor y no dudó en solicitar el uso de facultades extraordinarias al Congreso. De este modo, pudo legislar libremente en los ramos de Hacienda y Guerra, así como suspender las garantías individuales en los territorios rebeldes (Pi-Suñer, 2008; Ochoa, 2003).

Con tales atribuciones, Lerdo de Tejada dictó las medidas que creyó necesarias para terminar con los rebeldes y, tras el estallido del movimiento tuxtepecano, solicitó que estas fueran ampliadas por tiempo indefinido. Ahora bien, entre las leyes que causaron mayor controversia por su arbitrariedad estaban: la de los conspiradores y la de contribución extraordinaria sobre capitales. En el primer caso,

bastaba una denuncia para que alguien fuera acusado de conspirador y acabara encarcelado e incomunicado por varios días, mientras se resolvía su situación jurídica. En cambio, la segunda medida se promulgó con el objetivo de incrementar los ingresos fiscales, pues estos serían utilizados para financiar la campaña en contra de Díaz. Por esta razón, el mandatario gravó con un impuesto, que iba del medio hasta el uno por ciento, todos los capitales existentes en el territorio nacional, incluyendo los vales, libranzas, propiedades rústicas y urbanas, así como los giros mercantiles e industriales (Dublán y Lozano, 1898).

En la práctica, estas medidas resultaron infructuosas y fueron señaladas por la prensa de oposición como una prueba más “del gobierno despótico de Lerdo”. Por su parte, los ciudadanos que se vieron afectados directamente no dudaron en solicitar el recurso de amparo ante la Suprema Corte de Justicia, argumentando que dichas disposiciones violentaban las garantías individuales consagradas en la Constitución. Sin embargo, el Poder Judicial fue incapaz de atender todas las solicitudes porque, en noviembre de 1876, el Ejecutivo ordenó la detención de los magistrados que estuvieran bajo sospecha de apoyar políticamente a José María Iglesias o a Porfirio Díaz, provocando con ello la suspensión de actividades del máximo tribunal. Tuvieron que pasar varios meses antes de que el régimen tuxtepecano rehabilitara a la Corte, lo que finalmente sucedió en junio de 1877 (Cabrera, 1990).

Durante todo ese tiempo, la salud de Montes se deterioró a tal punto que en repetidas ocasiones tuvo que pedir licencia para ausentarse de la ciudad y retirarse a Taxhidó,⁷ un manantial cercano a la población hidalguense de Tecozautla, en donde había construido unos baños de tipo romano, aprovechando las aguas medicinales de ese lugar (Peñañiel, 1911). De ahí que su participación en la revuelta haya sido breve, limitándose a ser un mediador más entre los jefes revolucionarios. A pesar de todo, Ezequiel no renunció a su magistratura y aún tuvo el ánimo necesario para competir por la presidencia de la Corte, perdiendo las elecciones frente al abogado jalisciense Ignacio Luis Vallarta Ogazón (Cabrera, 1990).

Como mencionamos anteriormente, el restablecimiento del Tribunal permitió la reactivación de los asuntos judiciales que habían quedado pendientes desde noviembre de 1876, entre los que se encontraba el juicio de amparo promovido por el empresario Faustino Goribar, cuyo patrimonio se vio afectado por la Ley de Contribución Extraordinaria.⁸ En efecto, luego de que el director de la Oficina de Contribuciones Directas del Distrito Federal se percatara de que los ingresos declarados por Goribar eran insuficientes para cubrir la cuota estipulada por el Poder Ejecutivo, decretó el embargo de sus bienes con la finalidad de obtener la cantidad correspondiente. Ante esta situación, el afectado solicitó la revocación de la orden al juzgado 1° de la capital argumentando que, de efectuarse, la autoridad atentaría contra las disposiciones contenidas en los artículos 16 y 27 constitucionales (La Patria, 1877, Faustino Goribar).

A pesar de que el empresario contaba con el asesoramiento del licenciado Manuel Morquecho, su petición fue declarada improcedente por la judicatura ya que, para los jueces, el cumplimiento de esta medida iba acorde con la legislación creada por el mandatario en virtud de las facultades extraordinarias, las cuales no podrían ser abolidas a corto plazo debido a la revuelta tuxtepecana. Y antes de que Goribar pidiera la rectificación de la sentencia, se suspendieron las actividades del Poder Judicial y el caso no volvió a ser examinado sino hasta julio de 1877 por el pleno de la Suprema Corte. Para este momento, el juicio de Goribar había adquirido el carácter de una controversia constitucional, pues el argumento central se limitaba a lo siguiente: ¿puede el Ejecutivo legislar en materia de Hacienda por el simple hecho de estar investido por facultades extraordinarias? y, si este era el caso, ¿sería procedente la solicitud de amparo por parte de los afectados? (AHSCJN. [Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación], 1877, Tribunal Pleno).

Esta fue la cuestión que se discutió en el Tribunal, dando a Montes la oportunidad de pronunciar la primera versión de su discurso, el cual acabó favoreciendo la solicitud de amparo de Goribar. Viendo el éxito de su alegato, Montes decidió escribir una versión más acabada del

mismo y desarrollar ahí sus ideas principales con la finalidad de que estas dieran mayor sustento al régimen tuxtepecano cuyo jefe, el general Díaz, había asumido entretanto el cargo de presidente constitucional en mayo de ese mismo año.⁹

El Discurso del 6 de julio de 1877 o la conveniencia de aceptar a Díaz como presidente

Pero este no era el único objetivo que perseguía Montes, ya que también buscaba refutar a sus detractores que llevaban años cuestionando su postura política y su permanencia dentro del Poder Judicial. Y es que, para este momento, su labor proselitista sería interpretada de diferente manera, dependiendo la edad de sus lectores. Para los liberales que habían participado en la Guerra de los Tres Años Ezequiel representaba el paradigma del orador parlamentario, cuyo conocimiento del latín y habilidades para la oratoria le valieron el sobrenombre de *El Profeta*, pues “sus visiones políticas” eran comparables con las del personaje bíblico. Para la nueva generación educada bajo los principios del positivismo, Montes no pasaba de ser “una reliquia” porque se había estancado en la etapa “metafísica” del desarrollo jurídico al seguir sustentando sus opiniones en los “dogmas y abstracciones” provenientes del derecho romano, que poco o nada tenían que ver con la realidad mexicana. Por si fuera poco, muchos pensaban que su enfermedad era la responsable “de la pérdida de sus facultades mentales” por lo que más de uno sugirió que “el Sr. Lic. Montes, después de haber llegado a la cúspide de su carrera jurídica, ya no sabe lo que dice y debe comenzar de nuevo los estudios sin omitir el curso de gramática española”.¹⁰

86

Como puede imaginarse, estas opiniones influirían en la elaboración de este discurso, cuyo proceso de redacción comenzó la tarde en la que Montes recopiló los materiales que necesitaba de su biblioteca, los cuales dividió en dos partes: por un lado estaban las obras que versaban sobre teoría jurídica y derecho constitucional y, por el otro, el cuestionario que envió a los diputados que participaron en la

elaboración del Código fundamental de 1857, a quienes formuló las siguientes preguntas: “¿puede el Poder Legislativo delegar todas o algunas de sus facultades al Poder Ejecutivo?” o, dicho en otras palabras, “¿puede el presidente de la República estar autorizado para dar leyes, en los casos a que se refiere el artículo 29 constitucional?” (Olivera, 2019, reg. 957).

Cuando hubo reunido todo esto, Ezequiel solicitó una nueva licencia por enfermedad a la Suprema Corte de Justicia, argumentando que sus doctores le habían recomendado “cambiar de aires y abstenerme de trabajos intelectuales serios, o que preocupen el espíritu para recuperar la salud”. Por tal motivo, el magistrado decidió retirarse a la localidad hidalguense de Huichapan, en donde vivía su hermana menor Dolores Montes Ledesma (AHSCJN, 1877, Asuntos económicos).

De esta forma, Montes abandonó la capital en los primeros días de septiembre de 1877 y para mediados de mes tenía listo su discurso, el cual dio a la imprenta de Francisco Díaz de León¹¹ (Olivera, 2019). Y mientras esperaba la remisión de los ejemplares, el magistrado se dio tiempo para visitar a sus parientes que vivían en los alrededores a la par de frecuentar los baños de Taxhidó. Finalmente, en noviembre de ese mismo año recibiría los primeros ejemplares de su *discurso*, donando algunos al Archivo Municipal de Cadereyta, como muestra de aprecio al lugar donde nació. Otros tantos los regalaría a sus amigos más cercanos, incluido Guillermo Prieto, a quien le dedicó el ejemplar que actualmente resguarda el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México y el cual hemos utilizado para realizar nuestro análisis (Moctezuma, 1994).¹²

Una vez dicho esto, pasemos a la descripción física del documento, el cual consiste en un cuadernillo en formato de cuarto mayor, cuyo texto está dividido en tres partes: en la primera, encontramos la carta que, a manera de dedicatoria, Ezequiel le escribió a Díaz anunciándole la redacción de su discurso. En la segunda, el magistrado desarrolla sus ideas políticas a partir de la petición de amparo de Faustino Goribar, siendo esta la parte más importante. Finalmente, el texto cierra con la

transcripción de las repuestas de los abogados a quienes Montes consultó sobre los límites de las facultades extraordinarias que podían ser otorgadas a un presidente, lo cual nos da un total de 147 páginas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, para la redacción de su discurso, Montes utilizó el modelo retórico ciceroniano, el cual estipula que la Historia debe ser la principal herramienta del orador, ya que el conocimiento del pasado proporciona los ejemplos necesarios para fundamentar cualquier argumento que la situación requiriese, debido a su condición de ser la *magistra vitae* (esto es, la maestra de la vida) por excelencia.¹³ De esta forma, uno de los rasgos característicos que encontraremos a lo largo de la obra es la constante comparación entre el pasado y el presente. Como veremos más adelante, la hipótesis central de su trabajo consiste en demostrar que el régimen político creado en México, a partir del uso de las facultades extraordinarias, es más arbitrario y despótico que cualquier dictadura que se halla proclamado en tiempos de la República romana ya que, contrario a lo que pudiera pensarse, en esta jamás se concentró el poder público en una sola persona.

Luego de demostrar dicha suposición, lo que le interesa a Montes es convencer a sus lectores de que lo más conveniente para el país es aceptar la permanencia del grupo tuxtepecano porque este ha sido el único que, desde sus orígenes, ha defendido el predominio absoluto de la Constitución, convirtiéndose en el eje central del nuevo gobierno. Para Ezequiel, esta sería una de las razones que explicarían el triunfo electoral de Díaz pues, por primera vez en muchos años, el pueblo mexicano tuvo la oportunidad de manifestarse libremente y elegir a los representantes federales que consolidarían la paz y la restauración del orden constitucional.

88

Pero ¿qué decir de los detractores quienes señalaban, precisamente, la ilegalidad de este acto por estar basado en un movimiento revolucionario? Para Montes, la pregunta carece de sentido porque la revuelta que destituyó a Lerdo de Tejada se hizo, precisamente, para terminar con la tiranía que este ejercía. Por lo tanto, esta acción es, en sí

misma, la aplicación “del derecho inalienable” que tienen todos los pueblos para sacudirse las injusticias de que son objeto, principio que es reconocido incluso por los grandes juristas ingleses y norteamericanos tan contrarios a la tradición hispánica. Por esta razón, no duda en afirmar que quienes así se expresan están condenando, sin saberlo, la emancipación de las naciones americanas (Montes, 1877).

Finalmente, el autor termina su dedicatoria expresando sus esperanzas respecto al gobierno de Díaz quien, en su opinión, “será el encargado de terminar con el cesarismo y la dictadura que impera en el país” pues su gran mérito es ser un soldado del pueblo. Con ello, México se convertirá en una nación civilizada y dejará de ser, por fin, “el país de lo imprevisto” (Olivera, 2019).¹⁴

Dicho esto, pasemos a examinar este discurso, el cual comienza con una cita de la proclamación del Plan de Tuxtepec, reformado en Palo Blanco por Díaz en marzo de 1876, en la que se establece que este documento “será la regla invariable que norme nuestros actos, *mientras la Nación se pone en actitud de sustituirlo, con la observancia neta de la Constitución*” (subrayado de Montes). A continuación, Ezequiel afirma que “la gravedad y el interés social de las cuestiones constitucionales” que va a analizar “son superiores a cualquiera que se hayan presentado” desde que él tomó posesión de su magistratura en mayo de 1875 porque, durante ese periodo, las circunstancias políticas obligaron al presidente en turno a solicitar el uso de facultades extraordinarias, sin reparar en los graves daños que esto traería a los ciudadanos mexicanos, como lo demuestra el caso de Faustino Goribar (Montes, 1877, pp. 1-3).¹⁵

Por ello, en las siguientes líneas explicará porque votó a favor de la solicitud de amparo, haciendo un examen minucioso de los orígenes de la dictadura romana, señalando sus alcances y limitaciones. Después, comparará esta forma de gobierno con las que han sido implementadas en el país, luego de la promulgación de la Constitución federal de 1857. Por último, exaltará al movimiento tuxtepecano porque, en su opinión, este terminará con el ciclo de las tiranías que han regido a México.

Ahora bien, siguiendo la máxima expresada por Montesquieu, quien en *El espíritu de las leyes* afirmó que todo principio político “es más fuerte cuando se tienen a los romanos a su favor”, Ezequiel inicia su alegato evocando el pasado de dicho pueblo “que no sólo dominó con las fuerzas de las armas” al mundo por entonces conocido, sino que continúa siendo “el maestro del género humano en la ciencia de la legislación”. Para muestra, basta la síntesis hecha por Tácito respecto al desarrollo de Roma:

Reyes gobernaron a Roma desde el principio: Lucio Bruto instituyó la libertad y el consulado, las dictaduras eran temporales, el poder decenviral no duró más de dos años, ni se sostuvo largo tiempo el derecho consular de los tribunos militares, ni la dominación de Cina ni la de Sila fueron largas; y el poder de Pompeyo y Craso recayó pronto en César: las armas de Lépido y Antonio recayeron en Augusto (Montes, 1877, pp. 3–5).

Y a pesar de que la dictadura fue la máxima figura de autoridad que conocieron los romanos –pues la persona investida con tal poder podía controlar la libertad, el honor e incluso la vida misma de los ciudadanos– esta *nunca pudo expedir leyes* (subrayado de Montes). En consecuencia, el autor llega a la conclusión de que es absurdo pretender que el presidente de México, sin ser la sombra del dictador romano, pueda legislar libremente y sin ningún control sólo por estar investido por facultades extraordinarias (Montes, 1877).

Por si fuera poco, los dictadores siempre dieron muestras de civilidad, al menos hasta la llegada de Lucio Cornelio Sila al poder, y nunca abusaron de su autoridad como lo demuestra el proceder de Tito Larcio Flavo quien, además de ser el primero en obtener este cargo, *no mató, ni causó grave mal a ningún ciudadano* (subrayado de Montes) según nos cuenta Dionisio de Halicarnaso en su *Historia*. Desde ese momento, todos aquellos individuos que recibieran dicha dignidad seguirían el ejemplo de Flavo de suerte que el pueblo romano llegó a considerar que la dictadura era el remedio universal para cualquier mal que aquejará a la *res pública* (Montes, 1877).

Tras referir otras anécdotas sobre los autócratas, Ezequiel concluye lo siguiente: “1° Que el pueblo romano no delegaba al dictador el poder legislativo, 2° que el dictador no era un rey absoluto y 3° que no residía en el dictador *todo el imperio y todo el consejo* de la República” (subrayado de Montes). Entonces, ¿por qué se piensa que la dictadura consiste en la concentración de los poderes públicos en una sola persona? Porque, prosigue el autor, “se ha confundido esta palabra con el silaismo y el cesarismo”, ya que tanto Lucio Cornelio Sila como Cayo Julio César fueron los únicos “que usurparon la soberanía romana, arrogándose el Poder Legislativo y cometiendo todo género de crímenes para obtener el mando y perpetuarse en él” (Montes, 1877, pp. 20-29).

De esta forma, el cargo que antes era otorgado por los Cónsules, el Senado o el pueblo bajo ciertas circunstancias especiales y cuya duración no sobrepasaba los seis meses, acabo convirtiéndose en una imposición producto de la violencia que corrompía tanto a las legiones como a las instituciones, teniendo los ciudadanos que soportar las arbitrariedades del gobernante hasta que este falleciera o fuera depuesto. Por lo tanto, si se quiere examinar la naturaleza del régimen político que se creó en el país con motivo de las facultades extraordinarias, primero se debe tener en cuenta el sentido original de esta palabra y el contexto que permitió su desarrollo en la República romana (Montes, 1877).

Una vez hecho esto, el siguiente paso consiste en examinar si el Congreso Constituyente de 1856 estableció las condiciones necesarias para la formación del cesarismo y, de ser así, cual fue el modelo que siguieron los legisladores y que sentido pensaban darle a esta forma de gobierno en un primer momento. Para lograrlo, Montes comienza reseñando los acontecimientos que antecedieron a la promulgación del *Plan de Ayutla reformado en Acapulco* y como esto preparó el camino para la instalación del Constituyente.

Ahora bien, en una de sus primeras sesiones, el diputado Isidro Olvera planteó la posibilidad de otorgarle facultades extraordinarias al Ejecutivo “para que el gobierno de la República tenga, en las situaciones

que lo ameriten, toda la acción necesaria para conducir como buen piloto la nave del Estado a puerto seguro” tal y como habían procedido los dictadores en la antigüedad. Sin embargo, a diferencia del razonamiento de Ezequiel, este legislador consideró que dicho sistema tuvo sus orígenes en el carácter innato de los romanos ya que, en su opinión, los primeros habitantes de la región del Lacio “fueron bandidos de profesión y se acostumbraron, por lo mismo, a obedecer a un capitán” (Montes, 1877, pp. 35-37).

Y para evitar los posibles males que pudieran derivarse del uso indiscriminado de dichas facultades, Olvera propuso las siguientes medidas: que el Congreso fuera el encargado “de prever los únicos casos en que la dictadura pudiera ser indispensable, dificultando con ello cualquier intento de usurpación de los poderes públicos y entregándolos sólo a quienes el pueblo llamase a ejercerlos”. En cuanto a las atribuciones, estas “deberían limitarse a un solo ramo puesto que todos los de la administración están naturalmente enlazados” por lo que “las facultades deberán ser generales y sin más reserva que el respeto a la soberanía de los Estados, a su forma de gobierno interna y a la defensa de la Independencia de la República”. En suma, el régimen que se formase con tales prerrogativas tendría una duración limitada y quedaría supeditado a las disposiciones de las legislaturas que lo precedieran y sucedieran. Tal fue el carácter del proyecto de adición a la fracción XXX del artículo 72 constitucional presentado por este diputado (Montes, 1877, pp. 37-40).

92

A pesar de que la iniciativa pasó a comisiones, esta no se aprobó y, en su lugar, se presentó una adición al artículo 34 constitucional, el cual *establecía la suspensión de las garantías individuales* (subrayado de Montes) en el momento en que el Congreso “concediera al gobierno las autorizaciones necesarias para hacer frente al peligro que amagare a la sociedad”. Tras la discusión correspondiente, el texto fue aprobado por mayoría de votos.

Por su parte, el presidente Ignacio Comonfort envió una iniciativa a los parlamentarios, la cual contemplaba la suspensión de las garantías

individuales y la facultad de que el Ejecutivo pudiera legislar libremente en los ramos de Hacienda y Guerra cuando la situación lo ameritase. Sin embargo, su propuesta no pasó el dictamen porque las diversas comisiones demostraron que este documento, en sí mismo, era incompatible con el espíritu que animaba al Constituyente, cuyo fundamento y principios seguían los postulados del *Plan de Ayutla reformado en Acapulco* (Montes, 1877).

Entonces, ¿cómo fue posible que se conciliaran estas dos posturas dentro del Congreso si, por un lado, este tenía la obligación de constituir a la Nación mexicana *bajo la forma de República democrática representativa* (subrayado de Ezequiel) y, por el otro, se pedía el establecimiento de una dictadura que permitiera suspender las garantías individuales a la vez de conceder facultades omnímodas al mandatario en turno? Para Montes, la respuesta se encuentra en los acontecimientos que siguieron a la promulgación del código fundamental y no en las labores parlamentarias propiamente dichas, pues estas “nunca traicionaron su noble y elevada misión de sustituir el despotismo con el gobierno de la ley”.

Lo que pasó fue que los legisladores aprobaron el artículo 29 bajo el entendido de que este sólo concerniría a la suspensión de las garantías individuales contempladas en la sección 1º del título I, refutando así la proposición presentada por el diputado Olvera. Por lo tanto, Montes concluye que:

El Poder Legislativo sólo concedió al Ejecutivo lo que expresamente le permite la constitución, siendo esta la que lo faculta para concederle las autorizaciones que estime necesarias para hacer frente a cualquier situación; pero esto no le autoriza para delegarle parte o la totalidad del Poder Legislativo [...] Por lo tanto, se pueden otorgar al [presidente] todas las autorizaciones que el gabinete y las comisiones de puntos constitucionales y de gobernación estimen necesarias «para proveer a la conservación a las actuales instituciones, a la defensa de la Independencia nacional y al restablecimiento del orden público» pero no se puede otorgarle la capacidad que es propia del Legislativo (Montes, 1877, pp. 45-49).

Dicho principio fue reafirmado en otros artículos de la Constitución e incluso pensadores de la talla de John Locke y Thomas M. Cooley han defendido esta idea pues “la facultad conferida al Poder Legislativo para hacer las leyes no puede ser delegada a ningún otro cuerpo o autoridad”. Finalmente, y para darle mayor sustento a su argumentación, Montes compara la crisis política que ha padecido México desde 1857 con la Guerra de Secesión en los Estados Unidos y concluye que, a pesar de que esta última fue más terrible y estaba en juego algo tanpreciado como la dignidad humana, no por eso “el presidente Lincoln [se arrogó] la capacidad de legislar libremente por un solo día” (Montes, 1877, p. 52).¹⁶

Es en esta parte donde, gracias a la hermenéutica jurídica, podemos apreciar el proceso interpretativo que utilizó Montes para redactar su discurso, puesto que no sólo se limitó a explicar el sentido último de las disposiciones constitucionales sino que, al referir los acontecimientos históricos que permitieron su redacción, el autor tiene la posibilidad de comprender los alcances y objetivos que guiaron las acciones de los trabajos parlamentarios en el Constituyente de 1856 y 1857 pudiendo, de esta forma, articular su narración bajo el supuesto de que dichos artículos han sido mal interpretados y, lo que es peor, utilizados para justificar un régimen “metaconstitucional” porque sus atribuciones van más allá de las consignadas en el código fundamental. De esta forma, Ezequiel cumple con los postulados propuestos por Hernández para quien:

La hermenéutica jurídica [consiste] en la interpretación de las normas del derecho a partir de las conductas humanas y del contexto sujeto a ellas, cuyo fin es la revelación del sentido de su contenido con miras, principalmente, pero no de forma exclusiva, a su implicación en un caso concreto que permita llegar a una solución de los conflictos [jurídicos] llevados ante los juzgadores de una manera más eficaz, justa y razonable (Hernández, 2019, p. 48).

Entonces, ¿por qué los “detractores de la legalidad” siguen insistiendo en que las facultades extraordinarias si fueron concedidas al Ejecutivo en los años posteriores a la Guerra de Reforma? Para Montes, esta

pregunta representa un falso dilema ya que los opositores que así se expresan están mal interpretando el artículo 29 constitucional y olvidan las condiciones políticas que imperaban en esos momentos, pues tanto la Segunda como la Tercera Legislatura, de la que él formó parte, tuvieron que enfrentarse a la amenaza de la Intervención Francesa, lo cual fue aprovechado por Manuel Doblado para exigir que Juárez fuera investidos con tales atribuciones, bajo el argumento de que esto era un requisito indispensable para poder negociar con los líderes de la Expedición Tripartita, lo que dio como resultado la firma de los *Tratados preliminares de la Soledad*.

Por lo que respecta a los otros periodos parlamentarios, la concesión de las facultades extraordinarias fue una de las condiciones que el mandatario en turno impuso a los legisladores que buscaban garantizar su permanencia dentro de este poder, mediante la reelección indefinida, pues para nadie es un secreto que, en esos años, “los comicios federales eran controlados desde el Palacio Nacional” por los agentes de Juárez y de Sebastián Lerdo de Tejada. Esto, afortunadamente, ha cambiado gracias al triunfo del movimiento tuxtepecano, el cual impuso la libertad electoral. Por último, Montes insiste en la responsabilidad que tienen los magistrados de la Suprema Corte de Justicia para interpretar y recuperar el sentido original del artículo 29 que ha sido utilizado en muchas ocasiones para justificar prácticas leoninas. De no hacerlo, se estaría contraviniendo todas las disposiciones constitucionales y esto es contrario al interés público y a la máxima expresada por el licenciado José María Iglesias, quien sentenció que “SOBRE LA CONSTITUCIÓN NADA. SOBRE LA CONSTITUCIÓN NADIE” (Montes, 1877, pp. 58–62).¹⁷

Por lo tanto, el movimiento tuxtepecano encuentra su propia justificación en el hecho de que fue este el que abrió la posibilidad para que la nación mexicana retome sus principios políticos fundamentales, contenidos en el Código federal de 1857 y, al hacerlo, se respetaran “las garantías individuales, la soberanía nacional, la forma de gobierno republicano, representativo, democrático y federal, la división de poderes sin intervención de atribuciones entre las mismas potestades y

la distribución del tesoro de acuerdo con las disposiciones vigentes y no mediante el capricho de los gobernadores”. Esto, sumado al nuevo compromiso de hacer guardar las disposiciones constitucionales, “traerá la felicidad de la República”.¹⁸

En suma, el Congreso Constituyente de 1856 y 1857 no creó “el cesarismo ni la dictadura”, tal y como esta fue entendida en la república romana luego de que el cónsul Lucio Cornelio Sila usurpará el poder público. Más bien, la labor del constituyente se limitó a robustecer la figura del Ejecutivo, facultándolo con las atribuciones necesarias para que pudiera enfrentarse a las situaciones que atentaran contra la independencia política de la nación mexicana. Tal es el propósito último del artículo 29 constitucional “e interpretarlo de otra forma es contrariar con el espíritu de la Constitución”. Y aunque el pueblo mexicano ha sido oprimido durante mucho tiempo por esta ley, ese mismo pueblo ha encomendado a uno de sus hijos más ilustres, el general Porfirio Díaz Morí, el restablecimiento íntegro de la ley fundamental del país, la cual otorga protección y amparo al ciudadano Faustino Goribar que ha sido víctima de las arbitrariedades del régimen anterior. Por lo tanto, al aprobar esta resolución el Poder Judicial cumple con uno de sus más sagrados deberes el cual consiste en “guardar y hacer guarda la Constitución Federal en todo momento”.

Así concluye el discurso de Ezequiel. Posteriormente, el autor añadió la sentencia dada por el pleno de la Corte el 6 de julio de 1877 y las respuestas de los abogados a quienes preguntó por el alcance de las facultades extraordinarias. Por razones que desconocemos, el licenciado José María Romero Díaz fue el único que no autorizó la publicación de su respuesta.¹⁹

Consideraciones finales

A pesar de que Ezequiel no fue la única persona que intentó darle una mayor relevancia al movimiento tuxtepecano y mostrarlo como la mejor opción –sino es que la única– para el desarrollo político del país,

si fue el primero en abordar la cuestión desde el punto de vista jurídico, ofreciendo una interpretación más acabada de los principios anunciados en el *Plan de Tuxtepec reformado en Palo Blanco*. En ese sentido, puede afirmarse que los argumentos presentados por Montes sobrepasaron las expectativas de los abogados que formaron parte del primer gabinete de Díaz y que, a lo largo de su gobierno, buscarían sucederlo en la presidencia como fue el caso de Protasio Tagle, Pedro Ogazón, Ignacio Luis Vallarta (presidente de la Suprema Corte de Justicia en aquellos momentos), Justo Benítez y Vicente Riva Palacio (Cosío, 1970).

Quizá, la mayor decepción de Montes provino del hecho de que su discurso no obtuvo el recibimiento esperado, a pesar de las copias que el mismo distribuyó entre los círculos políticos y la prensa. Esto no podría ser de otra forma pues la nueva generación lo siguió considerando como “un personaje de museo” cuya importancia radicaba en el hecho de “haber acompañado a ciertas notabilidades muertas”. En contraste, sus viejos amigos que sí tuvieron la oportunidad de leer su discurso lo consideraron como “la obra maestra del distinguido jurisconsulto y notable orador Ezequiel Montes Ledesma”. Por esta razón, el abogado queretano Blas José Gutiérrez Flores Alatorre decidió dedicarle dos ejemplares de su obra titulada *Apuntes sobre los fueros y tribunales militares, federales y demás vigentes en la República* (Cosío, 1970; Olivera, 2019).

Finalmente, el mayor reconocimiento a su trabajo provino del general Díaz quien lo visitó en su domicilio ubicado en la calle de Santa Clara, número 10. En aquella reunión, Montes aprovechó para solicitarle al presidente constitucional de la República Mexicana un puesto de trabajo para su hijo Agustín Montes y Rebollar en la Oficina del Registro Civil. A la larga, sus relaciones políticas impulsarían la carrera parlamentaria de Agustín, quien formó parte de la IX legislatura. (Olivera, 2019). Y aunque Ezequiel murió en enero de 1883, el general Díaz nunca olvidó su consejo y durante todo el tiempo que permaneció en el poder, jamás solicitó al Congreso el uso de las facultades extraordinarias, ni siquiera cuando el movimiento antirreeleccionista

de Francisco I. Madero estalló la tarde del 20 de noviembre de 1910. Pero eso será tema para otro artículo.

Referencias

AHSCJN. [Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación]. (1877). *Tribunal Pleno* [caja 63, exp. 6044, reg. 6003]. Ciudad de México.

AHSCJN. (1877). *Asuntos económicos* [caja 293, exp. 3247I, reg. 3562I]. Ciudad de México.

Ávila Ortiz, R., Castellano Hernández, E., y Pilar Hernández, M. (2015). *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance Crítico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas / Cámara de Diputados.

Bonilla, J. A. (1873). *Apuntes biográficos del sr. Lic. D. Ezequiel Montes*. México: Tipografía de José Antonio Bonilla.

Cabrera Acevedo, L. (1989). *La Suprema Corte de Justicia en la República Restaurada, 1867–1876*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Cabrera Acevedo, L. (1990). *La Suprema Corte de Justicia a principios del porfirismo, 1877–1882*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Carregha Lamadrid, L., Pérez Domínguez, M., y Ponce Alcocer, M.E. (2017). *Miradas retrospectivas al México de Porfirio Díaz*. México: El Colegio de San Luis / Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Cosío Villegas, D. (1970). *Historia Moderna de México* (vol. IV). México: Editorial Hermes.

Díaz Mori, P. (1951). *Archivo del General Porfirio Díaz. Memorias y Documentos* (t. IX). México: Editorial Elede.

- Dublán, M. y Lozano, J. (1882). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República* [t. XII y XIII]. México: Imprenta de Eduardo Dublán.
- El Foro*. (1877, 12 de julio). Tribunal Pleno (p. 2). Recuperado de: <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
- El Monitor Republicano*. (1876, 23 de agosto). Una contestación al “Eco” y al “Sufragio” impugnadores del discurso del Sr. Lic. Montes” (p. 1). Recuperado de: <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
- Garner, P. (2008). Porfirio Díaz. En W. Fowler (coord.), *Gobernantes mexicanos*, vol. I, (pp. 385–401). México: Fondo de Cultura Económica.
- González y González, L. (2000). El Liberalismo Triunfante. En *Historia General de México*. (pp. 635–705). México: El Colegio de México.
- Hernández Manríquez, J. (2019). *Nociones de hermenéutica e interpretación jurídica en el contexto mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- La Linterna*. (1877, 26 de marzo). *Manifiesto de Sebastián Lerdo de Tejada*. Recuperado de: <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>.
- La Patria*. (1877, 16 de marzo). Faustino Goribar. Recuperado de: <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>.
- La Patria*. (1877, 16 de marzo). Premiadados de Filadelfia. Recuperado de: <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
- Moctezuma Barragán, J. (1994). *José María Iglesias y la justicia electoral*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Montes Ledesma, E. (1877). *Discurso pronunciado por el Ciudadano Magistrado E. Montes en la Audiencia del día 6 de Julio de 1877*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Ochoa, Á. (2003). *Breve Historia de Michoacán*. México: El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.
- Olivera López, L. (2019). *Correspondencia particular de Ezequiel Montes Ledesma de la Biblioteca Nacional de México: 1872–1882*. México: Biblioteca Nacional de México. Recuperado de: <http://ezequielmontes.iib.unam.mx/index.php>
- Peñañiel, A. (1911). *Ciudades coloniales y capitales de la República Mexicana: historia colonial de Querétaro, desde su fundación hasta la caída del emperador Maximiliano de Habsburgo*. México: Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.
- Perry, B.L. (1996). *Juárez y Díaz. Continuidad y ruptura en la política mexicana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Editorial Era.
- Pi-Suñer, A. (2008). Sebastián Lerdo de Tejada. En W. Fowler (coord.), *Gobernantes mexicanos*, vol. I, (pp. 339–360). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quirarte, M. (1998). *Visión panorámica de la Historia de México*. México: Porrúa.
- Serrano Álvarez, P. (2012). *Porfirio Díaz y el Porfiriato*. [(Cronología 1830–1915)]. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- 100 Soto, E. (coord.) (1985). *Los presidentes de México ante la Nación: informes, manifiestos y documentos de 1821 a 1984* (t. 1). México: Cámara de Diputados / LIII Legislatura.

Notas:

¹ Daniel Cosío Villegas fue el primero en señalar este hecho, llegando a la conclusión de que Díaz “siempre fue alérgico a la intelectualidad”.

² La correspondencia particular de Montes ha sido catalogada por el Proyecto Unitario de Reorganización del Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México, del cual formé parte. Está disponible para su consulta pública en la siguiente dirección electrónica: <http://ezequielmontes.iib.unam.mx/index.php>

³ Fue durante su administración que se logró la incorporación de estas leyes a la Carta Magna y se pudo restablecer el Senado, algo que Juárez ya había propuesto desde 1867 (Pi-Suñer, 2008).

⁴ Al respecto, véase las editoriales del 1º de enero de 1877, publicadas por *El Monitor Republicano* y *El Siglo Diez y Nueve*.

⁵ Actualmente estoy realizando una biografía sobre este personaje como parte de mi tesis de licenciatura.

⁶ Años más tarde, cuando el general Manuel González se convirtió en presidente, le devolvió el favor nombrándolo Ministro de Justicia e Instrucción Pública, cargo que ocupó hasta su muerte, ocurrida en enero de 1883.

⁷ Taxhidó (que en lengua otomí significa *pedra blanca*) es una cañada que forma parte de la laguna de Zimapán y está ubicada al norte del municipio de Tecozautla, entre los límites de Hidalgo y Querétaro. Sus aguas tienen fama de ser unas de las más puras del mundo y poseer propiedades curativas. En la actualidad, aún pueden observarse los restos de los baños construidos por Montes.

⁸ Faustino Goribar nació en Saltillo, Coahuila, el 15 de febrero de 1819. En fecha indeterminada llegó a la capital del país y ahí contrajo matrimonio con la señorita Brígida Zavala en enero de 1869. Fue por esa época cuando adquirió la Hacienda de Casasano en el estado de Morelos, la cual llegó a convertirse en un próspero ingenio azucarero; tan es así que en 1876 Goribar ganó un premio en la Exposición Universal de Filadelfia. Por otra parte, no existen indicios de que Goribar haya conocido a Montes previo a la solicitud de amparo y si le agradeció o no el fallo resolutorio es algo que no hemos podido averiguar (*La Patria*, 1877, Premiadados de Filadelfia).

⁹ De acuerdo con el testimonio de Montes, el discurso en sí duró poco más de dos horas y fue pronunciado a viva voz, sin utilizar ningún soporte textual. La sentecnia de este caso pude consultarse en *El Foro* (1877).

¹⁰ Un año antes de los hechos que estamos analizando, Ezequiel pronunció un discurso similiar a favor del teniente coronel Manuel Blanco, quien había sido apresado en la cárcel de Belén bajo el cargo de conspirador, sin que hasta ese

momento se le hubiera demostrado su culpabilidad. Fue en esa ocasión donde Montes formuló por primera vez cuales deberían ser los límites de las atribuciones de un presidente investido con facultades extraordinarias. Sin embargo, su alegato no fue bien recibido por la prensa lerdistista, la cual no dejó de criticarlo. Finalmente, Enrique Chavarri, mejor conocido como *Juvenal*, salió en defensa del magistrado y demostró la validez de su razonamiento (*El Monitor Republicano*, 1876).

¹¹ Debido a una desavenencia con Ignacio Cumplido, Montes dejó de publicar sus textos en la imprenta que este personaje dirigía. Además, es importante mencionar que el viaje que realizó Ezequiel desde la Ciudad de México no fue fácil, pues implicó una movilización de los siguientes materiales: un cajón de libros, plumas, tintero, papel, sus enseres personales, algunos viveres y los preparados médicos. Todo ello siendo transportado por la diligencia y la recua de mulas en caminos de terracería aún controlados por bandas de “tuxtepecanos”.

¹² El hecho de que Montes le dedicara un ejemplar a Guillermo Prieto no es fortuito ya que este último apoyó las pretensiones presidenciales de José María Iglesias e incluso llegó a formar parte de su gabinete como Ministro de Gobernación, siendo uno de los pocos que lo acompañaron en su travesía por los Estados Unidos. Finalmente, ambos regresarían al país en octubre de 1877 y, posteriormente, Prieto publicaría su *Viaje a los Estados Unidos*. Esto nos demuestra que Ezequiel procuró atraerse a los partidarios de Iglesias, probándoles que el movimiento tuxtepecano era el único comprometido con la defensa integral de la Constitución.

¹³ En su juventud, Montes fue un alumno destacado del Nacional y Más Antiguo Colegio de San Ildefonso, llegando a convertirse en catedrático de gramática latina. Posteriormente completó sus estudios en la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia, donde recibió nociones de derecho romano e hispano, así como de historia patria y universal. Durante su estadía en Europa, perfeccionaría sus conocimientos en latín y antigüedad romana. Por esta razón, no es de extrañar que Ezequiel estuviera más que familiarizado con las artes del *trivium*, esto es, la gramática, la lógica y la retórica. Por otra parte, la noción de *Historia Magistra Vitae* previvió desde la Antigüedad hasta la profesionalización de los estudios históricos en la segunda mitad del siglo XIX, por lo que no es extraño que el autor la siguiera utilizando como orientadora de la praxis jurídica (Koselleck, 1993).

102 ¹⁴ En mi opinión, es en esta parte donde podemos captar más ampliamente el sentido que Montes tenía sobre la Historia como *magistra vitae*, pues proyecta sus esperanzas en el futuro fundamentándolas con los ejemplos del pasado y, al hacerlo, crea un “horizonte de posibilidad” que sirve para indicarle a Díaz cuál es el camino a seguir para que esto último se realice. Por otra parte, el hecho de considerar a México como “el país de lo imprevisto” proviene de su experiencia durante la Segunda Intervención Francesa (Olivera, 2019).

¹⁵ De no haber sido por su enfermedad, Ezequiel hubiera tomado parte de la discusión que revisó el amparo de “Morelos”, mejor conocido como de incompetencia de origen,

en el cual tuvo una destacada participación el licenciado José María Iglesias (Cabrera, 1989).

¹⁶ Si bien Lincoln no recurrió al uso de las facultades extraordinarias, las cuales ni siquiera figuran en la *Constitución Política de los Estados Unidos de América*, si suspendió el derecho del *habeas corpus* e impuso la ley marcial con el fin de que las autoridades militares pudieran garantizar el orden y la paz pública en los estados pertenecientes a la Unión. Como puede imaginarse, esto provocó una ola de críticas en la prensa y en el Congreso donde los representantes demócratas no dudaron en acusarlo de querer imponer una tiranía.

¹⁷ Es significativo que Montes retome esta frase que proviene del *Manifiesto del presidente de la Suprema Corte de Justicia a la Nación*, el cual fue escrito por José María Iglesias para justificar sus propias aspiraciones presidenciales luego de desconocer la reelección de Sebastián Lerdo de Tejada. ¿Pretendió con ello atraerse el apoyo de Iglesias demostrándole la validez constitucional del movimiento tuxtepecano?, ¿fue un intento para que Iglesias regresara a la vida pública? Esto último es más probable ya que Ezequiel siguió en contacto con el antiguo magistrado e incluso llegó a proponerle que se incorporara al gabinete de Manuel González, algo que Iglesias nunca aceptó (Olivera, 2019).

¹⁸ Tales eran las esperanzas que Montes tenía respecto al régimen tuxtepecano. Su muerte -caecida en 1883- le impidió ver el segundo ascenso de Díaz a la presidencia y la construcción de la dictadura porfirista a partir de 1888.

¹⁹ Los abogados a quienes consultó fueron los siguientes: José María Mata, Mariano Yáñez, José María Romero Díaz, León Guzmán, Pedro Escudero y José María del Castillo Velasco.


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




Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y
herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”,
1919-1932

Veracruz, reading book: Ideological Instrument and Didactic
Tool of the “Popular Education” Project, 1919-1932

Ana María del Socorro García García*
Julieta Arcos Chigo**

* *Profesora-investigadora de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, México. Es integrante del Cuerpo Académico Estudios en Educación. Doctora en historia por la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus trabajos recientes se encuentran “Luz Vera Córdova: una profesora en las batallas sociales” en La Osadía se viste de mujer en el Centenario de un año crucial 1917; “Los inicios del discurso feminista en Veracruz en las disertaciones de los maestros normalistas” en De las Rebeliones a los movimientos sociales. Memoria trayectorias y fuentes sobre la participación de las mujeres en México. Sus temáticas de investigación son Historia de la educación y de las mujeres. Correo electrónico: mgarcia@uv.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>*

** *Profesora-investigadora de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, México. Es integrante del Cuerpo Académico Estudios en Educación. Doctora en historia y estudios regionales por la Universidad Veracruzana y cuenta con Perfil PRODEP. Entre sus trabajos recientes se encuentran “Los inicios del discurso feminista en Veracruz en las disertaciones de los maestros normalistas” en De las Rebeliones a los movimientos sociales. Memoria trayectorias y fuentes sobre la participación de las mujeres en México, en coautoría con Ana María García García. Sus temáticas de investigación son Historia de la educación y de las mujeres. Correo electrónico: jarcos@uv.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-3279-5106>*

Historial editorial

Recibido: 13-mayo-2020

Aceptado: 18-octubre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”, 1919-1932

Resumen

En este documento se revisan las funciones didácticas y políticas de un libro de texto dentro de la política pública conocida como “Educación Popular”, la cual formó parte del proyecto de nación puesto en marcha por los carrancistas y el grupo Sonora, cuyos integrantes conformaron la facción constitucionalista de la Revolución mexicana. El análisis de un texto escolar como *Veracruz. Libro de lectura* permite explorar las posibilidades que ofrece una fuente novedosa para estudiar procesos sociohistóricos trascendentes, de la talla de una reforma educativa, la cual implicó innovaciones pedagógicas, cambios políticos y debates ideológicos. Para fines de esta investigación y desde la perspectiva de un libro de texto, se lleva a cabo un acercamiento a la apuesta constitucionalista en el estado de Veracruz por transitar de una “Instrucción Pública” a una “Educación Popular” durante el periodo 1915-1932, que por ahora es un tema poco trabajado en la historiografía local de la educación. La propuesta analítica se centra en dos dimensiones: una histórico-política y otra pedagógica, esta última se desglosa bajo los siguientes ejes: 1) programática y curricular, 2) instrumental, 3) ideológica cultural y 4) documental.

Palabras Clave: Innovación Pedagógica, Transformación Social, Reforma Educativa, Cambio Político.

Veracruz, reading book: Ideological Instrument and Didactic Tool of the “Popular Education” Project, 1919-1932

Abstract

This article examines the didactic and political functions of the textbook “Veracruz. Reading book”. This textbook was published within the public policy known as “Popular Education”. The policy was part of the nation project launched by the Carrancistas and the Sonora group which made up the constitutionalist faction of the Mexican Revolution. The analysis of a school text like “Veracruz. Reading Book”, allows exploring the possibilities offered by a novel source to study transcendent socio-historical processes such as the educational reform. A reform that led to pedagogical innovations, political changes and ideological debates. The purpose of this research, considering the aforementioned textbook, focuses on an often-overlooked topic in the local historiography of education which has been the constitutionalist commitment of the state of Veracruz to transition from “public instruction” to “popular education” during the 1915-1932 period. The analytical proposal that is presented here focuses on two dimensions: a historical-political and a pedagogical one, the latter being broken down under the following four axes: 1) programmatic and curricular, 2) instrumental, 3) ideological-cultural and 4) documentary.

Keywords: Pedagogical Innovation, Social Transformation, Educational Reform, Political Change.

Veracruz. Livre de lecture : instrument idéologique et outil didactique du projet "Éducation populaire", 1919-1932.

Résumé:

Ce document passe en revue les fonctions didactiques et politiques d'un manuel dans le cadre de la politique publique "Éducation populaire" qui a fait partie du projet de nation mis en place par les Carrancistes et le groupe Sonora qui ont formé la faction constitutionnaliste de la Révolution mexicaine. Livre de lecture permet d'explorer les possibilités qu'offre une source nouvelle pour étudier des processus socio-historiques transcendants à la hauteur d'une réforme éducative, qui a impliqué des innovations pédagogiques, des changements politiques et des débats idéologiques. Aux fins de cette recherche et du point de vue d'un manuel, une approche de l'enjeu constitutionnaliste dans l'État de Veracruz pour passer d'une "Instruction Publique" à une "Éducation Populaire" au cours de la période 1915-1932, qui est pour l'instant un sujet peu travaillé dans l'historiographie locale de l'éducation. La proposition analytique se concentre sur deux dimensions: l'une historique-politique et l'autre pédagogique, cette dernière étant ventilée selon les axes suivants : 1) programmatique et curriculum, 2) instrumental, 3) idéologique culturelle et 4) documentaire.

Mots-clés: Innovation Pédagogique, Transformation Sociale, Réforme Éducative, Changement Politique.

Veracruz. Książka jako instrument ideologiczny i narzędzie nauczania w ramach projektu "Edukacja ludowa", 1919-1932

Streszczenie:

Dokument analizuje funkcje dydaktyczne i polityczne podręcznika w ramach polityki publicznej znanego jako "Edukacja ludowa", który był częścią projektu narodu zainicjowanego przez carrancistas i grupę z Sonory, która utworzyła konstytucyjną frakcję rewolucji meksykańskiej. Analiza tekstu szkolnego z Veracruz pozwala zbadać możliwości oferowane przez to źródło do przesledzenia transcendentnych procesów społeczno-historycznych w ramach reformy edukacji, która obejmowała innowacje pedagogiczne, zmiany polityczne i debaty ideologiczne. Na potrzeby tych badań i z perspektywy podręcznika zastosowano podejście do konstytucyjnego obowiązku w stanie Veracruz, od "Instrukcji publicznej" do "Edukacji Ludowej" w latach 1915-1932, opartej na lokalnej historiografii edukacji. Wniosek analityczny koncentruje się na dwóch wymiarach: jeden historyczno-polityczny i pedagogiczny, drugi dzieli się na następujące punkty: 1) programowy i programowy, 2) instrumentalny, 3) ideologiczny kulturowy i 4) dokumentalny.

Słowa kluczowe: Innowacje pedagogiczne, transformacja społeczna, reforma edukacji, zmiany polityczne.

Introducción

Los niños que cursaron el cuarto grado de primaria en las escuelas públicas del estado de Veracruz, en enero de 1919, recibieron un libro de lectura que fue concebido por las autoridades educativas como un texto especial que, orientado por los principios pedagógicos racionalistas, buscaba despertar el interés del niño por ejercitarse en el lenguaje y conocer la geografía y la historia de su estado (Dirección General de Educación, 1919). Esto mediante anécdotas que fueron contadas con un vocabulario sencillo y un estilo ágil, adaptado a la capacidad intelectual de la niñez. En este trabajo se busca indagar y reflexionar en torno al papel que un texto escolar desempeñó dentro de un proyecto de transformación política y cultural, específicamente en el rol que la obra *Veracruz. Libro de lectura* jugó en la política educativa denominada “Educación Popular”, que estuvo vigente en esta entidad federativa entre 1915 y 1932; aunque cabe aclarar que el libro escolar aquí revisado fue utilizado en las escuelas primarias hasta 1935, cuando fue sustituido por una serie de textos redactados por la pluma del profesor Gabriel Lucio.

La obra titulada *Veracruz. Libro de lectura* cuenta con 75 relatos elaborados por 41 autores, de los cuales 25 eran profesores y 16 profesoras; la mayoría egresados de la hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Cabe destacar que, según la revisión realizada, se identificaron algunos ejes temáticos sobre los cuales se construyeron dichos relatos, estos fueron: a) Geografía, b) Historia, c) Moral, d) Vida cotidiana, e) Literatura, f) Educación física, g) Botánica y h) Zoología. De acuerdo con la documentación oficial generada en la Dirección General de Educación del estado de Veracruz, el 11 de mayo de 1918 fue emitida la convocatoria en la que se invitó a las y los docentes a participar con textos breves y apropiados para la formación de un libro de lectura, en el cual la niñez veracruzana abrevara de un conocimiento exacto de su entidad federativa. En esta convocatoria se subrayó que se pretendía que las anécdotas fueran estructuradas como la exposición de una clase en la que las y los estudiantes obtuvieran una impresión

como las recibidas del medio ambiente que les rodeaba en sus localidades.

Un libro que hable al niño con el lenguaje del educador, sobre cosas que han de despertar su interés, porque de ellas tenga ya las necesarias anticipaciones: un libro que ayude al niño a ejercitar el lenguaje tratando de aquellos conocimientos que el mismo niño ha adquirido de manera intuitiva y contribuya a intensificar su amor a la Patria chica y a la Nacionalidad (Tello, 1918, p. 1)

De igual forma en la misma convocatoria quedó estipulado el premio que obtendrían los ganadores, pues el Gobierno del estado otorgó como recompensa la cantidad de \$1,000.00 pesos, misma que debería ser repartida proporcionalmente al número de lecciones que formaran la obra de que se trata, además que para cada profesor o profesora se le otorgaría un diploma especial por la contribución que realizara para la misma.

Este libro fungió como texto para las y los escolares del estado de Veracruz durante el periodo 1919-1935. El primer año se inserta dentro del proceso de desarrollo del proyecto de nación propuesto por la facción constitucionalista de la Revolución mexicana, en tanto que el segundo año formó parte de la cronología de las reformas socialistas puestas en marcha por el cardenismo y de las cuales formó parte la Comisión Popular, editora que publicó las series *Simiente* y *Vida* que sustituyó a *Veracruz. Libro de lectura*.

La utilidad e importancia de esta obra como fuente para la historia puede ser abordada desde distintas aristas, ya que se puede revisar como una fuente que permite reflexionar sobre los planes y programas de estudio, métodos y técnicas de enseñanza, valores morales, ideologías políticas, innovaciones tecnológicas, iconografía, dinámicas económicas, entre otras. Para el caso del presente texto, nos interesa abordar desde dos dimensiones el análisis de esta fuente educativa, una desde lo histórico-político y la segunda desde lo pedagógico. Para el caso de la primera dimensión es preciso hacer un recuento que permita

contextualizar el tránsito de la educación objetiva a la educación racional. En el caso de la segunda dimensión se asume la propuesta de Alain Choppin (2004), quien a través de cuatro directrices agrupa algunas aristas de interés que permiten superar las críticas hechas a los libros escolares. Las cuatro directrices son: 1) programática y curricular, 2) instrumental, 3) ideológica cultural y 4) documental. A continuación, se da voz a Choppin para la explicación de cada una de las directrices de su análisis para los libros.

Referencial, Curricular o Pragmática: relativa a las prescripciones curriculares de los conocimientos y técnicas que se considera que las nuevas generaciones requieren para insertarse en la sociedad. Instrumental: relacionada con los métodos, las técnicas y actividades destinadas a la enseñanza. Ideológica Cultural: referente a los valores morales, ideologías políticas, estereotipos, ideales y prejuicios sociales. Documental: concerniente a la promoción del espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes a partir de los contenidos de las obras (2004, pp. 14-15)

Durante las últimas dos décadas del siglo XIX el libro se convirtió en el símbolo de la escuela, tal como lo hizo en Francia decenios atrás. De acuerdo con Choppin (2001), la imagen del libro como símbolo de la escuela fue resultado del proceso en que esta herramienta didáctica influyó en la organización de los establecimientos educativos y marcó el ritmo de las clases, además de englobar “los conocimientos y técnicas que la sociedad consideraba oportuno que la juventud adquiriera, los que a su vez obedecían a las prescripciones de los planes y programas de estudio determinados por las autoridades educativas” (p. 210).

110

Debido a sus funciones multivalentes, los textos escolares no solamente cumplen una función didáctica que es la evidente, también fungen como instrumentos de aculturación, socialización y adoctrinamiento, cuyo análisis en distintas ocasiones requiere del apoyo de fuentes indirectas como la prensa cotidiana, las publicaciones pedagógicas, los discursos políticos, la documentación producida por las gestiones administrativas de las distintas autoridades de la educación y la acción

del profesor, cuando en el aula integra los libros como un espacio formativo del ciudadano.

Para cambiar el viejo balance de fuerzas

Entre los años 1910 y 1914, a lo largo y ancho de la geografía veracruzana se levantaron en armas contingentes de campesinos, obreros y artesanos en contra de las precarias condiciones en que vivían y trabajaban, quienes a su vez se sumaron a pequeños grupos de letrados, propietarios y comerciantes que políticamente inconformes buscaron modificar la correlación de fuerzas que se estableció durante el Porfiriato y que no los beneficiaba o limitaba sus aspiraciones de ascenso al poder.

En el sur del estado combatieron partidas de rebeldes magonistas y campesinos liderados por Hilario C. Salas, Cándido Padua, Pedro Carvajal y Miguel Alemán González; mientras que en el centro Gabriel Gavira, Camerino Z. Mendoza y Guadalupe Sánchez hicieron lo propio. En tanto que en el norte destacaron las acciones militares de Cándido Aguilar, Heriberto Jara y Adalberto Tejeda, personajes que fueron claves en la ejecución de acciones transformadoras para el Veracruz posrevolucionario.

El año de 1914 fue decisivo para el grupo carrancista de la facción constitucionalista en Veracruz, para lo cual tuvo una destacada contribución Cándido Aguilar y su grupo, tanto de combatientes como de asesores políticos. En mayo de 1914, Venustiano Carranza, por medio de Pablo González, designó a Cándido Aguilar como comandante de la Primera División de Oriente y al mes siguiente lo nombró gobernador interino y comandante militar del estado de Veracruz. El nuevo mandatario estatal interino le dio a Heriberto Jara el cargo de secretario de gobierno. Este gobierno provisional se estableció inicialmente en el puerto de Tuxpan, de junio a noviembre de aquel año, luego se movilizó hacia la ciudad de Córdoba, en donde solamente permaneció un mes porque en diciembre debió dirigirse al puerto de Veracruz, que

recientemente desocuparon los norteamericanos y prontamente recuperaron los carrancistas.

Los promotores del carrancismo en Veracruz, debido a su experiencia en el campo de batalla y en la vida diaria, percibieron que, para obtener el apoyo popular para su proyecto de nación y su causa frente a las facciones villistas y zapatistas, agrupadas en la Convención de Aguascalientes, necesitaban erigirse como “los nuevos gestores y árbitros de las demandas sociales” (Corzo, 1990, p. 76), que consistían principalmente en reivindicaciones laborales y disputas agrarias, por lo que procedieron a reorganizar la vida pública, económica y social de los veracruzanos.

Entre las principales acciones de los constitucionalistas en Veracruz, durante el gobierno interino de Cándido Aguilar, destacaron: la confiscación de tierras a las compañías deslindadoras en el norte del estado (mayo de 1914), intervención de los contratos con las empresas petroleras establecidas en el septentrión veracruzano (agosto de 1914), establecimiento de una Comisión Agraria Mixta (octubre de 1914), para proceder con la dotación de tierras a los campesinos de la entidad; así como la instauración del descanso dominical a partir de octubre de 1914.

Las correrías en los campos de batalla les enseñaron a los carrancistas que, en los distintos estados de la República mexicana, la mayoría de la población se encontraba desposeída y servía como mano de obra en las haciendas tradicionales, las empresas agro-comerciales, la industria textil y pulquera (García, 1990). Ante un panorama como el reseñado, Cándido Aguilar y sus colaboradores encabezados por Heriberto Jara y Manuel García Jurado, se propusieron transformar las relaciones sociales heredadas de los tiempos porfirianos, para lo cual requerían modificar la concepción providencialista que la gente tenía del gobernante y que los llevó a adoptar una actitud de conformismo y pasividad.

En este punto de la exposición resulta pertinente señalar que, además de escuchar reivindicaciones agrarias y querellas laborales, el programa

de acciones de los carrancistas en Veracruz también incluyó atender el rezago educativo que estaba relacionado directamente con su anhelado cambio de mentalidad. De cara al tema de la educación, los ideólogos de este proyecto de transformación elaboraron un discurso de emancipación que difundieron a través de la escuela pública, pero principalmente por medio de la obra *Veracruz. Libro de lectura*. Con este texto se presentó a sus habitantes las enormes posibilidades que tiene el espacio para crecer y transformarse en cualquier rincón del estado, mostrando la posibilidad de consolidar coincidencia, identidad, consenso y esperanza. De ahí que tenía que reunir voces calificadas de los propios veracruzanos y las plumas de los profesores fueron clave para ver nacer esta obra.

Entre la enseñanza objetiva, la educación racionalista y la escuela activa

En este apartado se realiza una aproximación a los fundamentos pedagógicos de la política educativa desarrollada en el estado de Veracruz durante el periodo 1915-1932 y que fue denominada “Educación Popular”, por los actores políticos de aquel entonces. Para fines de este trabajo se considera que la “Educación Popular” en Veracruz, en el aspecto pedagógico, fue una amalgama de los postulados de la enseñanza objetiva y la educación racional, a las que posteriormente se les sumó la escuela activa. Además, las prácticas de educación popular no pueden entenderse sin una dimensión histórico-política en la escala macrosocial, puesto que existe una vinculación con la cultura política de América Latina y su lucha por la extensión de la educación pública.

Si bien, en un principio los impulsores de la Revolución mexicana calificaron a la enseñanza objetiva como dogmática, autoritaria y esclavizante, tal como en su momento la enseñanza objetiva lo hizo con el método lancasteriano o mutuo, pronto se notó que los nuevos educadores echaron mano de algunas de las estrategias didácticas de aquella corriente de enseñanza que adjetivaron como intelectualista.

No está demás anotar que aquellas estrategias didácticas objetivas retomadas por la escuela racionalista fueron los paseos escolares, la observación y el análisis del mundo que rodea a la niñez.

El tipo de escuela que se pretendió formar a raíz de la Revolución mexicana fue una moderna, que contara con los atributos de “racional, armónica y anti dogmática” (Villegas, 1986, p. 363). Frente a la porfirista descalificada como verbalista, para que en esta ocasión sí despertara el interés de la infancia y atrajera la atención de la niñez y a su vez promoviera el desarrollo. Lo que se observa es que estos noveles educadores retomaron los argumentos de sus antecesores para legitimarse y a la vez descalificar a quienes les antecedieron, aunque no pudieron negar las contribuciones del normalismo porfiriano (Espadas, 2015).

Para poner en contexto a las y los lectores, la enseñanza objetiva, la educación racionalista y la escuela activa fueron corrientes pedagógicas que se apoyaron en métodos y principios didácticos para su desarrollo. La enseñanza objetiva nos permite comprender un sistema educativo producto del espíritu racional del siglo XIX, se sustentó en la intuición como principio y método, que se apoyó en los paseos escolares y las lecciones de cosas como actividades de reforzamiento (Martínez, 2002; Martínez, 2010). Heinrich Pestalozzi es considerado como su principal promotor y defendía la apreciación sensible de la naturaleza como fuente primaria de conocimiento. En concordancia con Eugenia Roldán (2012), el método de la enseñanza objetiva contrasta con la memorización de conocimientos abstractos promovidos por las corrientes tradicionales. Este modelo educativo tuvo grandes aportaciones durante el Porfiriato, no solo por su influencia en el sistema educativo nacional, sino por el conjunto de artefactos pedagógicos y técnicas didácticas, por el amplio lenguaje pedagógico que se desarrolló y por los fundamentos epistemológicos y psicológicos que se posicionaron. Desde su adopción en 1870 en nuestro país, sus principales premisas giraban en torno al desarrollo de facultades intelectuales, mediante la observación, experimentación y

manipulación de los objetos, imágenes y todo tipo de cosas que rodean al individuo y que son parte de su contexto.

Este sentido pragmático que caracterizó a la enseñanza objetiva va de la mano con los postulados de la educación racionalista, la cual sostenía que la atención y la reflexión eran vías para educar en libertad y promover el desarrollo psíquico y físico del estudiantado (Espadas, 2009). El aspecto práctico y el contacto directo con la naturaleza siguieron figurando como pilares de la educación racionalista, su principal ideólogo fue Francisco Ferrer Guardia, no obstante, las aplicaciones de esta modalidad educativa se ubican en los estados de Yucatán, con el gobernador Carrillo Puerto, en Tabasco con Garrido Canabal y en Veracruz con Adalberto Tejeda. De acuerdo con la revisión de Montes de Oca (2004), la escuela racionalista se intentó establecer en México con una mezcla de métodos didácticos y principios pedagógicos que se corresponden con la enseñanza objetiva y la escuela activa de Dewey. Esta última pugnaba porque el conocimiento debía obtenerse a través del descubrimiento natural desarrollado mediante el trabajo en la granja, el taller, la fábrica y que este se debía aplicar en la vida real y cotidiana de las y los estudiantes (Espadas, 2015). Algunas obras realizadas en el marco de esta modalidad educativa fueron: un folleto titulado *ABC socialista* mejor conocido como “pequeño proletario”, cuyo contenido estaba dirigido a niños campesinos; otra obra fue la del profesor Luz Mena *¡Solo la Escuela Racionalista educa!*, publicado en 1930, en donde advierte la condición de clase del magisterio como parte del proletariado.

Si se mira con detenimiento los postulados de cada una de las tradiciones pedagógicas aquí reseñadas, se encontrará que las tres tienen en común el objetivo de desarrollar de manera integral las cualidades infantiles por medio de la educación, a saber, lo intelectual, lo físico, lo moral y lo estético. Aunque su principal diferencia fue el signo político de la administración bajo el cual se pusieron en marcha, se destacan otras consideraciones. A diferencia de la educación objetiva promovida en la época del Porfiriato, la educación racional contaba con un programa ideológico revolucionario y liberador de las clases

populares. Tanto Ferrer Guardia como Luz Mena (profesor fundador y defensor de la escuela racionalista en Mérida) propugnaban por una educación anticapitalista con carácter socialista y humanista. Otra cuestión que parece interesante apuntalar es que, mientras que en la educación objetiva la historia y la educación moral o cívica ocupó un papel relevante en el fortalecimiento de la identidad nacional y la formación de ciudadanos dóciles y obedientes, en la educación racionalista, las materias con mayor importancia fueron la biología y la sociología. Como puntos de encuentro ya ha sido señalado el aspecto integral de la educación, no obstante, se enfatiza que las propuestas de la educación activa atravesaron ambas modalidades educativas, al conferir un lugar central a la dimensión práctica.

De intenciones políticas e innovaciones educativas

Con la intención de hacer que el enfoque del incipiente sistema escolar veracruzano transitara de la “Instrucción Pública” a la “Educación Popular”, se celebró un Congreso Pedagógico que inició sus sesiones el 15 de febrero de 1915, en el puerto de Veracruz, y las concluyó en Xalapa durante el mes de agosto de aquel mismo año. Como resultado de la celebración del referido congreso, los carrancistas en Veracruz promulgaron la Ley de Educación Popular el 4 de octubre de 1915, para luego reformarla el 14 de septiembre de 1916. Estos acontecimientos fueron un escenario fundamental para la transformación educativa del cuño carrancista, que los distinguía del pasado y disputaba el cambio a la nueva propuesta.

116

El contenido ideológico y las intenciones políticas de la “Educación Popular” se vislumbraron desde las declaraciones a la prensa cotidiana y los discursos inaugurales de aquella asamblea que emitieron el gobernador interino y el jefe de la sección de Instrucción Pública de aquella administración, Cándido Aguilar y Manuel García Jurado, respectivamente. Aguilar dijo a la prensa “nuestro pueblo requiere de la educación para darse cuenta del movimiento que nos sacude y del cual es testigo al tiempo que actor, la niñez y la juventud necesitan

cambiar los derroteros trazados por los pedagogos conservadores” (Aguilar, en Hernández, 1985, p. 23).

Las acaloradas palabras de García Jurado también fueron un avivamiento de las aspiraciones revolucionarias, en el aspecto de regenerar a la sociedad mexicana después de años de degeneración a la que fue sometida por la clase política pro-Porfirio Díaz. En la inauguración del Congreso Pedagógico de 1915, trazó la meta al pronunciarse porque “la obligación del maestro será formar al mexicano dueño de sí mismo, que ame su patria, es decir, sienta patriotismo para que sea dueño de sus tierras, minas, industrias y comercio, que tenga carácter, voluntad y espíritu civilizado y democrático” (García, en Villegas, 1986, p. 361).

Cuando la Ley de Educación Popular apareció publicada en el órgano oficial de difusión del gobierno estatal, los considerandos de esta normatividad mantuvieron el tono de reclamo contra el gobierno porfirista y el anhelo de mejoras en el porvenir, por ejemplo, responsabilizaron al régimen dictatorial de Díaz de mantener a la población sin educación, con el propósito de sumirla en la ignorancia para que no exigieran sus derechos, por lo que a partir de la Revolución mexicana se buscaría la formación de una sociedad culta, para evitar a los tiranos y los déspotas. Los revolucionarios asumieron el deber de satisfacer las demandas del pueblo, entre las cuales consideraron que “la educación merecía la preferencia porque ella era la base sobre la que descansaba el bienestar social” (Hermida, 1992, p. 11).

Posteriormente, en la reforma de 1916 se agregó que la educación tenía como finalidad “poner en la niñez y la juventud las ideas y los sentimientos que habrían de servir a la unidad social” (Hermida, 1992, pp. 102-103). Esto estaba en consonancia con lo asentado en la ley reformada, pero a la vez daba un paso adelante en el camino hacia la reconciliación y la unidad del país, después del movimiento en contra de Porfirio Díaz y la lucha contra el golpe huertista y –finalmente- por las tensiones entre los bandos constitucionalistas y convencionalistas.

Una vez que los carrancistas derrotaron a los convencionalistas y se afianzaron en el poder, en el estado de Veracruz Cándido Aguilar fue electo gobernador constitucionalista y ejerció el poder de 1917 a 1920. Sin embargo, al interior de los constitucionalistas surgió la división entre pro-Carranza y pro-Obregón, la cual provocó la lucha por la sucesión en el poder que ganó Obregón y llevó al asesinato de Carranza y el exilio de Aguilar a los Estados Unidos. Con base en el Plan de Agua Prieta, el grupo Sonora -en junio de 1920- asumió el control del país y en Veracruz designó como gobernador provisional a Antonio Nava, sucedido en diciembre de 1920 por Adalberto Tejeda Olivares, ya como gobernador electo.

La administración provisional del profesor normalista Antonio Nava emitió una nueva Ley General de Educación que fue publicada el 4 de agosto de 1920, la cual, en opinión de estudiosos de historia de la educación de Veracruz, hizo “poquísimas reformas sustanciales a la flamante Ley del 4 de octubre de 1915” (Zilli, 1961, p. 102). En esta nueva ley se consignó que la enseñanza en Veracruz sería “predominantemente educativa, es decir, teórico-práctica, utilitaria y eminentemente nacional” (Hermida, 1993, p. 15).

Es necesario apuntar que tanto la Ley de 1915 como su reforma de 1916 mantuvieron el mismo plan de estudio en la Escuela Normal y en la escuela primaria, la cual buscará un desarrollo integral de los educandos, ya que tenderá a producir en ellos el desenvolvimiento físico, intelectual, moral y estético; en el caso de la de 1920, en su texto no se enumeraron las asignaturas que se debían cursar en cada grado de la Normal como de las primarias, sino que se mencionaron áreas en las que se enfocarían los grupos. A continuación, se insertan las tablas 1, 2 y 3 en las que se puede observar que a los futuros docentes se les impartan las materias, las cuales desarrollarán en menor grado en las escuelas primarias.

Tabla 1. Asignaturas que se debían cursar en las escuelas primarias de acuerdo con las Leyes de Educación Popular de 1915 y 1916.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado
Lengua nacional	Lengua nacional	Lengua nacional	Lengua nacional	Lengua nacional
			Escritura	Escritura
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geometría	Geometría	Geometría	Geometría	Geometría
Conocimiento elemental de la naturaleza, incluidos ejercicios de agricultura	Conocimiento elemental de la naturaleza, incluidos ejercicios de agricultura	Conocimiento elemental de la naturaleza, incluidos ejercicios de agricultura	Conocimiento elemental de la naturaleza, incluidos ejercicios de agricultura	Conocimiento elemental de la naturaleza, incluidos ejercicios de agricultura
Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales
Costura (para niñas)	Costura (para niñas)	Costura (para niñas)	Costura (para niñas)	Costura (para niñas)
Cultura física	Cultura física	Cultura física	Cultura física	Cultura física
Cultura moral y cívica	Cultura moral y cívica	Cultura moral y cívica	Educación cívica y moral	Educación cívica y moral
Canto	Canto	Canto y nociones elementales de música	Canto y nociones elementales de música	Canto y nociones elementales de música
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía y nociones de cosmografía
	Historia patria	Historia patria	Historia patria	Historia patria y americana
			Economía doméstica (para niñas)	Economía doméstica (para niñas)

Fuente: elaboración propia a partir de Hermida (1992).

¿Qué podemos reflexionar sobre esta malla curricular?, ¿por qué resulta de interés enlistar este conjunto de materias? De acuerdo con nuestra perspectiva analítica, nos parece interesante recuperar la dimensión histórico-política, pero también la dimensión pedagógica y como ya se mencionó, se adopta la propuesta de Alain Choppin (2004), en tal caso, el eje Curricular o programática, nos permite aproximarnos al contenido, al ser este un aporte importante para comprender la mirada pedagógica de la época respecto a los ideales educativos y políticos, es decir, al proyecto de civilización planteada y matizada por un interés popular. Así pues, podemos advertir la importancia del conocimiento de la naturaleza como principio intuitivo, pero también la importancia del fortalecimiento de la identidad nacional como estrategia de cohesión social, acompañada del fomento histórico y el desarrollo de una cultura cívica que nos habla de un tipo de ciudadano motivado por los ideales de la justicia social, la igualdad y el patriotismo. Por otro lado, podemos notar en esta lista de materias algunas referidas hacia las niñas, que muestra un enfoque basado en roles de género socialmente establecidos que podrían entenderse desde una perspectiva crítica, por la fuerte carga doméstica que implica dicho contenido.

Tabla 2. Asignaturas que debían cursar los profesores para educación primaria elemental en la Escuela Normal, de acuerdo con la Ley de Educación Popular de 1915 y su reforma de 1916.

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Primer año	Segundo año
Primaria Elemental	Primaria Elemental	Primaria Elemental	Primaria Elemental	Primaria Superior	Primaria Superior
Lengua nacional	Lengua nacional	Lengua nacional	Lengua nacional (Nociones de Literatura)	Literatura general	
Caligrafía	Caligrafía				
Aritmética	Aritmética y álgebra	Álgebra	Nociones de lógica Geometría, nociones de agrimensura	Matemáticas (ampliación del estudio de álgebra y geometría: nociones de trigonometría rectilínea)	Lógica
		Geometría			
Geografía patria	Geografía patria y de América	Geografía general	Cosmografía descriptiva		

Nociones de anatomía, fisiología e higiene	Nociones de Anatomía, fisiología, higiene y psicología del niño				
Botánica	Zoología	Física	Química, mineralogía y geología	Física y meteorología	Química Biología
Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales	Dibujo y trabajos manuales			
Cultura física	Cultura física	Cultura física	Cultura física	Cultura física	Cultura física
Agricultura	Agricultura				
Música (solfeo, teoría de la música y cantos escolares)	Música (solfeo, teoría de la música y cantos escolares)	Música (instrumental, solfeo y cantos escolares)	Música (instrumental, solfeo y cantos escolares)	Música instrumental	Música Instrumental
Nociones de Teneduría de libros			Nociones de Economía política y social		Economía política
	Historia patria	Historia General, especialmente de América	Historia general	Historia general	
Mecanografía	Mecanografía				
	Raíces griegas y latinas				
		Pedagogía y metodología	Pedagogía y metodología	Pedagogía y Metodología	
				Historia de la pedagogía	
		Psicología pedagógica			
				Psicología	
Francés	Francés	Inglés	Inglés	Alemán	Alemán
		Educación cívica	Nociones de moral		Sociología y moral
			Higiene escolar	Las señoritas cursarán además las siguientes materias	
				Nociones de puericultura	
				Música (piano)	
				Corte y confección	

Fuente: elaboración propia a partir de Hermida (1992).

Por lo que concierne a las áreas propuestas para la Escuela Normal y las escuelas primarias, por la Ley General de Educación de 1920, en la tabla 3 se consignan:

Tabla 3. Áreas de enseñanza en la Escuela Normal y las primarias según la Ley General de Educación de 1920.

Escuela Normal	Escuelas primarias
Lengua nacional (Gramática, raíces griegas y latinas, filosofía del lenguaje, literatura y lectura estética)	Lengua nacional
	Escritura
Matemáticas (aritmética, álgebra, geometría y nociones de topografía) y teneduría de libros	Aritmética
	Geometría
Ciencias físicas y naturales (zoología, botánica, y nociones de agricultura para las maestras, floricultura y horticultura, mineralogía y geología, física, química, biología general)	Estudio elemental de la naturaleza y agricultura
Ejercicios físicos y militares	Cultura física y enseñanza militar
Moral	Cultura moral
Educación cívica y derecho usual. Sociología. Economía social. Economía política (para varones) y doméstica y puericultura (para señoritas)	Educación cívica
Dibujo y trabajos manuales. Caligrafía	Dibujo y trabajos manuales
Música	Canto y nociones de música
Idiomas (Traducción del francés y lectura, escritura y práctica hablada del inglés)	
Lógica y Psicología	
Antropología pedagógica, higiene escolar, metodología, historia de la pedagogía, paidología, organización. Documentación y legislación escolares y práctica pedagógica.	
Historia patria, universal y filosofía de la historia	Historia patria y de América

Geografía (del estado, de la república, universal, física general y astronómica)	Geografía y nociones de cosmografía
--	-------------------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de Hermida (1993).

Al contrastar el discurso de las autoridades políticas y educativas, con los planes de estudio bosquejados y las lecciones de *Veracruz. Libro de lectura*, se percibe que la llamada educación racionalista ponderaba que las nuevas generaciones aprendieran de la vida para la vida, lo cual hasta cierto punto preparó el camino para que poco a poco se adoptara y adaptaran los postulados de la escuela activa, la cual se basó en las prácticas de John Dewey en la escuela experimental de Alabama, mediante las cuales comprendió que la educación debe vincularse con la vida real y que se observan en el texto de análisis de este escrito.

A lo largo de las 71 lecciones del libro -objeto de interés- se encuentran diversas descripciones del entorno geográfico y el medio natural (ríos, montañas, volcanes, playas) de algunos municipios veracruzanos como Jilotepec, Tequila, Coatepec, Zongolica, San Andrés Tuxtla, Chicontepec, Tlacolulan, Cosamaloapan, Oluta; así como fenómenos climáticos (rocío, lluvia, nieve) que inciden en las actividades agropecuarias y productos de la agricultura y la ganadería que se transportaban por medio del ferrocarril. Estas amenas anécdotas buscaban familiarizar a los niños con su terruño, así como hacerlos sentir orgullosos del suelo donde nacieron y principalmente animarlos a aprovechar estos conocimientos en actividades económicas acorde con la geografía de sus regiones. Las lecturas eran un recorrido armonioso, por un territorio desconocido en gran parte por los niños que lo revisaban de la mano de su profesor, por ello la importancia de acercarlos al territorio al que pertenecían y donde se destaca la riqueza de su geografía y cultura. Por otro lado, dejar entre sus líneas que los frutos de la Revolución empezaban a cosecharse y la educación era el resultado de este éxito, así como el futuro de las nuevas generaciones.

En las administraciones tejedistas (1920-1924, 1928-1932) y el interregno jarista (1924-1927), los encargados de la Dirección General de Educación

estatal Leopoldo Kiel (1920-1923), Rafael Valenzuela (1923-1924), Atenógenes Pérez y Soto (1924-1927), Luis Hidalgo Monroy (1928-1930) y Gabriel Lucio (1930-1932), se mostraron convencidos al comprender que “la educación podría servir como instrumento de dominación, pero también como arma de liberación para la sociedad” (García, 1998, p. 6), por lo que constantemente promovieron que la educación hiciera de los estudiantes sujetos conscientes de su condición social, pero también de las posibilidades de desarrollo que había, tanto en las localidades rurales como en las ciudades, por lo que impulsaron el funcionamiento de las primarias-granja en las zonas rurales y las primarias industriales en las ciudades.

En las primarias-granja se educó con base en el trabajo en las parcelas, las cuales habitualmente contaron con dos hectáreas de terreno, en donde se construían corrales (para gallinas, conejos, ovejas, borregos, cerdos), huertas con frutas, verduras y legumbres, apiarios. En las primarias industriales se establecieron talleres donde sus asistentes aprendían encuadernación, grabado, curtido y labrado de pieles, fabricación de bolsas de mano y zapatos, sastrería, cría de gusanos de seda, estas últimas en el año de 1932 se convirtieron en las primarias proletarias o experimentales. Tanto en la zona urbana como en la rural, la escuela buscaba mostrarles a sus estudiantes que: “era posible conocer a la naturaleza para obtener provecho de ella, mediante la organización de cooperativas escolares, en las que las ganancias se distribuían 75 % entre el estudiantado, 10 % el profesorado y 15% para la escuela” (García, 1998, p. 54).

Conforme la ideología política y educativa de la administración tejedista se radicalizó, surgieron críticas contra las leyes educativas de 1915 y 1920, a las cuales “se les acusó de revitalizar los principios burgueses” (Galván, 1986, p. 431), lo cual llevó a que el 24 de noviembre de 1932 se reformara la fracción XLIV del artículo 68 de la Constitución local de Veracruz, mediante lo cual se estableció que “la finalidad de la educación era preparar a las comunidades para la explotación socializada de las riquezas en provecho de la colectividad” (Hermida,

1993, p. 113). Fue de ese modo que en Veracruz se puso fin a la “Educación Popular” y comenzó la etapa de la “Educación Socialista”.

Comentarios finales

Los libros de texto y su amplia difusión entre la comunidad escolar se han convertido en objetos de la cotidianidad y pareciera que son triviales, sin embargo, resultan fuentes relevantes para los interesados en la historia del libro (edición y comercialización) y la historia de la educación (enseñanza-aprendizaje), sin perder de vista la iconografía y autoría de los mismos. Es una reflexión importante para mirarlos no solo en el impacto del proceso de enseñanza, sino también como parte sustancial de las políticas educativas. Esta última consideración nos invita a repensar a las producciones intelectuales que formaron parte del libro *Veracruz. Libro de lectura* desde una manifestación pedagógica, pero también política, ya que no solo reflejan los ideales pedagógicos de una época de revolución educativa y de su extensión. Es decir, el tránsito que se advierte de la educación objetiva a la racionalista -en cuyo escenario cobra relevancia la obra referida- propone considerar la importancia didáctica en armonía con la integralidad y el humanismo pedagógico que se desprende del abordaje de la obra, en relación con los ejes temáticos que comprende. Este reflejo de la realidad histórica permitió apreciar las miradas, sentires y haceres del veracruzano, en donde destaca el carácter firme, austero y noble, comprometido con su estado y con un sentimiento de orgullo y respeto a sus costumbres y tradiciones; así como la valoración de su diversidad biológica y cultural. Esta última parte nos parece relevante por la memoria histórica del territorio veracruzano, en donde las y los autores de la obra describen de manera elocuente la vasta fauna, flora y cuerpos de agua, en cuyo caso, bajo la metodología intuitiva, se procuraron la realización de paseos escolares para tener contacto directo con la naturaleza y apreciar dichos escenarios.

A lo largo de estas líneas se buscó superar la visión inmediata de los libros escolares, para mirar más allá de su función pedagógica y

contextualizar su papel en una reforma educativa, realizar una aproximación a su función como instrumentos ideológicos y herramientas didácticas de una política educativa –la “Educación Popular” en Veracruz- que durante el periodo 1915-1932 formó parte de un proyecto para transformar la mentalidad de un pueblo y las relaciones de poder al interior de aquella sociedad. De forma que, parece de suma relevancia que *Veracruz. Libro de lectura* proyectó el interés no solo por difundir el amor a la patria y fomentar la identidad nacional, sino también fue un instrumento político para generar una conciencia de clase. Otra cuestión que vale la pena mencionar, es su total correspondencia con el método intuitivo, ya que las descripciones y las formas narrativas permitieron trasladarse a los escenarios plasmados en las ilustraciones que contribuyeron a crear una conexión con los contextos cercanos de los infantes. Así pues, el carácter anecdótico y metafórico no solo representaron formas discursivas literarias, sino también una serie de principios pedagógicos encaminados al desarrollo de las facultades intelectuales, entre ellas las cognitivas, las morales y las estéticas.

Finalmente, con este recuento se ha encontrado que aquel proyecto incidió para que la población tomara conciencia de su precaria situación y planteara sus demandas, sin embargo, no alcanzaron a modificar el juego de poder entre los menos favorecidos y las elites.

Referencias

- Choppin, A. (2001). Pasado y Presente de los manuales escolares. *Educación y pedagogía*, 13 (29), 209-229.
- Choppin, A. (2004). Prólogo. En C. Castañeda, L. Galván y L. Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 11-19). México: CIESAS-ColMich-UAEMorelos.
- Corzo, R. (1990). La reconstrucción 1915-1950. En G. Bermúdez (coord.), *Sumaria historia de Veracruz* (vol. III), (pp. 69-110). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.

- Dirección General de Educación. (1919). *Veracruz: libro de lectura*. Orizaba: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Espadas, F. (2009). La disputa entre la escuela del trabajo y la escuela racionalista en la definición de la política educativa de Yucatán, 1915-1918. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0960-F.pdf.
- Espadas, F. (2015). Renovación pedagógica en Yucatán, México a principios del siglo XX: una caracterización general. *Sociedad y discurso*, (28), 115-134.
- Galván, F. (1986). Educación normal, 1910-1981. En Hermida, A. (coord.). *Historia de la educación en el estado de Veracruz* (pp. 423-534). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- García, A. (1998). *Educación y sociedad en Veracruz, 1928-1932* [tesis de maestría en historia]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, S. (1990). Porfiriato y Revolución mexicana. G. Bermúdez (coord.), *Sumaria historia de Veracruz* (vol. III), (pp. 7 -67). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- Hermida, A. (1992). *Legislación educativa de Veracruz, 1911-1916* (t. II, vol. 3). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- Hermida, A. (1993). *Legislación educativa de Veracruz, 1917-1962* (t. II, vol. 4). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- Hernández, A. (1985). Breve reseña histórica de la educación en Veracruz. *La palabra y el hombre*, (55), 17-30.
- Martínez, L. (2002). Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato. *Revista exicana de investigación educativa*, 7(15), 279-302.
- Martínez, L. (2010). Paseando con la ciencia: los libros de “lecciones de cosas”, 1889-1921. En L. Galván y L. Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 185-213). México: CIESAS / UAE Morelos / Juan Pablos editor.

- Montes de Oca, E. (2004). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. *Revista La Colmena*, (41), 14-19. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena41/Colmenario/Elvia.html>.
- Roldán. E. (2012). ¿Enseñanza intuitiva, enseñanza objetiva o lecciones de cosas?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Tucumán, pp. 1-19. Recuperado de: https://www.academia.edu/2384503/Ense%C3%B1anza_intuitiva_a_ense%C3%B1anza_objetiva_o_lecciones_de_cosas_derroteros_supranacionales_de_tres_conceptos_pedag%C3%B3gicos_modernos_en_el_siglo_XIX
- Tello, M. (1918). *Circular Núm. 16* [Expediente Núm. 63, legajo 4 cajas 193 foja 2]. Córdoba, Veracruz.
- Villegas, L. (1986). Educación primaria, 1910-1981. A. Hermida (coord.), *Historia de la educación en el estado de Veracruz* (pp. 347-391). Xalapa: Gobierno del estado de Veracruz.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Editorial Citlaltépetl.

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 enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar

Teaching history in the classroom: a topic to reflect on

Deilyn Lahera Prieto*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Frank País, Cuba. Actualmente cursa el programa de Maestría en Innovación Educativa, que se encuentra incorporado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Correo electrónico: deilynlahera1@gmail.com*

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

** *Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Cuenta con reconocimientos Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx*

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

Historial editorial

Recibido: 22-marzo-2020

Aceptado: 03-diciembre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar

Resumen

La significación que amerita la enseñanza de la historia en niveles de educación media, está siendo en la actualidad objeto de estudio para los investigadores de esta ciencia. En los últimos quince años la investigación educativa relacionada con la didáctica de la historia, ha sido testigo de un fuerte avance, sin embargo, una parte importante de estudiantes demuestra desinterés por esta área del conocimiento (materia), necesiéndose la implementación de nuevas estrategias metodológicas, más motivadoras y más acordes a los tiempos en que vivimos. Se requiere entonces de la disposición del estudiante para instruirse y de la intervención del docente en esa dirección. Mejorar la didáctica en la enseñanza de la historia y los métodos empleados en el aula, es hoy un reto, por lo que se requiere cambiar la mirada y realizar propuestas que promuevan la vinculación del contenido teórico con la praxis. La formación histórica correcta de los estudiantes demanda un cambio, por lo que es menester del aprendizaje histórico actual, la asunción de nuevos retos que colaboren con el desarrollo cognitivo de los estudiantes en cualesquiera de los niveles de enseñanza, posibilitando el interés de estos por la materia, su involucramiento intelectual y por ende, el aprendizaje de esta materia más allá de fechas, hechos y acontecimientos. No se omite enunciar que el presente ensayo es parte de un trabajo de investigación más amplio, lo que aquí se presenta es lo concerniente al enfoque teórico asumido como sustento de la investigación.

Palabras clave: enseñanza de la historia, cultura histórica, conciencia histórica, memoria histórica.

Teaching history in the classroom: a topic to reflect on

Abstract

The significance of teaching history in secondary educational levels is currently being studied by researchers in this science. During the last decade, educational research in teaching history has witnessed overwhelming progress; however, students continue to show disinterest in this subject, requiring thus the implementation of new methodological strategies, which ought to be motivating, taking into consideration the challenges and the impediments faced in this area. Therefore, both the willingness of the learners to educate themselves and the intervention of the teachers are required. There is a need for improving the didactic approach and methodology in the classroom for the teaching of history to be able to make a proposal that promotes the linking of the theoretical contents to practical elements. The appropriate historical training of students demands a change; hence, it is necessary for the current teaching and learning of history the assumption of new challenges that promote the cognitive development of students at any educational levels, encouraging their interest in this subject, their intellectual involvement and therefore, creating a new ideology of learning beyond the previous focus on dates, facts, and events. The present paper is part of larger-scale research work; what is presented here focuses on the theoretical approach assumed as the basis of the research.

Keywords: teaching history, historical culture, historical consciousness, historical memory.

Résumé

L'importance de l'enseignement de l'histoire au niveau de l'enseignement secondaire est actuellement à l'étude pour les chercheurs de cette science. Au cours des quinze dernières années, la recherche éducative liée à la didactique de l'histoire a été témoin d'une percée, mais une partie importante des étudiants montre un désintérêt pour ce domaine de la connaissance (matière) de nouvelles stratégies méthodologiques, plus motivantes et mieux adaptées à notre époque. Il faut alors que l'étudiant soit disposé à s'instruire et que l'enseignant intervienne dans cette direction. L'amélioration de l'enseignement didactique dans l'enseignement de l'histoire et des méthodes employées dans la salle de classe est aujourd'hui un défi, et il est donc nécessaire de changer le regard et de faire des propositions qui favorisent le lien entre le contenu théorique et la pratique. La formation historique correcte des étudiants exige un changement, ce qui nécessite l'apprentissage historique actuel, la prise en charge de nouveaux défis qui contribuent au développement cognitif des élèves à tous les niveaux d'enseignement, en permettant à ceux-ci de s'intéresser à la matière, à son implication intellectuelle et donc à l'apprentissage de cette matière au-delà des dates, des faits et des événements. Il n'est pas omis d'indiquer que cet essai fait partie d'un travail de recherche plus large, ce qui est présenté ici, c'est l'approche théorique adoptée comme base de la recherche.

Mots-clés: enseignement de l'histoire, culture historique, conscience historique, mémoire historique.

Streszczenie

Nauczanie historii na poziomie szkoły sredniej jest obecnie szeroko dyskutowane przez badaczy zajmujących się dydaktyką historii. W ciągu ostatnich piętnastu lat badania edukacyjne związane z dydaktyką historii były świadkami postępu, jednak duza część uczniów wykazuje brak zainteresowania tym obszarem wiedzy (materii), wymagającym wdrożenia nowych strategii metodologicznych, bardziej motywującymi i bardziej zgodnymi z czasami, w którym żyjemy. Wymagana jest wówczas gotowość ucznia do samodokształcania i interwencja nauczyciela w tym kierunku. Poprawa nauczania historii i metod stosowanych w szkole jest wyzwaniem, dlatego konieczna jest zmiana strategii i zaproponowanie idei powiązania treści teoretycznych z praktyką. Prawidłowe szkolenie w zakresie historii wymaga zmiany, więc konieczne jest obecne założenie nowych wyzwań, które współpracują z rozwojem poznawczym uczniow na każdym poziomie nauczania, umożliwiając im zainteresowanie tym przedmiotem. Ich zaangażowanie intelektualne polegające na uczeniu się tego przedmiotu nie tylko na podstawie dat, faktów i wydarzeń. Esej jest częścią szerszej pracy badawczej zajmującej się dydaktyką historii.

Słowa kluczowe: nauczanie historii, kultura historyczna, świadomość historyczna, pamięć historyczna.

“Se requiere generar un entorno donde el alumno aprenda haciendo, experimentando y viviendo los conceptos”

David Fischman

Introducción

En el acontecer histórico del proceso enseñanza–aprendizaje, las exigencias y demandas sociales han sido diversas, especialmente las referidas a la posibilidad de aplicación práctica de los contenidos históricos por parte del alumnado. Para Schmidt (2017), en la práctica docente, la centralidad del aprendizaje se ve como una problemática que enfrentan los educadores, específicamente los versados en la Didáctica de la Historia, por lo que defiende la idea de que el que sabe cómo aprender, sabrá cómo enseñar.

A decir de Téllez (2020) este proceso está siendo dominado por la instrucción, relegando a un segundo plano, lo educativo y precisamente la Historia, a nuestro juicio, está siendo sometida a este mero proceso de instruir, cuando en realidad debería contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a la propia realidad del alumno, para enfrentarse críticamente al mundo.

El profesor debe ser capaz de dirigir adecuadamente el proceso de construcción de conocimientos de los estudiantes y estos últimos deben ser capaces de obtener el aprendizaje necesario para cada etapa lectiva. Es así, que tanto el docente como el estudiante, participan activamente en este proceso formativo. Esta noción supone -ante todo- cambiar la mirada y asumir la enseñanza de la historia en términos de desarrollo de la percepción, la interpretación y la orientación históricas (González, 2006, p. 21).

132

Es menester del aprendizaje histórico actual, la asunción de nuevos retos que colaboren con el desarrollo cognitivo de los estudiantes en cualquiera de los niveles de enseñanza, posibilitando el interés de estos por la materia, su involucramiento intelectual y por ende, el aprendizaje de la historia más allá de fechas, hechos y acontecimientos. En este sentido (Fronza, 2016) destaca varias dimensiones de la matriz

de la Didáctica de la Historia que podrían ser vistas como desafíos, entre los que se encuentran, la dimensión de la interpretación (es decir, el sentido que para el alumnado debe tener lo que aprende); la dimensión de la orientación (en este caso, posibilitar la ubicación del estudiante en el tiempo, es decir, mostrar desde la práctica, la interpretación del tiempo en lo externo y en lo interno) y la dimensión relacionada con la motivación, donde -para Rösen- el aprendiz debería aprender a ubicar sus objetivos de vida personales y colectivos, en el flujo del tiempo.

Diversas son las experiencias mostradas acerca de la didáctica de la clase y partiendo de los resultados obtenidos, se hace un llamado a la variedad de perspectivas a la hora de impartir la materia, de forma tal que el estudiantado se involucre, debata, opine, exponga sus puntos de vista e intérprete. La denominada *Clase Histórica* de Schmidt (2016), propone una estructura metodológica para la enseñanza de la historia diferente, donde se interrelacionan factores que se van dando de manera independiente durante la clase.

No son pocos los que coinciden en plantear que para enseñar historia es suficiente la transmisión de fechas y sucesos acaecidos en el pasado, con algunas valoraciones subjetivizadas y su memorización, sin percibir que esto permite que los estudiantes le resten la significación que, para su vida, puede generar uno de estos sucesos. En este sentido, Burenheide (2007), Zhao y Hoge (2005), refieren que esto contribuye a fomentar la confusión ya existente entre el pasado y la historia, por lo que se hace necesario enseñar en el aula a pensar históricamente, es decir, auxiliarse de una enseñanza explícita (Wineburg, 2001).

Son muchas las razones que inducen a pensar en una reestructuración en la forma de trabajar la enseñanza de la historia. Para Cuesta (1998), la enseñanza de la historia difiere del resto de las asignaturas y se aleja de la ciencia histórica, mientras que para Matozzi (1999), el enlace entre ellas depende de procesos de transposición didáctica. Para lograr más argumentos relacionados con el tema, se plantean en el escrito, las siguientes interrogantes: ¿Muestran interés los estudiantes por el aprendizaje de la Historia? ¿Utilizan los docentes la metodología adecuada para impartir la asignatura de historia?

Situación actual de la enseñanza de la Historia

Generalmente, cuando se analizan los diferentes problemas que se dan con la enseñanza de la historia, se observa que guardan estrecha relación con sus finalidades y con los usos sociales que las personas le dan a este importante saber escolar. De igual manera, se encuentran dificultades con los contenidos que se seleccionan para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados. Jesús Marolla y Joan Pagés (2018) en estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia, ponen de relieve las limitaciones de la enseñanza de hechos y procesos históricos recientes y las repercusiones que ello puede tener para la comprensión histórica del presente, por parte del alumnado. Demuestran que el conocimiento didáctico de la historia que se enseña y se aprende ha de servir para aproximarse creativamente al pasado, relacionarlo con el presente y así poder entender su historicidad para proyectarse al futuro.

Para Herrera (2018), en varios niveles escolares los estudiantes han manifestado que la asignatura de historia tiende a ser una materia aburrida, ya que solamente para ellos es memorizar gran parte del contenido que el maestro les brinda durante todo un turno de clases, para luego realizar tareas extra clases. De igual manera, los autores Benítez, Gonda, y Pereira (2018), en investigaciones realizadas en algunos países como Estados Unidos y España, pudieron apreciar que los estudiantes de bachiller tenían como prioridad otras asignaturas que ellos declaraban como más importantes para ellos en su programa educativo, como lo eran las ciencias exactas o las de ciencias naturales. Agregaban que la historia era más fácil para estudiarla para aprobar un examen, por lo que le daban más importancia -al momento de estudiar- a otras asignaturas que para ellos eran llamadas como las más complejas.

134

Si pretendemos mejorar o incentivar el interés de los estudiantes por la asignatura, es urgente renovar los métodos que se están empleando en los centros escolares para impartir. La situación actual de la enseñanza de la historia se vuelve preocupante, es necesario realizar un estudio investigativo y realizar estrategias innovadoras que contribuyan al

desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y a su vez enriquecer las categorías propias de la historia como es la narración.

Es así que continúa siendo de interés reformar la manera en que se trabaja la enseñanza de la historia, para lo cual se requiere tomar en cuenta el criterio de los estudiantes, de manera que se puedan cubrir las necesidades que demandan y hacer más fructífero el proceso. Es el momento de involucrar más a los alumnos y desarrollar en ellos habilidades de segundo orden, donde el aprendizaje de esta materia sea algo más que la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos.

En el ámbito universitario es habitual hablar acerca de innovación educativa y nuevas metodologías asociadas a paradigmas basados en el aprendizaje autónomo, por ejemplo: el trabajo cooperativo o la tutoría proactiva. Sin embargo, sigue existiendo una importante brecha entre la teoría y la práctica docente; una grieta que es aún mayor en el ámbito de las ciencias sociales, y más concretamente en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Vivimos en una sociedad cada vez más centrada en la importancia de los conocimientos de carácter científico o técnico, en la que materias como matemática, física, química o ciencias naturales, tienen mayor relevancia en el currículo de educación de distintos niveles educativos.

La situación radica en que las ciencias sociales, a pesar de tratarse de ciencias, a menudo no son consideradas como tal, sino que son vistas como materias puramente culturales, directamente relacionadas con el discurso oral y aprendizaje memorístico, y -por lo tanto- no dan lugar al desarrollo de actividades de carácter discursivo, de indagación o de resolución de problemas (Prats y Santacana, 1998). Esta concepción de las ciencias sociales, hace patente la necesidad de dar un nuevo impulso a la pedagogía y didáctica de las mismas. Si queremos que el alumnado tenga interés por estas materias debemos dar un paso hacia delante e intentar implementar nuevas estrategias metodológicas más motivadoras y más acordes a los tiempos en que vivimos.

Nos encontramos completamente inmersos en la “sociedad de la imagen”. Hacemos uso sistemático de la tecnología en nuestro día a día y sin importar dónde nos encontremos, los estímulos visuales nos rodean por todas partes, los cuales debemos aprovecharlos desde las ciencias sociales en bien de una didáctica y pedagogía para estas áreas de conocimiento. Contamos con un número casi infinito de imágenes a nuestra disposición, tanto en Internet (accesibles desde cualquier dispositivo móvil, tableta u ordenador) como en publicaciones impresas en papel, que nos ofrecen imágenes de gran calidad, relacionadas casi con cualquier tema; en donde, para el logro del interés por la historia, podemos imaginarla como la piedra angular de las motivaciones sustantivas.

Son muchos los estudios que se han realizado referidos a la enseñanza de esta asignatura. Aceituno y Collao (2018), expresan que existen muchas diferencias en cuanto al conocimiento histórico que es impartido en las escuelas y la manera en que los estudiantes les dan aceptación. En Estados Unidos, Vansledright (1997), citado por Herrera (2018), argumenta que los alumnos no le atribuyen ningún valor significativo a la historia, la ven y la analizan como un conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender; de esta misma forma, en España, los alumnos confesaron que la asignatura de historia está basada en una serie de datos y valoraciones que se convierte en una verdad acabada.

Determinados alumnos afirman que la Historia, es una herramienta para entender el presente a la luz del pasado. En ésta [sic] categoría, los alumnos, analizan los sucesos del presente, relacionando su origen con hechos del pasado. Los alumnos analizan determinados acontecimientos históricos y los conectan con la problemática del mundo contemporáneo (Benítez, Gonda y Pereira 2018, p. 18).

136

Sáiz y López (2015) muestran en sus estudios que los estudiantes emplean conceptos históricos muy pobres, al igual que realizan relatos históricos poco complejos, siendo esto el resultado de una enseñanza que solo promueve la memorización de contenidos, demostrando cierta incapacidad para construir memorias históricas que le sean favorables al aprendizaje. El aprendizaje memorístico es uno de los procesos que

en la actualidad continúa siendo cuestionado y se siguen aportando alternativas al respecto, desde campos y países diferentes, con miras a su extinción.

En este sentido, autores como Bertram, Wagner y Trautwein (2017) manifiestan que la enseñanza de los profesores de historia debe pasar más allá de la memorización de sus contenidos, que enseñen a los estudiantes a pensar históricamente, que sean capaces de plantearse problemas para así desarrollar memorias constructivas en ellos; que mediante las clases de historia sean capaces de formularse preguntas para una mejor comprensión e interpretación del pasado.

En investigaciones como las ya referidas han demostrado la necesidad de cambiar los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes en el aula, pues la metodología didáctica que se utiliza para impartir las clases de historia se está convirtiendo en un punto clave para poder entender la educación que están recibiendo los estudiantes y la forma como ellos perciben dicha materia.

Estudios realizados en bachillerato (Lamoneda, 1998), esbozan que los profesores deben cuestionarse la influencia que tiene el pensamiento historiográfico en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como los caminos que utilizan para que el alumno adquiera o construya el conocimiento; pues son adolescentes y se debe seleccionar adecuadamente los recursos didácticos a utilizar, que favorezcan el aprendizaje a partir de actitudes reflexivas.

Unos de los recursos actuales, usados por los profesores como herramientas, resultan ser las redes sociales, especialmente para la descarga de imágenes que emplean en sus presentaciones de *Microsoft Power Point* o similares. Sin embargo, el empleo de estas imágenes sólo se hace como elemento ilustrativo u ornamental, bien para acompañar al texto o bien como imagen decorativa que permanece proyectada de fondo, mientras el/la docente explica la materia, sin hacer referencia alguna a ellas, por lo que no son identificadas como fuentes para extraer información, ni como elemento de apoyo para comprender los contenidos.

Ante esta situación nos urge superar esa concepción simplista que, de manera generalizada, se tiene del uso de la imagen y darle el valor que realmente le corresponde, viéndola y entendiéndola como una producción de saber. Un ejemplo fehaciente de esto, se evidencia en la propuesta *Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística: una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa* (Pérez, 2016), en la que se emplea la imagen como principal recurso didáctico que ayuda a entender, interpretar y contextualizar el pasado. Pero va un paso más allá y se centra en el uso de las imágenes de índole artística, con la intención reivindicar el lugar, los beneficios y el valor didáctico del arte en la enseñanza.

Si nos detenemos un momento y analizamos la presencia del arte en el currículo de la Secundaria Básica Obligatoria no es difícil darse cuenta de que “no es regular, y su estudio no es significativo ni sistemático ya que queda diluido en temarios sobrecargados de otros contenidos” (Lozano, 2013, p. 4). Por estas razones se impone ir eliminando de los currículos actuales la visión de que el aprendizaje de la historia es una simple memorización de contenidos e informaciones de narrativas académicas. Sin embargo, hay que apostar por el desarrollo de competencias que colaboren con la formación de personas capacitadas para afrontar los problemas sociales y ambientales desde esta perspectiva.

Metodologías empleadas por los docentes de bachillerato para impartir la asignatura

138

Aprender Historia no se reduce a memorizar hechos, fechas, acontecimientos y demás, como se ha venido ya enunciando, pues la adquisición de conocimientos históricos requiere comprensión y se relaciona con complejos procesos de pensamiento. Por lo tanto, la ganancia de este tipo de pensamiento se logra mediante la participación gradual en la práctica del historiador. Para ello, se hace necesario que los profesores de Historia posean una teoría sólida sobre el pensamiento histórico y su comprensión, el aprendizaje de la disciplina

y el progreso o perfeccionamiento del campo cognoscitivo de sus alumnos.

Para Monfort, Pagès y Santisteban (2011), pensar históricamente significa desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente. Para ello, son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía, destrezas para la representación y habilidades para la interpretación de fuentes. Ellos y muchos autores más, han abordado todo lo relacionado con la necesidad de definir qué se debe enseñar en la historia y el valor educativo que se le debe dar a los conocimientos; algunos de ellos los enunciamos aquí: (Wineburg, 2001; Carretero y López, 2009; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Prats y Santacana, 2011; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000).

VanSledright (2014) ha establecido una división entre los contenidos históricos que se imparten en las aulas, definiendo los de primer orden (hechos, fechas, conceptos, etc.) y los de segundo orden, que son los de carácter estratégico, que posibilitan organizar los de primer orden, explicarlos y relacionarlos con la práctica del historiador y el desarrollo de las habilidades para pensar históricamente.

Los contenidos de la asignatura de historia permiten comprender y conocer los problemas sociales que se gestan con el paso del tiempo, lo que facilita al ser humano ubicarse en la vida actual. De igual manera, conocer el pasado les permitirá comprender con más posibilidades su paso por el presente y con visión hacia el futuro. Para lograr una didáctica más amena, sin abandonar la explicación magistral, algunos autores proponen una clase activa, donde los estudiantes sean los protagonistas, que se realicen en forma de debates dirigidos por los profesores, profundizando en los contenidos históricos programados, utilizando noticias de actualidad, recopiladas de los diferentes medios de comunicación, así como la utilización de relatos anecdóticos de personajes populares, que animen las clases y las hagan más interesantes.

Duarte (2018) y Fuster (2015) plantean la necesidad de que se perfeccione el campo cognoscitivo de los alumnos sobre la historia, para lograr la utilización de diferentes vías que posibiliten que las clases sean más emotivas y no queden en una simple charla, donde se hable de acontecimientos y fechas que tienden a aburrir y a desinteresar a los estudiantes. Mediante la resignificación del pasado, utilizando la narración como herramienta cultural, pueden lograrse mejores resultados de acuerdo a lo establecido por Carretero y López, (2009) motivando el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento, que también pueden ser facilitadas por la resolución de problemas históricos y los contextos socioculturales.

Otros recursos mnemotécnicos que pueden facilitar la asimilación de los contenidos históricos en los estudiantes, están relacionados con las visitas a los museos y sitios patrimoniales, la participación en eventos culturales, lectura de leyendas, utilización de la música, etc. Además, el profesor debe inculcar en los alumnos el estudio independiente, con el cual puedan motivarse e impulsar el desarrollo de habilidades que propicien el análisis, la síntesis, la valoración y la interpretación, con relación a los temas tratados en clases.

Son disímiles los problemas a los que se enfrentan los profesores en su práctica profesional: la falta de interés de los alumnos por la asignatura, la carencia de estrategias para motivarlos y lograr que no se aferren a la simple memorización del contenido y lograr realizar análisis que los ayuden a entender por si mismos los diferentes conceptos.

Para Montanares y Llancavil (2016), Castellanos, Estupiñán y Cuesta (2017), no basta con que el profesor tenga dominio pleno del contenido a impartir, sino que necesita crear mecanismos que conecten la enseñanza con los problemas de la actualidad, brindado de esta forma un apoyo social a los estudiantes. Una alternativa sería que se logren realizar debates que surjan de opiniones o criterios de los mismos alumnos en las clases, fomentando siempre el respeto.

La asignatura de historia es una de las materias más complejas al momento de su enseñanza, en muchos países, abusan políticamente de

ella, haciendo de los ciudadanos personas adictas a su ideología, es por eso que proponerse desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, es otro de los desafíos; construir en ellos una conciencia histórica que les ofrezca la oportunidad de comprender la sociedad por la que van transitando con el paso del tiempo y a su vez lo que acontece en el mundo actual.

De igual manera Gómez, Rodríguez y Mirete, (2016) exponen que los maestros que imparten la asignatura ponen en evidencia que los primeros contenidos que se ofrecen en edades tempranas, muestran una gran carga conceptual, lo que obliga a los estudiantes a memorizar gran parte de este. Además, eluden la importancia de darle más participación al estudiante, que ellos tomen más protagonismo en el proceso de aprendizaje, exponiendo sus criterios.

Muchos docentes reconocen en la Historia no sólo la posibilidad de aprender, sino reflexionar y ampliar opciones de pensamiento en el sujeto y la sociedad. La historia supone un tipo de inteligencia diferente del conocimiento sociológico, económico o político, por lo que uno de sus propósitos fundamentales es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y el de la humanidad; por lo que queda claro que no se trata de delimitar fechas y narrar acontecimientos, sino de comprender por qué se dieron los hechos y de qué manera afectaron el desarrollo de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en determinada época y lugar; así como poder interpretar a su vez, cómo afectaron el presente y cómo pueden afectar el futuro de la región en la cual conviven.

Es necesario replantearse las formas, modelos y metodologías que se están empleando hoy en día en las aulas, para el aprendizaje de la historia. Todo se concentra en la memorización de sucesos importantes, el alumno no toma el papel de líder para exponer sus conocimientos. Las clases son tan monótonas que no pasan más allá del discurso del letrado, el estudiante no es capaz de poner en práctica las narrativas que le permitan enriquecer su pensamiento y la conciencia histórica. Las clases deben pasar del modelo tradicional donde el profesor orienta

actividades para llevar a cabo el proceso, que no le permite al estudiante desarrollar conceptos y habilidades de mayor complejidad.

Percepción de los estudiantes acerca de la asignatura de Historia

Estudios recientes realizados en España han evidenciado que los resultados obtenidos en los exámenes de historia, para el ingreso a las universidades, reflejan la hegemonía de la memorización de contenidos actuales y conceptuales. Sin embargo, resulta destacable que habilidades necesarias como el análisis, el razonamiento o la interpretación de documentos, fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, prácticamente no se observan. De igual manera, son casi imperceptibles procesos lógicos como la argumentación histórica del estudiante y la representación narrativa del pasado, elementos que resultan claves para el desarrollo del pensamiento histórico (Sáiz y Fuster, 2014).

Prats y Santacana (2011) resumen que la historia cumple una función formativa esencial, pues promueve el ejercicio de análisis de problemas de diferentes sociedades en diferentes tiempos. Por otra parte, permite comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno actual y de cualquier proceso del pasado, utilizando el análisis de causas y consecuencias.

El desinterés de los estudiantes de secundaria básica y bachillerato por el aprendizaje de la historia, es reflejado por autores como Sanz, Molero, y Rodríguez (2017), Ortega (2015) y Sáiz y López (2015), pues para ellos no pasa de ser una materia aburrida, en donde los docentes les dan un discurso sobre acontecimientos históricos y datos que deben memorizar días antes de los exámenes. A su percepción es solo reproducir lo que se les transmitió en las clases y consideran que la asignatura que reciben en su currículo estudiantil no necesita ser comprendida, con sólo memorizar las fechas y acontecimientos más importantes es suficiente para demostrar conocimientos de la materia.

Para ellos tener conocimientos históricos significa ser poseedor de una gran memoria.

Gómez, Miralles y Molina (2015) ha expuesto que los estudiantes manifiestan que la historia no guarda ninguna relación con su presente, dejan claro que se resume en ella un gran conjunto de hechos que sucedieron hace muchos años y que no se vinculan con la sociedad en que se desarrollan cada día. En muchos de procesos que ocurren en el aula se puede apreciar cómo el maestro se convierte en el único protagonista y los estudiantes muestran muy poca participación, llegando a calificar las clases como monótona.

En estudios realizados por Prats (2017) se detalla lo que para los estudiantes representa la asignatura, pues muchos coinciden en plantear que no necesitan comprensión sino memorización, ya que la forma en que los evalúan al final de una unidad o curso, es haciéndolos recordar personajes, fechas, batallas, y además no consideran que la historia sea de gran complejidad. En este sentido, Ibagón (2016) reflejan en sus estudios que los estudiantes de bachillerato asumen que la asignatura de historia es una materia fácil, que no presenta dificultad para su aprendizaje, por lo que le dan prioridad a las asignaturas que ellos consideran más difíciles como las ciencias exactas. Otros expresan que el maestro se adueña del turno de clases y lo ocupa con un discurso en el que no existe el intercambio de cada parte, por lo que hace que la asignatura se vuelve más tediosa. Por otra parte, refieren que desde la enseñanza primaria los temas de la asignatura de historia son los mismos, solo un poco más profundos en cada nivel educativo.

Las metodologías y los procedimientos planeados con efectividad y bien utilizados en las clases de historia definen el aprendizaje, pues estas deben ir más allá de las orientaciones del profesor, de las tareas o de las actividades del libro de texto. Se debe dar más participación al estudiante para que sean capaces de pasar de la memorización de contenidos al desarrollo de diálogos y discusiones entre estudiantes y profesor, con el fin de elaborar narrativas -dependiendo de la temática tratada- afines a interpretaciones de situaciones del pasado, que le sirvan como base para comprender el presente. El docente encargado

del proceso debe lograr que este sea más dinámico, donde el estudiante exponga sus criterios y sus diferentes puntos de vista; tomar más protagonismo en las clases, sintiendo la historia como parte de su vida diaria y no solamente limitarse al abordaje de temas de tiempos ya pasados.

Memoria, cultura y conciencia histórica como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje

La enseñanza de la historia promovió la formación de la identidad nacional, basándose en la transmisión de una narración del pasado. Este tipo de relato se instaló en los discursos pedagógicos y en libros de texto durante gran parte del siglo XX (González, 2006). Es por ello que los libros de texto son el soporte más utilizado para la transmisión de los contenidos y estos ejercen una enorme influencia sobre docentes y alumnos (Monfort, Pagès y Santisteban, 2011). Investigaciones demuestran que aún existen obstáculos teóricos y prácticos alrededor de la enseñanza de la historia, manifiestos en la falta de articulación entre el saber disciplinar y el pedagógico, situación que se refleja en la planeación de los cursos, en la implementación de estrategias de trabajo y en el desarrollo de la clase como tal.

Por estas razones, a la hora de trabajar sobre la base de la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, se debe exigir que el estudiante se sitúe en un aprendizaje significativo; lo cual supone que el conocimiento que se imparte en el currículo y se enseña en la práctica, se plantee de otra manera, donde el estudiante pueda problematizar el conocimiento, construirlo y aprenderlo, utilizando toda clase de fuentes y documentos. Este conocimiento histórico permite ampliar la conciencia personal y social; así como ofrecer al estudiante las herramientas para comprender con mayor claridad la realidad que vive, adaptarse a ella y hasta transformarla (Posada, 2010).

La principal dificultad en la enseñanza y el aprendizaje del pasado es contextualizar los hechos ocurridos; ante este problema, se requiere

una comprensión de cómo se llega al conocimiento del pasado, para así emitir una explicación sobre el por qué ocurrieron los hechos de una determinada forma. La historia se interesa más por el significado de los hechos que por los hechos en sí mismos. Es por esto que los docentes deben seleccionar estrategias que ayuden a desarrollar en los estudiantes una mejor comprensión.

En el sentido de la comprensión y la actuación, resulta relevante el trabajo con fuentes y que los estudiantes aprendan a pensar como historiadores (Wineburg, 2001). Las fuentes históricas primarias constituyen la materia prima por excelencia para el conocimiento y comprensión de la historia. Uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de la historia es la formación del pensamiento histórico, este les concede a los alumnos habilidades que les permiten abordar el estudio de la historia y construir su propia representación del pasado. Entonces, pensar históricamente demanda tener conciencia de la temporalidad, capacidad para la representación histórica, imaginación histórica e interpretación de las fuentes históricas (Santisteban, González y Pagès, 2010).

Un estudio realizado por Llonch (2017) presenta diversas formas de creación de estrategias metodológicas que contribuyen a la generación de ambientes de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC, mejorando así el interés de los estudiantes por determinados contenidos o asignaturas. Este uso de las herramientas tecnológicas en educación debe tener un enfoque que permita la apropiación de elementos con fines educativos, pedagógicos y didácticos, posibilitando también la exploración por parte de los estudiantes. Con este fin, se puede contribuir al aprendizaje del educando en el área de la historia, para evitar caer en métodos de enseñanza reproducionistas.

En estas formalidades, la UNESCO (2008) establece que los docentes deben desarrollar determinadas competencias tecnológicas que influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de las que se encuentran: a) Guiar la práctica docente en relación al uso de las TIC en el aula, b) Enfoque de nociones básicas de TIC, c) Enfoque de profundización del conocimiento, d) Enfoque de generación de

Conocimiento, entre otras. En la asignatura de historia, estas competencias posibilitan que los alumnos adquirieran tanto los conocimientos de tipo lógico, como el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC.

Didácticamente hablando, la historia, en el proceso de enseñarla y hasta de aprenderla, tiene que servir para aproximarse creativamente al pasado, vincularlo con el presente y entender su historicidad. Los estudiosos del tema sugieren que las explicaciones e interpretaciones históricas la hacen más interesante y argumentan que comprender los procesos históricos y ganar conocimientos de base, para entender asuntos actuales, son las razones principales para estudiarla.

El conocimiento de la historia permite tomar conciencia de la situación social del presente, a través del análisis crítico del pasado, convirtiéndose en un instrumento para transformar la realidad. Contribuye a capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para mejorarla. El estudio y el conocimiento histórico son formas para dar sentido a una acción política enraizada en el pasado y dirigida hacia el presente y el futuro, por lo que la historia también se manifiesta como una forma de conocer la cultura del pasado, la cultura popular y la alta cultura. De ahí la importancia del desarrollo de la memoria histórica, tanto para la sociedad, como para el sujeto que en ella se desarrolla. Como categoría cultural, la memoria histórica va ligada a las tradiciones, políticas, valores y costumbres que posibilita incentivar en la persona esas características que le ayudan a construir su identidad, para identificarse con sus raíces y al mismo tiempo marcar diferencias entre otras culturas.

- 146** El estudio de la historia se nutre tanto de la memoria como de la educación histórica. Cataño (2011), expone que la memoria histórica es la manera en que los seres humanos tratan de convivir con el pasado para darle significado al presente. Esta le facilita al sujeto la comprensión de los sucesos que se dan en la vida cotidiana y que a su vez tienen perspectivas hacia el futuro; es el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar su pasado, sea este real o imaginado.

Por lo tanto, es uno de los mecanismos del aprendizaje que trae al presente la experiencia de la vida humana. Esto es paralelo con el proceso de aprendizaje significativo, donde el individuo asume la información que tiene relación significativa con la estructura cognitiva emocional y espiritual.

Coudannes (2014) y González (2006), basados en la teoría del filósofo alemán Jörn Rüsen (uno de los principales desarrolladores de esta categoría), expresan que la conciencia histórica es uno de los contrafuertes fundamentales en los individuos para su posicionamiento en la sociedad, pues no es más que una estructura histórica que se apoya en el pasado para darle sentido al presente, en la vida práctica del sujeto, pero también tendrá proyecciones hacia el futuro. El pasado es la plataforma que guiará al individuo a percibir el presente, creando de esta manera una amplia relación entre ellos. Aquí radica la diferencia entre la memoria histórica y conciencia histórica; resumiendo, la memoria está atada al pasado y la conciencia histórica tiene proyección hacia el futuro. Todas las personas son poseedores de una conciencia histórica, que también está muy ligada a la identidad y la cultura histórica, pues es la manera en que se manifiestan y piensan cada uno de los seres humanos.

Tanto la cultura como la memoria histórica marchan al unísono, encontrándose con la conciencia histórica y en su conjunto brindan al sujeto la posibilidad de orientación en la sociedad, para que de igual manera se encuentre él mismo en ella. Es así que la cultura histórica abarca un gran campo de actividades culturales, es vista como un conjunto de fenómenos que con el paso del tiempo se van dando en la sociedad e involucran a todos los que pertenecen a ella. Es un sistema de comunicación en el que se va transformando la conciencia histórica del hombre; así como sus maneras de sentir, pensar y actuar en sociedad.

Al desarrollar la cultura, la conciencia y la memoria histórica, el hombre alcanza una comprensión más completa de todos los espacios que lo rodean en la sociedad. La cultura es la forma y es también la manera en que emplea su pasado, para relacionarse con el presente

(Costa, 2009). Es por ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas tres categorías resultan de relevante significación.

En sentido general, el estudio de la historia permite valorar y defender el derecho a las diferencias, lo que presume tolerar y respetar otras ideas, otras costumbres y otras libertades. Sin embargo, una parte importante del profesorado continúa realizando una enseñanza de la historia basada principalmente en el libro de texto, otorgándole poco protagonismo al alumnado (Santiago, 2016). Es por todas estas razones que se hace necesario mejorar la didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, de manera que posibilite la construcción de una conciencia histórica en los estudiantes.

Conclusiones

El papel del educador en el proceso de enseñanza de la asignatura de historia resulta ser de vital importancia para el aprendizaje de los educandos, sin embargo, en las aulas todavía se puede apreciar que los estudiantes no cuentan con las habilidades que exige el programa de esta asignatura, al no contar con los aprendizajes previos, ni el encadenamiento del uso del pasado en el presente y la proyección del futuro.

El trabajo desarrollado por los profesores y estudiantes en las aulas, continúa siendo memorístico, el peso de lo conceptual aún está presente en descrédito de pensar históricamente y darle importancia al pasado en el presente.

148 Es común que el estudiante pierda el interés en los cursos de historia, precisamente porque no le encuentra sentido al pasado y no hay relación con este presente. Mucho menos pensar que tendrá que ver con el futuro.

La utilización de distintas tecnologías que apoyen y motiven para el logro del interés de los estudiantes por el aprendizaje de los contenidos

históricos, son necesarias para romper con las didácticas monótonas, que conducen a la simple memorización de los contenidos históricos.

La propuesta didáctica y pedagógica que se plantea en el cuerpo del presente trabajo, es realizar las actividades áulicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, a partir de las fuentes históricas, de preferencia primarias, por lo que se tiene como escenario futuro, la propuesta de una didáctica especial para el logro significativo de los constructos históricos, donde se consideren algunos de los siguientes elementos:

- a) Invertir el memorismo de la disciplina histórica por el pensamiento cargado de historicidad, que otorgue significado al pasado en el presente, y la búsqueda futura para la construcción de una sociedad basada en consensos políticos, económicos y sociales.
- b) Utilizar la narrativa en las aulas o espacios educativos por parte de profesores y de estudiantes, porque a través del lenguaje se pueden representar los acontecimientos y sus significados simbólicos de lo que han llegado a representar.
- c) Considerar la memoria como el guardián de los acontecimientos que afectan al individuo y que estos se transformen en la cultura, necesaria como forma para lograr conformar la conciencia histórica, que le permita a los estudiantes y profesores obtener las pautas de sentir, pensar y actuar en sociedad.

Referencias

- Aceituno, D., y Collao, D. (2018). La historia reciente de Chile: Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional L, curitiba*, 13(33), 52-68.
- Benítez, C., Gonda, D., y Pereira, C. (2018). La historia desde la perspectiva de los alumnos del Bachillerato Diversificado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(2), 16-19.

- Bertram, C., Wagner, W., & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484.
- Burenheide, B. (2007). I can do this: Revelations on teaching with historical thinking. *The History Teacher*, 41(1), 55-61.
- Carretero y López (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 75-89.
- Castellanos, M., Estupiñan, T., y Cuesta, M. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el aula. *Revista de Medios y Educación*, (50).
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, (21), 223-245.
- Costa, F. S. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (8), 267-286.
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2).
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Duarte, O. (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira/Teaching History: innovation and continuity since Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 141-155
- 150 Fronza, M. (2016). La constitución de una didáctica de la historia y la formación docente: por un concepto del aprendizaje histórico. *Andamio | Revista de la didáctica de la historia*, 2(4), 69-83.
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la Lomce: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, (12), 27-48.

- Gómez C., Miralles P. y Molina S. (2015). Presentación Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de estudios sociales*, (52), 9-14.
- Gómez C., y Miralles P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68.
- Gómez, C., Rodríguez, R., y Mirete, A. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío: History and History Teaching*. (42).
- Gómez, Ortuño y Molina (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(II), 5-27.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 21-30.
- Ibagón, N. J. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de educación*, 7(1), 121-133.
- Lamoneda, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 101-112.
- Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente. *Clío, History and History Teaching*, (39), 1-18.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2017, vol. 15, vol. 1, p. 147-174.
- Marolla, J. y Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la

enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. *Revista História Hoje*, 7(13), 253-271.

- Matozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 27-56.
- Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia, España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Montanares, E., y Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98.
- Ortega, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, las TIC y el tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en el grado de Maestro/a de Educación Primaria de las universidades de Castilla y León. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 121-134.
- Pérez, L. (2016). Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística: una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa [trabajo de in de máster] de profesor/a en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas CURSO 2015 – 2016.
- Posada, R. (2010). La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias Sociales de la universidad de caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 179-203.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Editorial Milenio.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). *Enseñar historia y geografía. Principios básicos*. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118.

- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Secretaría General Técnica.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46.
- Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, (84), 47-57.
- Sáiz, J., y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.
- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Sanz, P., Molero, J.M., y Rodríguez, D. (2017). La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 553-555.
- Schmidt, M. A. (2016). Globalización y la política de formación del profesor de historia en Brasil. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 38-50.
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & asociados. La historia enseñada*, (24), 26-37
- Stearns, P. Seixas, P. Y Wineburg, S. (ed.). 2000. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*.

Nueva York – Londres: New York University Press. United States of America.

Tellez, I. (2020). El tratamiento de historia local en los escolares de la educación primaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 871-894.

VanSledright, A. (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding*. Innovation design for new standards. Nueva York: Routledge.

Wineburg, S (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.

Zhao, Y., y Hoge, J. D. (2005). Lo que los estudiantes y maestros de primaria dicen acerca de los estudios sociales. *Los estudios sociales*, 96(5), 216-221.


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.




Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano

Challenges of oral history in repressed societies: the Cuban case

Izabela Tkocz*
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

* Profesora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes están “Movimientos estudiantiles en Polonia y México de 1968: un estudio comparativo” en *Revista Izquierdas* (2020) y “¿Qué valió la pena? 30 años de la Mesa Redonda en Polonia 1989-2019. La caída del bloque socialista en Europa del Este y la memoria histórica” en *Revista Mexicana de las Ciencias Políticas y Sociales* (2020). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Sus temas de interés son Historia e historiografía del siglo XX, historia crítica, arte e historia, geopolítica, metodología de la investigación histórica. Correo electrónico: itkocz@uach.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-3973-2888>

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en educación y cuenta con especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes están los libros “La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018” (2019) y “Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula” (2020). Cuenta con los reconocimientos al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2019-2021). Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx
 <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 19-mayo-2020

Aceptado: 02- diciembre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano

Resumen

El artículo hace referencia a los problemas relacionadas con la historia oral y su ejecución en las sociedades oprimidas, caso cubano. El trabajo se concentró en las entrevistas realizadas de manera casual y aleatoria, durante una estancia académica en la isla, realizada entre noviembre y diciembre de 2018. El objetivo principal de la investigación era encontrar y analizar la influencia de la propaganda soviética en la educación y cultura cubana, pero durante las indagatorias aparecieron adicionalmente las cuestiones relacionadas con la historia y la vida cotidiana después de la Revolución cubana. Al mismo tiempo, surgieron también los problemas con la verificación de los datos proporcionados, pues las fuentes oficiales, controladas totalmente por el Estado, omitían mucha información que de cierto modo podía ser incómoda para el gobierno. Por lo tanto, pareció pertinente reflexionar acerca de rol y de la metodología de la historia oral en las sociedades oprimidas.

Palabras clave: historia oral, investigación, metodología, vida cotidiana, Cuba.

Challenges of oral history in repressed societies: the Cuban case

Abstract

This article focuses on the problems and potentials of oral history in repressed societies, the Cuban case. The work presented here is based on interviews carried out in a random and casual way during a stay on the island of Cuba from November to December 2018. The main objective of the research initially was to find and analyze the influences of Soviet propaganda on Cuban education and culture, but during the investigations, issues related to history and daily life after the Cuban revolution also appeared. Nevertheless, verification of the data provided by informants is problematic since official sources are totally controlled by the state and omit information that is uncomfortable for the government. Therefore, it is considered pertinent to reflect on the role and methodology of oral history in repressed societies

Keywords: oral history, research, methodology, daily life, Cuba.

Défis de l'histoire orale dans les sociétés opprimées : cas cubain.

Résumé

L'article fait référence aux problèmes liés à l'histoire orale et à son exécution dans les sociétés opprimées, cas cubain. Le travail s'est concentré sur les entretiens effectués de manière aléatoire et aléatoire pendant le séjour sur l'île entre novembre/décembre 2018. L'objectif principal de l'enquête était de découvrir et d'analyser les influences de la propagande soviétique sur l'éducation et la culture cubaines, Mais au cours des enquêtes, les questions liées à l'histoire et à la vie quotidienne après la révolution cubaine sont apparues. Dans le même temps, des problèmes ont surgi avec la vérification des données fournies, car les sources officielles entièrement contrecarrées par l'État omettaient beaucoup d'informations qui pourrait en quelque sorte être inconfortable pour le gouvernement. Il a donc semblé pertinent de réfléchir au rôle et à la méthodologie de l'histoire orale dans les sociétés opprimées.

Mots-clés: histoire orale, recherche, méthodologie, vie quotidienne, Cuba.

Wyzwania historii ustnej w społeczeństwach kontrolowanych przez system polityczny: Kuba

Streszczenie

Artykuł odnosi się do problemów związanych z historią ustną i jej egzekucją w uciśnionych społeczeństwach, na przykładzie Kuby. Prace koncentrowały się na wywiadach przeprowadzonych podczas pobytu na wyspie w okresie od listopada do grudnia 2018 roku. Głównym celem badań było znalezienie wpływów sowieckiej propagandy na kubańską edukację i kulturę, i jej analiza. Jednakże podczas wywiadów pojawiły się nowe kwestie związane z historią i codziennym życiem po rewolucji kubańskiej. Jednocześnie pojawiły się problemy z weryfikacją dostarczonych danych, ponieważ oficjalne źródła całkowicie zdominowane przez państwo pomijały wiele informacji, które mogą być w jakiś sposób niewygodne dla rządu. W związku z tym kwestia roli i metodologii historii ustnej w uciśnionych społeczeństwach wydawała się istotna.

Słowa kluczowe: historia ustna, badania, metodologia, życie codzienne, Kuba.

Introducción

En el presente artículo se abordan los desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas, enfocando el análisis en la problemática para “construir” el relato en el contexto cubano. Las actividades de investigación se realizaron en el periodo de noviembre a diciembre de 2018, como parte de una estancia académica en la Universidad de La Habana, cuyo propósito fue la búsqueda de información referente a la influencia de la propaganda socialista soviética en la cultura y educación en Cuba.

De la colección de más de 40 entrevistas realizadas con personas de la Isla, solo 9 estaban relacionadas con el tema principal del trabajo y el resto abarcaron diferentes temas relacionados con la vida bajo el régimen postcastrista:¹ economía, política, sistema de salud, entre otros. En principio se temía que fuera difícil obtener información de fuentes orales, tomando en cuenta la experiencia personal de la autora principal de este trabajo, quien vivió en el régimen socialista del Bloque del Este, específicamente en Polonia. Sin embargo, en el caso cubano, la mayoría de las personas, a pesar de su aprensión inicial, posteriormente relataron sus historias de vida con destacable franqueza, incluso cuando su posicionamiento contradecía el discurso oficial del Estado.

Se cree que en los países socialistas la historia oral es una metodología casi fallida porque la gente teme hablar sobre su vida, como ocurrió en varios intentos que se hicieron en países del Bloque del Este, donde los investigadores solo lograron recuperar testimonios orales cuando los entrevistados vivían en el exilio. Como es de esperar, la historia oral fue escasa en países más allá del Muro de Berlín, pero floreció más tarde, cuando la población empezó a demandar que sus historias fueran escuchadas (Bertaux, Rotkirch y Thompson, 2004).

158

Para el caso cubano la experiencia fue diferente. Las y los entrevistados hablaron sobre la vida en Cuba, así como de una cuestión polémica: la creciente desigualdad, que ha generado sentimientos encontrados en

los ciudadanos y que da cuenta de las condiciones sociales de la Cuba actual.

Hay muy pocos trabajos que abordan el tema de la historia oral en Cuba. Uno de los más conocidos es el proyecto de Oscar Lewis acerca de la vida cotidiana, que inició en 1969 con la aprobación especial de Fidel Castro. Se suponía que Lewis y su equipo estarían en la Isla durante tres años, pero abruptamente el proyecto se redujo a un año y medio, cuando murió Oscar. Buena parte del material que habían reunido fue confiscado por el gobierno cubano y de lo que se logró rescatar, su esposa Ruth -quien le acompañaba en la investigación- preparó dos libros: *Four men: Living the Revolution. An Oral History of Contemporary Cuba* y *Four women: Living the Revolution. An Oral History of Contemporary Cuba*, que se publicaron en 1977 (Lewis, Lewis & Rigdon, 1977a y 1977b).

El gobierno castrista se posicionó respecto a la presencia de los investigadores extranjeros en el país, como señala Lewis (1980):

En 1972, en un discurso sobre problemas de seguridad interna, Raúl Castro Ruz, Vice-primer Ministro del Ejército Revolucionario, y hermano menor de Fidel, se extendió sobre el tema general del "colonialismo cultural" y los extranjeros peligrosos. En este discurso, dos años después de que salimos de Cuba, Oscar, fue retratado, junto con otros más, como agente secreto: "Una parte de los visitantes de países capitalistas —sociólogos, profesores, periodistas, marinos y turistas— suelen ser agentes de información o colaboradores de los servicios enemigos" (p. 15).

Otro trabajo de historia oral fue de Gabriel García Márquez, quien inicia -en 1975- con la recuperación de los recuerdos acerca de la Revolución, pero "Un año después abandonó el proyecto porque, de acuerdo con lo que les comentó a sus amigos, lo que la gente decía no encajaba con el libro que tenía en mente" (Dore, 2012, A contracorriente, párr. 3).

Elizabeth Dore tenía otro proyecto de historia oral que también se haría con el permiso del gobierno cubano -autorizado en 2003- pero la

investigación empezó hasta 2005. Se canceló cuando los informantes empezaron a contar historias diferentes a la versión oficial. En su investigación, Dore observó procesos semejantes a los que se viven actualmente, como son desigualdad social, apego al mito de Fidel y el rol de la entrevista como una especie de catarsis (Dore, 2012).

En el caso polaco, el desarrollo de la historia oral se relaciona con las rebeliones contra el sistema, en los años de 1956 y 1968, cuando se dificultó publicar en los medios oficiales los relatos de los testigos que contradecían el discurso estatal. Un grupo de historiadores y periodistas comenzaron a escribir y grabar estas historias, esperando que en el futuro los tiempos favorecieran la libre expresión de distintos puntos de vista. La primera publicación oficial fue de la autoría de Krystyna Kersten -titulada *Relatos como fuente histórica (1969)*- donde menciona que las fuentes orales son un material adicional para el trabajo del historiador y deberían estar complementados con conocimientos de psicología y sociología (Dabrowski, 2008).

En 1981, después de las grandes huelgas que ocurrieron un año antes, el historiador Tadeusz Łepkowski empezó a realizar trabajos a gran escala, basados en la historia oral. Recuperó los testimonios, no solo de disidentes, sino de gente común y corriente, acerca de la vida en tiempos de Solidaridad. En un inicio, la investigación se limitaba a acontecimientos políticos y así se publicaron: *Poznan, junio 1956* de Jarosław Maciejewski i Zofia Trojanowicz (1981), *Ellos* de Teresa Torańska (1985) y *diciembre 1970* a cargo de una organización no gubernamental fuera del país (1986) (Dabrowski, 2008).

Para el presente trabajo de investigación se pudo constatar que la historia oral en Cuba y Polonia tuvo los mismos problemas para su inicio y desarrollo, considerando las condiciones de un Estado autoritario que ejercía –y aun ejerce- control de la información y trata a los investigadores como enemigos potenciales. La diferencia principal reside en la apertura de los entrevistados cubanos para narrar sus historias de vida, pues rompieron con el esquema del Bloque del Este, donde las personas se reservaban para sí sus experiencias.

¿Qué es la Historia Oral?

La historia oral es una de las ramas más jóvenes de la historia y a la vez de mayor complejidad. Su uso no se limita al campo de la historia, sino que también cuenta con adeptos en disciplinas como la antropología, etnografía, sociología, pedagogía, psicología, literatura, lingüística, entre muchas otras. Prácticamente cada uno de nosotros hemos tenido por lo menos un acercamiento a la historia oral dentro de la familia, al hablar con los abuelos, tíos, padres, etcétera; o en el ámbito público con políticos, actores o escritores. La tradición oral aparece desde tiempos muy remotos, incluso antes de la invención de la escritura.

La historia oral ha sido muy debatida y sus términos no están suficientemente bien establecidos. Uno de los desafíos es precisar los conceptos (Sebe, 1998a), pues sus bases teóricas fueron formuladas en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, pero ya desde la década de 1920 los miembros de la Escuela de Sociología de Chicago empezaron a experimentar con ella, no como parte de la historia, sino como un método complementario que les permitía investigar las derivaciones sociales (Riemann y Schütze, 1992).

La primera institución que elaboró el un proyecto de historia oral fue la Columbia University, donde se creó el centro la Oral History Research Office en 1948. Su fundador fue Allan Nevins. Al principio los historiadores orales estaban convencidos que se debían registrar los recuerdos de las personas públicas importantes, pero en los años sesenta cambió la idea y los investigadores se concentraron en las memorias de las clases populares y los grupos olvidados, quienes no habían sido tomados en cuenta durante mucho tiempo (Dabrowski, 2008).

Entre los años 1954 a 1972 se creó el proyecto del Centro de Historia Oral en la Universidad de Misisipi, el cual concentró sus esfuerzos en la historia de los movimientos pro derechos humanos y veteranos de guerra. Sin embargo, uno de los cambios más significativos fue en 1968, con los movimientos estudiantiles que se intensificaron en todo el mundo y los cuales manifestaban desacuerdo con el orden político y

social imperante hasta entonces. Una de las consecuencias de estos movimientos fue la fundación del Proyecto de Historia Oral en la Universidad de Connecticut, que trató de recuperar la memoria de los involucrados en las protestas y, posteriormente, concentró su interés en la historia local (Dabrowski, 2008).

En Europa, el primer estudio serio fue el de Jan Vansina, titulado *Oral Tradition as History* (1961). Con él se revalorizaron las entrevistas y se estableció el contacto entre la historia y otras ciencias sociales como la sociología, antropología y etnología (Thompson, 1978).

Los años sesenta revivieron las discusiones sobre la historia oral, especialmente cuando los historiadores con orientación de izquierda propusieron dar voz a los grupos no privilegiados y olvidados. Los pioneros de este proyecto fueron Paul Thompson, Trevor Lummis y Daniel Bertaux.

El siguiente giro de la historia oral se dio en los años ochenta, cuando Alessandro Portelli y Luisa Passerini comprobaron que las fuentes orales, que muchas veces no son verídicas, también podían ser material de investigación (Dabrowski, 2008). En 1982 se estableció en Birmingham, Gran Bretaña, el llamado *Popular Memory Group* y los métodos que utilizaron fueron trasladados hacia otras disciplinas científicas. También fue influyente en el decenio de 1970 el *History Workshop* de Raphael Samuel (Anderson & Blackledge, 2004), los investigadores involucrados en la “historia desde abajo” y la revista *Past & Present*.

162

El tercer gran movimiento dentro de la historia oral fue la narratología, que se popularizó en Alemania. Sus representantes (Gabriele Rosenthal, Fritz Schütze y Alexander von Plato) trataban la narración como una construcción que evolucionaba a la biografía (Riemann y Schütze, 1992). Desde los años de 1980 destacó por su trabajo y metodología Lutz Niethammer.

Jerzy Topolski (1983), en su trabajo *Teoría del conocimiento histórico*, vio la historia oral de una manera más amplia, no solo como relatos

obtenidos por el investigador, sino como la tradición oral y las memorias escritas por los historiadores.

En México los principales exponentes de la historia oral –por ejemplo, Jorge Aceves, Mario Camarena o Gerardo Necochea- se concentraron también en captar las historias de los grupos olvidados y marginados: obreros, mujeres, guerrilleros, integrantes de pueblos indígenas o dentro de la historia de la educación (Sebe, 1998a). Desde fines de los años de 1960 a través del INAH hubo trabajos para recopilar los testimonios de los combatientes zapatistas en la Revolución mexicana.

Actualmente la historia oral se caracteriza por concentrar su interés en la manera en que se transmite el relato. Gracias a este cambio, comenzaron a utilizar y analizar el material obtenido en otras disciplinas científicas. Así se convirtió en un pretexto para estudiar la memoria individual y colectiva, y la manera en que se construye la narración histórica, los mitos o los estereotipos. La tendencia de utilizar la oralidad dentro de la sociología y la antropología es especialmente vista dentro de la Gran Bretaña. Este tipo de estudios se relacionaron con los movimientos de 1968. El método que se usó se acuñó como entrevista en profundidad (Dabrowski, 2008). También antes del decenio de 1930 existieron los *Mass Culture Observation* como bien ha relatado Dick Hebdige (1979), aunado al surgimiento de los *Cultural Studies* en la Universidad de Birhminghan, encabezados por Stuart Hall, que dieron lugar al Centro de Estudios Culturales Contemporáneos. Todo esto formó parte del contexto de institucionalización y promoción de la historia oral y otras técnicas para recopilar información por esa vía.

Una de las contribuciones fundamentales de la historia oral al debate académico actual es en relación al papel del documento, al reconocer que los testimonios orales enaltecen la importancia del historiador como creador de textos, que luego serán la base para otras investigaciones.

La historia oral se caracteriza por incluir dos tiempos: el primero de transformación de la palabra en documento escrito; el segundo, de

reflexión sobre el contenido. El momento en que el historiador elabora un documento escrito significa asumir la responsabilidad con la sociedad. Ya no es un agente pasivo que utiliza la documentación elaborada; el juicio crítico de la fuente escrita se hace personal (Sebe, 1998a).

El testimonio con el cual trabaja el investigador es más que una entrevista casual. La historia oral es algo más que una simple conversación grabada, pues implica el uso de gran cantidad de recursos metodológicos que exigen una calificación personal para tratar el tema. Abarca desde la construcción del proyecto hasta la elaboración del documento final, que a la vez es uno de los compromisos devolverlo hacia la comunidad que lo generó. No se puede confundir *memoria* con *historia oral*, pues la segunda se compromete con la comunidad que produce y vive su propia historia, y con la conversión del relato en documento, por eso se dice que es una rama de la historia pública (Sebe, 1998a).

La historia oral se divide en tres ramas: *Historia oral de vida*, *Historia oral temática* y *Tradición oral*, todas se basan en los testimonios, pero a la vez se distinguen de las entrevistas periodísticas, sociológicas, antropológicas, etcétera. La *Historia oral de vida* remite al registro de la experiencia personal. Georges Gusdorf (1957) se interesó por las autobiografías, cartas y relatos personales escritos en primera persona; íntimamente ligados a los documentos del yo. Dentro de la metodología, se les conoce como entrevistas libres, es decir, sin preguntas dirigidas y sin cuestionario. Se distinguen porque captan la vivencia y experiencia de alguien y por ello suelen ser muy largas. Todos los fragmentos y detalles de la vida del informante tienen una importancia relativa.

164

La rama correspondiente a la *Historia oral temática* compite con los textos escritos porque se vincula al interés por un tema específico en el que se abordan cuestiones externas y objetivas, al contrario de la *Historia oral de vida* que se ocupa de impresiones y subjetividades (Sebe, 1998a).

La tercera variante, correspondiente a la *Tradición oral*, se interesa por el individuo como vehículo de transmisión de los relatos antiguos y no se ocupa de las vivencias del presente (Sebe, 1998a).

En relación a la memoria, diferentes autores elaboraron sus propuestas teóricas. Vansina (1985) y Halbwachs (2004) se refieren a la *Memoria colectiva*; Le Goff (1991) a la *Memoria histórica* y Bergson (2006) aborda la *Memoria psicológica*. En los últimos decenios se han sumado amplias discusiones sobre los conceptos de posmemoria y memoria cultural, tampoco se puede olvidar el concepto de *Lugares de memoria* de Pierre Nora (1992) ampliamente derivado de las propuestas de Halbwachs y del “momento memorable” -François Dosse (2003)- que actualmente resulta crucial en las relaciones entre historia y memoria.

La *Memoria colectiva*, según plantea Jan Vansina (1985), es la más cercana a la historia oral, pues en ambas el origen del conocimiento de la realidad del grupo son las raíces míticas de la explicación del mundo. Por su parte, Maurice Halbwachs (2004) la relaciona con los recuerdos o ideales que componen la identidad comunitaria de un grupo y que son preservados por él. Estos trazos de la memoria son subjetivos, comprometidos con el pasado común y existen independientemente de los documentos escritos, monumentos u otros objetos materiales.

Vansina (1985) considera que algo muy importante en los trabajos de tradición oral es la convivencia con el grupo y la observación, pues gracias a ello se pueden enriquecer los testimonios como base del trabajo. El autor propone el concepto de los *outsiders* como investigadores e *insiders*, creados y entrenados en el propio grupo. La referencia directa a esto es la propuesta de *etic/emic* recogida de la psicología por Marvin Harris, que después recuperó Clifford Geertz (Schaffhauser, 2010). Menciona también que la tradición oral y la memoria colectiva son diferentes en la manera como captan los relatos y en la forma que el historiador se vincula con el grupo seleccionado.

La memoria colectiva se preocupa más por la comunidad y por la manera en cómo percibe la vida, por lo que la tradición oral tiene interés por los temas. Sebe (1998b) señala que:

En el caso de la tradición oral se habla del estudio de las fundamentaciones éticas de grupos amenazados. En este sentido, pienso en la responsabilidad de los intelectuales de actuar en favor del derecho de voz de aquellos que hasta historiográficamente son silenciados, de aquellos que, para expresarse en el contexto general, necesitan de otros para promover su existencia en cuanto participantes del proceso histórico. En la Memoria colectiva, en cambio, son autores “de adentro” los que actúan en el sentido de presentar soluciones de sobrevivencia para el propio grupo. Estamos hablando, por lo tanto, de voces distintas: en la tradición oral los narradores se valen de la ayuda de “otros”, en la Memoria colectiva las voces son las de los protagonistas (p. 11).

Le Goff (1991) explica que la *Memoria histórica* es una construcción artificial realizada por los especialistas del pasado. Es una producción basada en el conocimiento emanado de la documentación propuesta por terceros, que los historiadores están seleccionando actualmente para dejarnos ver el pasado. Los documentos de trabajo se dividen en convencionales y no convencionales, siendo los primeros aquellos que se encuentran en los archivos y en su mayoría impresos; mientras que los no convencionales son producto de la cultura material: monumentos, fotografías, artefactos, etc.

La *Memoria psicológica*, como la comprende Bergson (2006), se basa en el recuerdo y proceso de olvido. Para los psicólogos bergsonianos la memoria es un continuo del cual es posible registrar solo fragmentos que se coleccionan en la memoria y construyen un material que los psicólogos tratan de reunir y evaluar. Por lo tanto, la memoria psicológica sería un proceso de rememoración (Sebe, 1998a).

Existen otras clasificaciones relacionadas con la historia oral, donde se ubican las ramas de acuerdo a la utilidad que tienen para el historiador. La *Historia oral pura* se ocupa solamente de los testimonios y se centra en lo que se ha expresado en ellos. La *Historia oral híbrida* trata de recolectar testimonios en combinación con otras fuentes. Existen muchos historiadores que no quieren aceptar la *Historia oral pura*, puesto que la consideran poco crítica (Sebe, 1998a).

Con relación al trato que se debería dar a las fuentes orales, se considera que debe ser igual que en las escritas. En ambas tenemos que admitir la subjetividad implícita en ellas y es necesario establecer su veracidad a partir de la consulta de todas las fuentes de información al alcance de los historiadores (Mariezkurrena, 2008).

En la historia oral la entrevista es uno de los métodos más frecuentemente utilizados por los historiadores, con la cual el investigador busca la información para su trabajo y el entrevistado asume la idea que su historia y puntos de vista se harán públicos. Se crea una situación artificial y la conversación no es espontánea.

Existen varios requisitos para llevar a cabo una buena entrevista, como es el conocimiento previo del tema, la definición de la hipótesis y problemática de investigación, adecuada selección de informantes, actitud abierta para considerar nuevas vertientes de estudio y capacidad para llevar registro de los silencios y espacios vacíos. La estructura de la entrevista puede ser individual o grupal, y su estructuración en torno a un cuestionario fijo o flexible (Mariezkurrena, 2008).

El entrevistador elige el modelo de entrevista, los temas, la cantidad de informantes y el número de encuentros. El objetivo de una entrevista de historia oral es entender una vivencia, más que obtener datos. Las exageraciones, ficciones o fallas de la memoria del entrevistado aportan información importante acerca de la historia de su vida. El testimonio nos ayuda a comprender las vivencias íntimas de esa persona y posteriormente se debe saber interpretar adecuadamente (Mariezkurrena, 2008).

La elaboración del guion con una lista de ideas que se deben abordar en la entrevista es obligatoria. La importancia de los temas y el orden para abordarlos frecuentemente determina a la persona entrevistada y con base en los acontecimientos, se pueden plantear nuevas preguntas; por lo cual no es recomendable el uso de cuestionarios cerrados. Las expresiones corporales y los silencios aportan información adicional al

testimonio hablado y en ellos debe fijar la atención el historiador oral (Mariezkurrena, 2008).

La duración de la entrevista es hasta que el investigador considera que la información recopilada lo satisface y cumplió con sus expectativas, pues un testimonio nunca se agota. Posteriormente iniciará con el análisis e interpretación, a partir de la transcripción de las grabaciones. Este proceso debe realizarse inmediatamente, de manera completa y fiel, pues la cercanía en el tiempo permite recuperar las palabras perdidas o mal grabadas y registrar las impresiones acerca del informante, como son disposición, lenguaje corporal, etcétera (Mariezkurrena, 2008).

Consideraciones metodológicas

Para realizar el trabajo de investigación se tomó la decisión de hacer énfasis en el guion de entrevista y en el trabajo de campo, a partir de la lectura de la propuesta metodológica de Jan Vansina y Fritz Schütze (1983). Para atender al enfoque del primer autor, se modificó la narrativa biográfica hacia una narrativa cercana a la biografía, que permitió establecer al testigo en referencia cronológica de los hechos referidos. Además, pareció importante reforzar la observación con la fotografía.

En la investigación se dio importancia a la observación, como propone Vansina (1985), y en términos teóricos y metodológicos se usaron las estrategias que contribuyen en el desarrollo de una entrevista como narración, desde la perspectiva biográfica (Schütze, 1983), tomando en cuenta las potencialidades y limitaciones que presentan.

168

Schütze (1983) considera que, gracias al uso de una teoría narrativa, se pueden elaborar los principios básicos e intersubjetivos que ayudan a estructurar una entrevista y que provocan el ordenamiento secuencial de los datos biográficos, que posteriormente pueden ser analizados. En una narración autobiográfica improvisada, el informante tiene confianza para abordar diferentes aspectos de su vida, lo cual es

esencial para la entrevista. Se supone que este tipo de narración de experiencias personales sin una guía previa, permite a la persona acercarse lo más posible a los hechos reales (Muñiz, Roberti, Ambort, Bidauri, Riva y Viña, 2015).

Para el propósito de este trabajo se prefirió denominar como entrevistas biográficas las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, realizadas en Cuba. A partir de los relatos de los informantes se intentó recuperar la dimensión de diferentes eventos. El rol del entrevistador fue establecer un diálogo abierto para incitar al entrevistado a proporcionar respuestas cronológicamente precisas y claras. Fue necesario insistir en las referencias a terceras personas, ambientes y lugares en donde transcurren los acontecimientos biográficos (Pujadas, 1992).

Riemann y Schütze (1992) consideran que dentro de la propuesta metodológica de la entrevista biográfica debe tomarse en cuenta el análisis y construcción de una teoría fundada, a partir de los relatos autobiográficos. Es importante crear condiciones de confianza y respeto entre el investigador y el informante para establecer un buen diálogo; explicar los fines para las cuales se realiza, resaltar la importancia de proveer la información y –finalmente- aclarar los aspectos en que estamos interesados.

Metodológicamente es importante analizar la veracidad de los acontecimientos contados, especialmente cuando se trata de eventos relacionados con personas reconocidas o significativas públicamente. Este procedimiento consiste en la revisión de la información recabada en las entrevistas, contrastándola con la de otras personas relacionadas con el tema y/o complementándola con fuentes escritas disponibles en los archivos. En la investigación realizada en Cuba esto no fue posible, simplemente por la falta de material escrito que abordara lo que a la vista parecen temas incómodas para el gobierno.

El procedimiento de análisis propuesto por Schütze (en Muñiz *et al.*, 2015) puede dividirse en los siguientes pasos:

1. El análisis de los distintos tipos de texto; narrativos (cadenas de acontecimientos), descriptivos (situaciones, contextos) y argumentativos (explicaciones, razones);
2. El análisis formal; donde se identifican los sedimentos de las distintas experiencias biográficas, las secuencias temporales reconstruidas por el o la entrevistada;
3. La descripción estructural del contenido de los segmentos narrativos;
4. La abstracción analítica; la reconstrucción de la biografía como un todo, teniendo en cuenta los procesos estructurales de la historia de vida, las teorías biográficas propias del narrador o narradora y la relación de la biografía con el contexto global;
5. La comparación contrastada; comparación entre distintos estudios de caso. Desarrollo de categorías elementales a través de comparaciones mínimas (entre casos muy similares) y máximas (entre casos con diferencias contrastantes); y
6. La construcción de un modelo teórico; a partir de la comparación contrastada y las categorías emergentes se construyen núcleos teóricos, apoyándose en las teorías ya existentes que sustentan la investigación en curso (pp. 31-32).

Los primeros tres pasos corresponden a la fase narrativa dentro de la cual es necesario tomar en cuenta los marcadores lingüísticos, para establecer la cronología. A partir del punto cuatro inicia el proceso de análisis, especialmente el que se relaciona con el contexto global. La interpretación de los datos debe realizarse junto con el informante para poder identificar y aclarar las contradicciones y discrepancias. En ese momento se deben realizar comparación basadas en el contraste de los casos mencionados y –finalmente- el investigador debe empezar la construcción de un modelo teórico, para el cual es necesario conocer las teorías existentes que apoyan el trabajo de investigación (Muñiz, *et al.*, 2015).

Trabajo de campo

Para el desarrollo de las actividades de investigación de campo se estableció como propósito recuperar y comprender la existencia y la

percepción de la propaganda socialista soviética en Cuba. Para ello se definieron múltiples líneas de trabajo relacionadas con la presencia de la propaganda en la educación y la cultura de la Isla.

Dentro del trabajo de campo hubo situaciones que dificultaron el análisis y la comprobación de la información proporcionada por los testigos directos, relacionados con el sistema político de Cuba, pues la mayoría criticaron duramente al socialismo cubano, confundiéndolo con soviétismo². Estas personas pidieron anonimato, quizás por temor a represalias de parte del gobierno, por lo cual se optó por recoger datos básicos como edad, género, profesión y lugar de residencia. En caso de autorización se puso el nombre sin apellidos o –de lo contrario- se consigna como anónimo.

Por las características mencionadas, los infamantes se dividieron en tres grupos: 1) Personas mayores de 60 años y que todavía recuerdan cómo era la situación en Cuba antes, durante y después de la Revolución; 2) Personas de edad media comprendida entre 40 y 60 años; y 3) Menores de 40 años. En todos los casos se diferencia a los habitantes de zonas rurales y urbanas.

Los entrevistados del primer grupo recuerdan bien la presencia soviética en la Isla, específicamente en los años setentas y ochentas, cuando hubo varios especialistas que vinieron de la entonces Unión Soviética a apoyar en los aspectos económicos del país, principalmente. Mencionaron programas culturales de cine y televisión, así como las presentaciones de artistas. Lo que más les impactaba en aquel momento no era el mensaje político, sino las diferencias culturales entre cubanos y rusos, como llamaban a los soviéticos. Señalaron que los visitantes eran melancólicos, nostálgicos o que tomaban mucho, probablemente por la opresión que sufrían por parte de su gobierno o por el clima. Recordaban con mucha precisión nombres de políticos soviéticos de aquellos tiempos, sus funciones e impresiones que provocaban. También evocaban nombres de intelectuales y artistas que visitaron Cuba o que llegaban a través de los programas culturales. Al cuestionar la influencia soviética en la educación, mencionaban los nombres de Lenin, Stalin, Khrushov, Brezniev u otros miembros sobresalientes del

aparato de poder de la Unión Soviética, a los que era común revisar en las clases. Todos, con mucha nostalgia, recordaban tiempos de su juventud y la Unión Soviética tomaba un lugar muy especial dentro de su historia personal. Las críticas al gobierno cubano no han cambiado su auténtica admiración por Fidel Castro.

Muchos ciudadanos, sobre todo los de edad más avanzada, dijeron que era a Fidel a quien debían agradecer por la educación, el cuidado de la salud, la vivienda, el alimento y su bienestar general. Señalaban que Cuba antes de la Revolución estaba dominada por la mafia italiana proveniente de Estados Unidos y predominaba la desigualdad y el racismo. Subrayaron que últimamente -después del año 2000- la desigualdad económica está de nuevo presente en la sociedad cubana, pues quienes tienen parientes en Miami o son empleados del gobierno, viven mejor que un ciudadano promedio, tienen acceso a las tiendas de lujo donde se venden productos extranjeros en dólares y pueden viajar a México, Estados Unidos o Rusia, donde compran cosas que no se consiguen en la Isla y posteriormente las venden. Por lo tanto, observan una creciente diferencia económica entre los habitantes, que antes del año 2000 no se notaba.

En el mismo grupo I resaltan la caída del sistema educativo y de salud, pero como fenómeno de hace apenas unos cuantos años y lo relacionan con la sistemática huida de la población fuera de Cuba, donde participan especialmente los profesionistas que se van en busca de mejores oportunidades. Les causa especial impacto la idea del gobierno de poner televisiones en los salones de clase en lugar de maestros o que se contrate a jóvenes recientemente graduados de las preparatorias, para que funjan como maestros en nivel medio superior.

172 En la entrevista con Javier, hombre de más de 60 años, señala que:

Agradezco a la Revolución, muchísimo, al Comandante. Fui de una familia muy pobre, fuimos ocho hermanos, mis padres trabajaban en el campo, era un tiempo muy duro. En principio mi padre no creía en la Revolución, pero cuando le dieron una propiedad y consiguió su propia casa, poco a poco cambio de opinión. Nosotros pudimos

terminar las escuelas, mis dos hermanos se fueron a La Habana y allá terminaron la Universidad. De mis hijos solo uno se quedó en el campo, dos son las maestras y otro trabaja en turismo. Doy gracias a Fidel por todo lo que ha hecho para el pueblo y lo extraño mucho, para mi vive, vive en mi corazón. El gobierno de hoy ya no es como antes, solo piensan como enriquecerse. Ya no tienen las mismas ganas de ayudar al pueblo. Cuba está cambiando, no quiero que sea como antes de la Revolución (Javier, comunicación personal, noviembre, 2018).

Es notoria, después de analizar esta y varias entrevistas, la dependencia hacia el gobierno. Esta postura es muy característica en los países socialistas y fue descrita por Zinoviev (1986) como *homo sovieticus*³. Todo, según palabras de Javier, se debía al Estado y -más aún- a Fidel. De hecho, el Estado y Fidel eran lo mismo, pues la pasión por Fidel era omnipresente, así como la tristeza por su muerte. Se temía el cambio de situación, ya que durante décadas se acostumbraron a que todas sus necesidades básicas fueran cubiertas por el gobierno.

Del grupo de edad entre 40 y 60 años, el entrevistado más joven criticaba más y admiraba menos los logros de la Revolución; también se burlaba de lo que según él era soviético, considerando que era una de las principales causas por las que Cuba estaba tan afectada, especialmente en lo económico. Los entrevistados mencionaron que la mayoría de las construcciones en la Isla que se hicieron en los años setentas y ochentas fueron gracias al apoyo soviético y, al mismo tiempo, reflexionaban que fue la causa de lo que llaman aflojamiento del gobierno cubano en la inversión y desarrollo de la industria nacional. En uno de los diálogos se dijo que: “Se recibía todo de allá (Unión Soviética o países del Bloque de Europa del Este), por ello se acostumbraron a no hacer nada (el gobierno). Hay dos bloqueos uno de Trump y otro de gobierno cubano, así es más fácil controlar a la gente” (Anónimo 1, comunicación personal, noviembre, 2018). También mencionaba con sarcasmo que la mafia italiana, antes de la Revolución, hizo más construcciones en la Isla que el gobierno cubano en décadas. En el mismo diálogo señala: “Vez el túnel (en La Habana) lo hicieron italianos y el Monumento a José Martí también, solo que lo inauguró Fidel” (Anónimo 1, comunicación personal, noviembre, 2018). Les daba tristeza que La Habana Vieja esté tan descuidada, por lo que culpan al

gobierno actual, pero también recuerdan que en los años noventa, cuando hubo muchas manifestaciones contra el gobierno y muchas pruebas de escape, en una ocasión llegó Fidel en su Jeep, hasta donde estaban las personas descontentas reunidas en el malecón. Entró solo con su chofer y se impuso a la multitud, abriendo su camisa sin chaleco antibalas y diciendo a los presentes que disparan, con lo cual la gente se impresionó. El entrevistado reflexionaba que así era Fidel, único. Recordó las represalias de los años 90 del siglo pasado: “Arrestaron gente y los fusilaron, no sé cuántos, me parece que cinco, para intimidarlos, pero de todos modos la multitud se les iba a Miami, hasta en las llantas que tiraban por el malecón, quien sabe a cuántos se los comieron los tiburones” (Anónimo 2, comunicación personal, noviembre, 2018).

El otro informante recordaba que “Sí hubo mucho sobre la Unión Soviética en los medios de comunicación; también venían los trabajadores y los artistas. No me gustó mucho, prefiero Tschaykovsi o Tolstoi que el arte soviético. Muchos se casaron con la gente de aquí y se quedaron, otros se fueron a vivir allá” (Anónimo 2, comunicación personal, noviembre, 2018). “Muy toscos, nosotros aquí estamos acostumbrados a lo tropical, a los colores, al realismo mágico en el arte, al Alejo (Carpentier). Aquí hay mucha África, todo es vibrante. Sí los veía y escuchaba, pero no me marcaron” (Anónimo 3, comunicación personal, noviembre, 2018).

Al preguntarles por la influencia en educación mencionaron los mismos nombres que el grupo anterior y todos coincidieron en que en los años setentas y ochentas las escuelas tenían mucho mayor nivel que ahora. También se declararon castristas; solo uno de ellos, la persona más joven, de 42 años, tenía dudas sobre su orientación política. El soviétismo les parecía un lejano recuerdo de un mundo que se terminó y jamás regresaría. De hecho, mejor que el actual.

174

Caminando rumbo a la Universidad de La Habana se entrevistó a un trabajador que reparaba las instalaciones eléctricas. Después de varios días de plática empezó a tener mayor confianza y dijo respecto al sistema de salud:

El Hospital Universitario está muy mal, mi hija que tiene 16 años, estaba en las prácticas en el interior de la Isla y allá junto con sus compañeros contrajeron dengue. Como se empeoró su estado, la trasladaron a La Habana y ahorita está aquí. Ni siquiera tienen medicamentos para los tratamientos, ni pastillas contra el dolor. Yo gano doce dólares al mes y de esto tengo que mantener a mi familia, comprar comida y medicinas para mi hija que está hospitalizada. ¿Ya vio cuánto cuestan las pastillas? Así somos muchos que tenemos enfermos y sin la posición privilegiada. Muy mal esta todo esto. Antes no era así, algo hacían por el pueblo, pero cuando se envejeció y enfermó Fidel, Raúl tomó el poder en sus manos. Los campesinos le decían “La China” en tiempos de la Sierra Maestra, porque le gustaban los jóvenes, ¿no sabía? Por eso sucedió el conflicto entre Fidel y Raúl y por eso ahorita promueven matrimonios entre homosexuales, también para ganar más dinero de los extranjeros. Su hija (de Raúl) se declaró lesbiana o bisexual y ahorita lucha por sus derechos. Esto es lo que les interesa, hacer negocios con todo, no cuidar al pueblo. Venga conmigo a visitar a mi hija para que vea que no estoy mintiendo (Anónimo 4, comunicación personal, noviembre, 2018).

De hecho, se aprovechó la oportunidad y se visitó el hospital, que en efecto estaba como decía el hombre. Fue una de las pocas ocasiones en que se pudo comprobar la veracidad del relato de los entrevistados, tomando en cuenta la falta de fuentes oficiales y la censura para comentar las fallas estructurales del sistema político cubano.

En una oportunidad que hubo durante un viaje que se hizo al interior de Cuba, se encontró a Antonio, campesino de 54 años, quien gozaba de muy buena posición económica, gracias a la ayuda de sus hijos que escaparon a Miami. Dada los escasos alimentarios y las facilidades del gobierno a favor de la apertura hacia la iniciativa privada, apostó por el cultivo de tomates a gran escala. En su relato menciona:

Mi papa era cafetalero, antes de la Revolución, aquí se da muy buen café. No fuimos ricos, pero nos fue bien. En 1959 quiso escapar, pero mi mamá estaba embarazada de mi hermano y presentaba alto riesgo de perder el producto, por eso no nos fuimos. Le quitaron mucha tierra, una parte la repartieron a la gente que finalmente no la cultivó y ahorita me la rentan a mí y la segunda parte se quedó en manos de

Estado. Allá también cultivaron café. Después ya no les convenía el café y quitaron los cafetales para sembrar caña. En su tiempo todo era monocultivo en Cuba, pero se cayó la Unión Soviética y dejaron de vender, porque todo se iba para allá. Los campesinos dejaron todo en el abandono. Hace apenas unos años que empezaron a permitir que se cultivara lo que uno quisiera, solo que lo compren ellos. Por esto comencé con tomates, pero otra vez no los quieran comprar y no puede venderlos por mi cuenta, solo una parte. El resto se pudre, ¿ve allá? son mis tomates. Y los tomates hacen falta en La Habana (Antonio, comunicación personal, noviembre, 2018).

De hecho, a finales de noviembre de 2018 hubo escases de verduras, entre ellas los tomates, y se dijo en las noticias de televisión que era a causa del bloqueo norteamericano.

En el último grupo de personas solamente se realizaron dos entrevistas, con personas de entre 24 y 35 años. No tenían ningún interés en recordar algo acerca del soviétismo, pues todo lo pasado lo criticaban. Fidel Castro junto con Marx, Lenin o Stalin les parecían obsoletos. Ni siquiera soñaban con irse a Estados Unidos, su mente estaba enfocada en Europa. Por el malestar económico y político culparon al soviétismo, del cual sabían muy poco y tampoco tenían interés de conocerlo, pues criticaban la influencia que ejerció en Cuba. La más joven de las entrevistadas (24 años), al ser cuestionada sobre la influencia soviética en la educación, se río y respondió: “¿Cuál influencia?, yo ni siquiera tenía maestro, nos pusieron tele en la clase, ¿se imagina?, en lugar de la persona. Se les fueron casi todos en el periodo especial. Como maestros preparaban a egresados de la prepa y algunos de mis compañeros tenían como profesor a otro joven de 20 años. No me interesa ni el socialismo y menos el soviétismo. Fidel Castro fue un mito más, desgastado, de la historia cubana (Aurora, comunicación personal, diciembre, 2018).

176

Los jóvenes cuestionaban también la postura pasiva de la gente mayor, a quienes calificaban como faltos de voluntad propia, como mencionó uno de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de La Habana:

Cuando me tittle me voy de aquí a Alemania. Muchos de mis conocidos consiguieron una novia europea y viven allá. Hay muchas turistas que vienen en busca de sexo y novio, uno tiene que aprovechar. Fidel se murió y algunos todavía lo adoran, ya es historia. Los veo haciendo cola por todo y esperando que el gobierno, como antes, les de lo que necesitan. Me va bien porque me regalan cosas mis novias y después las vendo. Lo que necesito se lo compro a mis amigos en el mercado negro. Y los viejos todavía hablando de Fidel y como era antes. Yo ni recuerdo aquellos tiempos, cuando nació, Fidel ya era viejo y todas las decisiones eran tomadas por él. De los ministerios se apoderaron gente de Raúl y todos los militares haciendo sus negocios (Pablo, comunicación personal, diciembre, 2018).

Conforme transcurría el tiempo de la entrevista, muchos cubanos se abrían más para comentar aspectos hasta cierto punto delicados. Se quejaban de la falta de alimento, ropa, internet y teléfonos celulares; de la corrupción de los funcionarios; y pocas veces de la falta de democracia, que parecía algo sin importancia, comparando con los problemas diarios que les aquejaban. Las entrevistas fueron para los cubanos una especie de catarsis que les permitiría seguir adelante. Se aprovechó de esta oportunidad para conocer cómo percibían el presente que les permite hablar del pasado, y cómo el presente está influido por el pasado; pues como observó Jan Vansina (1985) el presente es solo un aliento de pasado.

Una y otra vez dentro de las entrevistas se escuchaba el dicho: *Pueblo chico, infierno grande*. Muchos manifestaban que ya no les importaba tanto que pudieran ser vigilados por el gobierno, bromeando que con las carencias en Cuba seguro la policía ni tiene para compra de micrófonos o para los espías. Las entrevistas, que en la mayoría eran anónimas, permitieron hablar con libertad y sarcasmo acerca de la vida en la Isla, desafiando varias veces a la autoridad, emitiendo opiniones totalmente contrarias a las posturas oficiales. Al profundizar en el diálogo, abordaban temas prohibidos, especialmente los relacionados con la creciente desigualdad social. Subrayaban que uno de los logros más grandes de la Revolución fue la eliminación de las desigualdades y el racismo, que a lo largo de casi tres décadas originaron una de las sociedades más igualitarias del mundo. Al mismo tiempo reflexionaban

también que, junto con la descomposición del Bloque del Este y el fin de la ayuda económica que recibían, se presentaron los problemas de sobrevivencia que con el tiempo empezaron a producir falta de equilibrio social. La corrupción escondida y el nepotismo dentro del gobierno se hicieron cada vez más visibles.

Divari, joven de 28 años entrevistado a finales de noviembre de 2018, habló sin temor acerca del acaparamiento de la familia Castro de los mejores negocios en Cuba.

Sí, hay apertura económica, pero controlada por el Estado. Los mejores negocios se quedan en sus manos. Son accionistas de los hoteles de cadenas extranjeras, de los restaurantes y panaderías en los lugares más concurridos de la ciudad. Casi todos los altos puestos de gobierno se repartieron entre familiares, amigos y aliados. El nuevo presidente es títere de Raúl. Y los que no tienen conocidos bien posicionados, felices de recibir migajas. Cada vez más se nota que unos tienen y otros no, todavía unos años atrás no era tan notorio. Pero mis papás y muchos otros de su generación creen en el mito del gran Fidel y culpan al gobierno actual. No quieren ver que todo se empezó a podrir mucho antes. Mira los condominios, los construyeron soviéticos en los años setentas y desde entonces nadie les dio mantenimiento, no es algo nuevo la corrupción (Divari, comunicación personal, noviembre, 2018).

Varios entrevistados hablaban acerca de la injusticia y desigualdad, fenómenos que se hicieron notar cada vez más, después del periodo especial.⁴ Para poder resistir, el gobierno tomó la decisión de reformar el sistema económico y poco a poco abrirlo para la inversión privada extranjera. La gente empezó a encontrar trabajos mejor pagados que en las empresas estatales y daban la posibilidad de entrar en el mercado negro. Apareció también otra oportunidad en el turismo sexual. Los que supieron moverse o que tenían conocidos influyentes, comenzaron a salir adelante. Era notorio que se vestían y comían mejor, que remodelaban sus casas.

La gran promesa y logro del Estado, que fue la educación, tampoco garantizaba un trabajo bien pagado. La desilusión del proyecto

revolucionario cubano se notaba casi en todas las entrevistas, pues señalaban que se trataba de sobrevivir o huir.

A todos los entrevistados les molestaba la creciente desigualdad y se preguntaban a sí mismos por qué sucedía si fue contra lo que luchó la Revolución, qué era lo que había fallado. A pesar de pedir anonimato, los cubanos hablaron con sinceridad y crítica, abordando más temas de los que se tenían previstos al principio de la entrevista. El problema más grande fue contrastar lo escuchado con fuentes escritas oficiales, pues los archivos visitados dentro de la estancia en la Universidad de La Habana, no comprobaban las versiones orales. Aquí se constató que el Estado ejerce control absoluto sobre la construcción de la historia oficial.

Otro aspecto de la excepcionalidad cubana es que los relatos, sobre todo los de gente de mayor edad, enfatizan tanto los placeres como las molestias de vivir en una sociedad comunista. Como ya reflexionaron en su publicación Pérez, Hernández y Trujillo (2018): “La estoicidad y el orgullo de la población han sido el factor y la cohesión social ante las condiciones adversas, que están presentes desde el inicio de la década de los años sesentas a la fecha” (p. 41).

Conclusiones

Como balance general de las narrativas obtenidas en las entrevistas y con base en las observaciones, se concluye que la presencia soviética en Cuba fue recordada por sus habitantes principalmente como una ayuda económica y no como influencia ideológica. No marcó de manera profunda la cultura y el estilo de vida cubano. Se destacó muy poco interés por el pasado en el caso de los jóvenes. Los más grandes de edad, con mayor preparación y habitantes de la ciudad, tenían más información y conocimiento acerca de la Unión Soviética. Los habitantes de las zonas rurales se enfocaban principalmente en la presencia física de los rusos en la Isla. Nadie se identificó con las ideas soviéticas dentro de la educación, excepto los especialistas en

educación que reconocían la influencia soviética pedagógica. Para todos fue un periodo ya cerrado.

Las entrevistas fueron para las y los cubanos un pretexto para desahogar sus penas y al mismo tiempo evidenciaron que el control del Estado no es absoluto, pues el temor de las consecuencias por criticar y mantener una postura diferente a la oficial, no influyó mucho en la información proporcionada. En este punto, hubo una diferencia notable en la historia oral con respecto a los países detrás de la Cortina del Hierro, donde este campo de la historia no se pudo desarrollar ampliamente, precisamente por el miedo de la población a las represalias.

Referencias

- Anderson, P., & Blackledge, P. (2004). *Marxism, and the New Left*. Merlin Press.
- Anónimo 1. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Anónimo 2. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Anónimo 3. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Anónimo 4. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Antonio. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Matanzas, Cuba.
- Aurora. (2018, diciembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Avilés, J. (2016), *El fin de "homo sovieticus."* Recuperado de: <https://elcultural.com/El-fin-del-homo-sovieticus>.
- Bergson H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Editorial Cactus.

- Bertaux D., Rotkirch A. y Thompson P. (2004). *On Living Through Soviet Russia*, Routledge. En L. Passerini, *Memory and Totalitarianism*. New Brunswick-Londres.
- Dabrowski, R. (2008). *Historia mowiona*. Narodowe Centrum Kultury.
- Divari. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Dore E. (2012). Historia oral y vida cotidiana en Cuba, Nueva Sociedad, Nuso No 242, 2012, Recuperado de:
<https://nuso.org/articulo/historia-oral-y-vida-cotidiana-en-cuba/>
- Dosse F. (2003). *La historia: Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gusdorf, G. (1957). *La palabra*. Galatea: Nueva Visión.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. España: Prensas.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Styl*. Routledge, Inglaterra.
- Javier. (2018, noviembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Matanzas, Cuba.
- Le Goff, G. (1991). *El orden de la memoria; el tiempo como imaginario*. España: Paidós Ibérica.
- Lewis, O. (1980). *Viviendo la revolución*. México: Joaquín Mortiz.
- Lewis, O., Lewis, R., & Rigdon, S. (1977a). *Four Men: Living the Revolution: An Oral History of Contemporary Cuba*. University of Illinois Press.
- Lewis, O., Lewis, R., & Rigdon, S. (1977b). *Four Women: Living the Revolution: An Oral History of Contemporary Cuba* [Living the Revolution, v. 2]. University of Illinois Press.
- Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de la investigación histórica. *Geronimo de Uztariz*, (23-24), 227-233.
- Muñiz Terra, L., Roberti, E., Ambort, M. E., Bidauri, M. P., Riva, F. y Viña, S. (2015). De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo. En *IV Jornadas Internas CIMECS*. La Plata.
- Nora, P. (1992). *Los lugares de memoria*. Uruguay: Ediciones Trilce.

- Pablo. (2018, diciembre). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. La Habana, Cuba.
- Pérez, F., Hernández, G., y Trujillo, J. (2018). Cuba en movimiento: derrumbe del socialismo, una mirada de primer orden. *Revista Ratio Juris*, 13(27), 27-44.
- Perks, R., & Thomson, A. (2006). *The Oral History Reader*. New York: Routledge.
- Piovani, J. (2007). El diseño de investigación. En Marradi, Archenti y Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emece.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. México: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riemann, G., & Schütze, F. (1992). Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In R. Maines, (ed.), *Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss (333-357)*. New York: Gruyter. Recovered from: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7214>.
- Schaffhauser P. (2010). Aurora González Echevarría, La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 31(121), p. 257-269.
- Sebe Bom Meihy, J. C. (1998a). *Manual de historia oral* (ed. 2). Sao Paulo: Ed. Loyola.
- Sebe Bom Meihy, J. C. (1998b). *Definiendo la historia oral*. Recuperado de: https://estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_30_8-13.pdf
- Schütze, F., (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, (3), pp. 283-294.
- 182 Thompson, P. (1978). *The voice of the past*. Oxford: University Press.
- Topolski, J. (1983). *Teoría del conocimiento histórico*. Polonia: PWN.
- Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Zinoviev, A. (1986). *Homo sovieticus*. Grove/Atlantic.

Notas:

¹ Se entiende como régimen postcastrista al gobierno cubano conformado después de la muerte de Fidel Castro.

² El soviétismo es el nombre que se le da al sistema económico generalizado en el escindido Bloque del Este, tras la Segunda Guerra Mundial. Con el apoyo a los movimientos nacionalistas del llamado Tercer Mundo, intentó establecer una competencia con el capitalismo durante las décadas de 1960 y principios de 1970.

³ “El Homo sovieticus, un término sarcástico difundido a partir de los años 70 para aludir al peculiar tipo humano generado por la implacable y prolongada tiranía soviética, se vio enfrentado, a partir de las reformas de Gorbachov y sobre todo de la disolución de la Unión Soviética, a un entorno drásticamente nuevo, el de la libertad, al que no parece que le haya resultado fácil adaptarse” (Avilés, 2016, párr. 3).

⁴ Periodo entre 1990 y 1994, después del derrumbe de la Unión Soviética, cuando abruptamente se cae la economía cubana.

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.




Fidel Castro Ruz: presencia y perdurabilidad en Sancti Spiritus

Fidel Castro Ruz: presence and endurance in Sancti Spiritus

Yaney Rodríguez Muñoz*
Hanoi Guillot Pérez**

* Profesora en la Universidad de Sancti Spiritus José Martí Pérez, Cuba. Es Máster en Historia y Cultura en Cuba por el Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, de Holguín y actualmente cursa un Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Sancti Spiritus. Es Profesora Auxiliar del Departamento de Historia y Marxismo Leninismo, de la UNISS. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el capítulo “La Caravana de la Libertad, tránsito por Sancti Spiritus” en *Fidel Castro: Caravana de la Libertad y perdurabilidad de su legado* (2020). Sus investigaciones forman parte del proyecto de investigación Institucional del Departamento de Historia y Marxismo Leninismo de la UNISS titulado “Historia, pensamiento e innovación educativa”. Correo electrónico: yaney@uniss.edu.cu

 <https://orcid.org/0000-0001-5888-3975>

** Profesora en la Universidad de Sancti Spiritus José Martí Pérez, Cuba. Es Máster en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Capitán Silverio Blanco Núñez, de Sancti Spiritus y Profesora Auxiliar del Departamento de Historia y Marxismo Leninismo, de la UNISS. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Necesidad, posibilidad y realidad de la enseñanza de la enseñanza de la obra martiana” en *Revista Pedagogía y Sociedad* (2019) y “Panorama histórico de la educación musical en Cuba y Sancti Spiritus” en *Revista Pedagogía y Sociedad*. Sus investigaciones forman parte del proyecto de investigación institucional del Departamento de Historia y Marxismo Leninismo de la UNISS titulado “Historia, pensamiento e innovación educativa”. Correo electrónico: hgperez@uniss.edu.cu

 <https://orcid.org/0000-0002-2443-0721>

Historial editorial

Recibido: 24-abril-2019

Aceptado: 15-noviembre-2020

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

Fidel Castro Ruz: presencia y perdurabilidad en Sancti Spiritus

Resumen

En este ensayo se realiza un análisis de la presencia de Fidel Castro Ruz en Sancti Spiritus, provincia situada en el centro de la Isla de Cuba, su llegada junto a los rebeldes, en la caravana de la victoria, el 6 de enero de 1959, a la ciudad y el recibimiento que el pueblo espirituano le hace. Además, se presentan las ideas esenciales de su discurso, ese día, desde el balcón de la antigua Sociedad *El progreso*, hoy biblioteca provincial Rubén Martínez Villena; también se expone el impacto y las experiencias de los participantes en ese acto. Del mismo modo, se muestra el retorno de Fidel a la ciudad, para hacer frente a la conspiración trujillista en el Escambray, en agosto de 1959, y para verificar las obras de la Revolución en el territorio, sobre todo aquellas que le dan cumplimiento a las promesas hechas en el conocido Programa de la Revolución o programa del Moncada “La Historia me Absolverá”. Igualmente se presenta el tributo que el pueblo espirituano le rindiera al invicto comandante a partir de su fallecimiento, el 25 de noviembre de 2016, así como el homenaje durante “la caravana al reverso”, o sea el paso de sus cenizas rumbo a Santiago de Cuba, por la provincia espirituana.

Palabras Clave: Caravana de la victoria, programa de la Revolución, impacto, tributo.

Fidel Castro Ruz: presence and endurance in Sancti Spiritus

Abstract

In this essay, it is analyzed the presence of Fidel Castro Ruz in Sancti Spiritus, a province located in the center of the Island of Cuba. It is also analyzed his arrival with the rebels, in the caravan of victory on January 6 1959 to the city and the reception made by the sancti spiritus' people. Moreover the essential ideas of his speech that day from the balcony of the old Progress Society, of what is today Ruben Martínez Villena provincial library are presented. In addition, some of the impacts and experiences of the participants in that act are discussed. Similarly, Fidel's return to the city to deal with the Trujillista conspiracy in the Escambray in August 1959 and to check the works of the Revolution in the territory, especially those that comply with the promises made in the well-known Revolution Program or Moncada program “History Will Absolve Me”, are described. Likewise, it is presented the tribute that the sancti spiritus people paid to the undefeated commander to his death on November 25, 2016, as well as the tribute during “the caravan on the reverse”, that is, the passage of his ashes to Santiago of Cuba through the sancti spiritus province.

Keywords: Victory caravan, Revolution program, impact, tribute.

Fidel Castro Ruz: présence et durabilité à Sancti Spiritus

Résumé

Cet essai analyse la présence de Fidel Castro Ruz à Sancti Spiritus, province située au centre de l'île de Cuba, son arrivée aux côtés des rebelles, dans la caravane de la victoire, le 6 janvier 1959, la ville et l'accueil que le peuple spirituel lui fait. En outre, les idées essentielles de son discours, ce jour-là, sont présentées depuis le balcon de l'ancienne Société Le Progrès, aujourd'hui bibliothèque provinciale Rubén Martínez Villena ; sont également exposés quelques-uns des impacts et des expériences des participants à cet événement. De même, il montre le retour de Fidel dans la ville, pour faire face à la conspiration trujilliste sur l'Escambray, en août 1959, et pour vérifier les travaux de la Révolution sur le territoire, surtout celles qui donnent effet aux promesses faites dans le fameux Programme de la Révolution ou programme du Moncada "L'Histoire m'absoudra". Il y a également le tribut que le peuple spirituel a rendu à l'invaincu commandant à partir de son décès, le 25 novembre 2016, ainsi que l'hommage pendant ou "la caravane au dos", c'est-à-dire le passage de ses cendres vers Santiago de Cuba, par la province spiritueuse.

Mots-clés: Caravane de la victoire, programme de la Révolution, impact, hommage.

Fidel Castro Ruz: obecność i wpływ w Sancti Spiritus

Streszczenie

Esej analizuje obecność Fidela Castro Ruza w Sancti Spiritus, prowincji położonej w centrum Wyspy Kuby, jego przybyciu z rebeliantami, w karawanie zwycięstwa, 6 stycznia 1959 roku, do miasta i powitania przez mieszkańców miasta. Prezentowane są , podstawowe idee jego przemowy, z balkonu domu należącego do Zjednoczenia Progress, dziś biblioteki prowincjonalnej Rubén Martínez Villena; prezentuje się także doświadczenia uczestników tego wydarzenia. Przedstawiony jest też powrót Fidela do miasta, aby stawić czoła konspiracji Trujillista w Escambray, w sierpniu 1959 roku, i zweryfikować wpływ rewolucji na terytorium, zwłaszcza obietnice zawarte w programie rewolucji lub planie Moncada "Historia mnie rozgrzeje". Przedstawiono również hołd, jaki mieszkańcy oddali dowódcy po jego śmierci 25 listopada 2016 r., a także hołd podczas karawana z prochami, która przybyła do Santiago de Cuba.

Słowa kluczowe: Karawana zwycięstwa, program rewolucji, wpływ, hołd

Introducción

Desde el presente ensayo se realiza un homenaje al líder de la Revolución cubana y a su labor a favor de la libertad y la independencia, a partir del rescate de fuentes primarias del conocimiento histórico; entre las que se incluyen fuentes orales en las que se exponen las vivencias de quienes, junto a él, protagonizaron las principales acciones que imponía la época.

Los años cincuenta del pasado siglo estuvieron cargados de sueños; una nueva generación de revolucionarios, guiada por un hombre de ideas avanzadas y con una visión del deber ser casi nunca antes vista, se encargaría de darle un giro a la historia.

Fidel siempre estuvo consciente del inmenso desafío que tenía por delante; pero lo emprendió con valentía, decisión y todo el optimismo del mundo. En esos días de enero de 1959 su fe en la victoria era confirmada por los hechos. La Caravana de la Libertad recorrió la Isla de pueblo en pueblo, de Oriente a Occidente y los jóvenes barbudos, con su líder al frente, le dieron a Cuba la tan ansiada esperanza.

Fidel multiplicó el tiempo para hablar en cada ciudad donde tuvo la oportunidad, para departir con los cubanos que lo vitoreaban en su paso hacia la capital. Y en ese camino triunfal, llegó a la tierra del Yayabo, Sancti Spíritus -cuna de hombres como Honorato del Castillo Cancio y Serafín Sánchez Valdivia- el 6 de enero de 1959.

188 El lunes 5 de enero, los barbudos entraron a las tierras de la actual provincia de Sancti Spíritus, la cuarta villa fundada en el país. El primer poblado que los recibió fue Jatibonico, donde una multitud, situada sobre el paso superior del ferrocarril, aplaudía y aclamaba.

El impacto del recorrido por el pueblo espirituario fue recogido en palabras escritas del Comandante de la Revolución, Juan Almeida Bosque, tiempo después, quien relató al respecto:

[...] El pueblo desbordado de alegría nos recibe a ambos lados de la carretera que atraviesa este poblado [...] Después de recorrer un largo tramo, ya oscuro, las luces de los carros nos permiten ver la mole de hierro del puente sobre el río Zaza. Tarde en la noche de este lunes 5 de enero, arribamos a la ciudad de Sancti Spíritus. Llegamos al parque Serafín Sánchez Valdivia. A pesar de la lluvia y el frío, otra vez se hace patente la admiración, el cariño y la alegría del pueblo. Pasada la medianoche, desde los balcones de la Sociedad El Progreso, Fidel le habla (2002, p. 360).

Como regalo de Reyes, fue aquella entrada triunfal a Sancti Spiritus de la caravana de barbudos, guerreros con aroma de manigua, pelos largos y collares de semillas, aquel martes 6 de enero, con Fidel al frente. Desde horas tempranas de la noche, los habitantes se congregaron en el parque Serafín Sánchez Valdivia para esperar al líder de la Revolución, quien llegó aproximadamente a la una de la madrugada. Era una noche fría y de lloviznas; sin embargo, eso no amedrentó a la gente sencilla que esperaba a su comandante. Ese día es recordado con especial emoción por todos aquellos que lo vivieron.

Para José Ramón Polanco, quien en aquel momento contaba apenas con 15 años de edad y era estudiante de la especialidad de Mecánica, en la Escuela de Artes y Oficios, la vida de pronto había dado un enorme vuelco. Fue protagonista de aquel suceso que cambiaría el rumbo en la vida de los espirituanos y como joven de aquella generación que se inicia con la Revolución, tuvo una percepción optimista de esos hombres que cumplieron la promesa martiana de una sociedad con todos y para el bien de todos.

[...] Como a la una y treinta de la madrugada [...] se bajó Fidel de un blindado y lo subieron hacia el edificio de la Sociedad El Progreso — hoy Biblioteca Provincial Rubén Martínez Villena—mientras todo el mundo gritaba: “¡Fidel!, ¡Fidel!”, y de la multitud enardecida salía un clamor tremendo [...] Yo me mantuve abajo. La gente pedía a gritos que Fidel hablara y, al poco rato, él se asomó a un balcón del edificio

y habló. Pronunció un discurso muy emotivo, memorable (J.R. Polanco, comunicación personal, 2013).

Luis Morales Pina, Moralito, jefe de Acción y Sabotaje del Directorio Revolucionario 13 de marzo, y presidente de la Federación de Estudiantes de la Segunda Enseñanza en Sancti Spiritus, afirma que su vida tuvo un antes y un después en aquellos días finales de diciembre de 1958 e inicios de enero de 1959, cuando los acontecimientos se sucedían a un ritmo acelerado y cada suceso tenía un efecto trascendente. Y añadió:

Llegó un momento en que Fidel, rodeado de gente mayor, preguntó dónde estaban los estudiantes, y entonces alguien miró en derredor y dijo: “Mire, allí”, señaló para mí y me llamaron. Yo me acerqué y cuando estuve a su lado lo primero que hizo fue ponerme una mano en el hombro y expresó: “Dicen que sin azúcar no hay país —que era un eslogan famoso en la Cuba de aquellos tiempos—, pero de ahora en adelante, con azúcar o sin azúcar, tiene que haber país y si no tenemos frijoles tendremos malanga, y si no tenemos malanga, tendremos calabaza, y si no tenemos calabaza, tendremos yuca...” Aquellos fueron momentos inolvidables, de esos que solo se viven una vez en la vida y no todos tienen un privilegio de esa dimensión. Para mí constituye un don del destino que 54 años después podamos estar evocando esa proeza con la Revolución en el poder y sus promesas cumplidas (L. Morales Piña, comunicación personal, 2013).

Así muestra Fidel, desde los inicios de la propia Revolución triunfante, la confianza que tiene en los jóvenes y su firme convicción que ellos, los estudiantes y jóvenes, son la cantera fundamental de la nueva sociedad; idea que siempre dejó bien clara en cada una de sus intervenciones y tareas esenciales del proceso revolucionario.

190

Ya sobre las dos de la madrugada, en medio de la algarabía y aplausos, el héroe cubano, Fidel, comenzó su alocución. Inició su discurso con una frase que conquistó el corazón de la multitud: “No podía ser para

mí, esta ciudad de Sancti Spíritus, una ciudad más en nuestro recorrido” (Castro, 1959, párr. 1). Y añadió:

Si las ciudades valen por lo que valen sus hijos, si las ciudades valen por lo que se han sacrificado en bien de la patria, si las ciudades valen por el espíritu y la moral de sus habitantes, por el fervor de sus hijos, por la fe y el entusiasmo con que defienden una idea, Sancti Spíritus no podía ser una ciudad más. Y si las ciudades se admiran y los pueblos se quieren por lo que han tenido de fe en las horas difíciles, es lógico que hacia esta ciudad, como hacia otras, especialmente en nuestra patria, sintamos nosotros especial cariño (Castro, 1959, párr. 2).

Con esas palabras levanta el ánimo de los espirituanos al exaltar el papel de este pueblo en las diferentes etapas de la lucha por la independencia nacional.

El veterano del Ejército Rebelde Alcibiades Aguiar, quien formó parte de aquella marcha triunfal, recordó cuando Fidel reconoció la valentía de esta localidad, al expresar que fueron muchos los oficiales de la región que se habían distinguido en la lucha contra Fulgencio Batista.

Fidel aclara que a partir de ese momento se le darían al pueblo todas las posibilidades para que ellos mismos hagan su propia historia, basados en las enseñanzas de las etapas anteriores y evitando volver a caer en manos enemigas que esclavicen y le ultrajen lo que tanto esfuerzo ha costado, además señala el verdadero significado de la Revolución para Cuba y sus hombres:

[...] es que el pueblo comprende que por primera vez, desde la llegada de Cristóbal Colón, hace 400 años aproximadamente, ¡por primera vez va a haber una revolución en Cuba”. Y precisó: “Esta vez —y eso es lo que comprende el pueblo al cabo de cuatro siglos—, por primera vez un pueblo manda; por primera vez los hombres que tienen las armas en la mano se inclinan reverentes ante el pueblo de Cuba”. En sus palabras el jefe de la Revolución alertó: “Es bueno que los pueblos no olviden, para que no vuelva nadie más a escribir: Cuba, país de poca memoria. Lo que vamos a escribir la próxima vez es: Cuba, país de

mucha memoria [...] El triunfo de esta Revolución es una reparación moral, no solo para los que han caído en esta lucha. Pienso con satisfacción que el triunfo de esta Revolución será la realización no solo de los sueños de los hombres de nuestra generación, sino también de los sueños de la generación que se sacrificó en la lucha contra la tiranía de Machado y la realización de los sueños de nuestros libertadores que no están realizados todavía (Castro, 1959, párr. 9 y 82).

El Comandante alertó acerca de lo difícil que podría ser cada etapa de la Revolución, la importancia de la unidad, el apoyo de todos a cada tarea del proceso y, también, sobre la labor que el enemigo realizaría para obstaculizar el camino trazado por el pueblo y su gobierno; pero enfatiza que él confía en la capacidad que tienen los cubanos para luchar por mantener los logros alcanzados y los que vendrán de ahora en adelante:

[...] el pueblo no se puede dormir sobre los laureles; que el camino que tenemos por delante es un camino largo y duro; que la Revolución en su etapa constructiva no será un paseo; [...] que toda obra justa encontrará resistencia; que el enemigo agazapado, [...] tratará de poner en nuestro camino todos los obstáculos, se asociará con cuantos enemigos de Cuba pueda encontrar y estaremos en la obligación de mantenernos siempre alertas, siempre en guardia; [...] que agotará todos los medios por sembrar la muerte entre los dirigentes de la Revolución, lo que no será en definitiva, tan difícil, porque nosotros nunca nos sustraeremos al contacto del pueblo [...] Todos los peligros que una revolución tiene en su camino los tendremos que afrontar, tal vez amenazas extranjeras, tal vez agresiones extranjeras; pero frente a todo ello, hay, sin embargo, una incommovible fe; la fe que nace de dos cosas: de la confianza que tenemos en nosotros mismos y de la confianza que tenemos en nuestro pueblo (Castro, 1959, párr. 62 y 66).

Una de las características de nuestro proceso es que en todo momento ha sido marcado por una profunda democracia y ese ha sido el pensamiento perenne de Fidel Castro, desde que se inició en la lucha

por la independencia y esas ideas se las transmitió a los espirituanos aquella madrugada fría, pero llena de calor y fervor revolucionario:

[...] Yo creo que los hombres públicos deben estar en consulta permanente con su pueblo [...] Para saber lo que el pueblo quiere, no hay más que venir a hablar con el pueblo, y esa será siempre nuestra línea de conducta; y el día en que yo no pueda pararme delante del pueblo, el día en que no pueda discutir con el pueblo, ese día para mí habrá terminado toda misión y toda función de carácter público [...] El gobernante que fuese capaz solamente de saber escuchar al pueblo, sería un formidable gobernante... (Castro, 1959, párr. 74, 77 y 100).

Así lo hizo, pues se inician en Cuba una serie de consultas populares, ante cada medida tomada por la Revolución y era el pueblo quien decidía su cumplimiento. Así se hizo la Ley de Reforma Agraria, las nacionalizaciones de las empresas nacionales y extranjeras, la campaña de alfabetización, las campañas de salud, la defensa en Girón. Estas consultas populares se convirtieron en una tradición en Cuba.

Fidel en sus palabras expuso que lo prometido en el Programa del Moncada se haría realidad, pero las primeras medidas que se tomarían, iniciarían en la Sierra Maestra en homenaje a que allí se inició la Revolución y entonces se trasladarían a todo el país. Con ellas se lograría formar un nuevo cubano culto y virtuoso; de esa manera impulsó una serie de medidas en el sector de la educación, dentro de las que se destacan los destacamentos de maestros voluntarios y la campaña de alfabetización:

A lo primero que voy a tener el gusto de dedicar mi esfuerzo, junto con otras muchas cosas, es a hacer la primera ciudad escolar, con el propósito de que pueda albergar y educar, dentro de los más modernos sistemas de la pedagogía, [...] 20 000 niñas y niños... (Castro, 1959, párr. 90).

193

La idea de independencia total la ratificó cuando expresó: “Aquí no tenemos que pedirle permiso a nadie para hacer nada, aquí vamos a

hacer lo que le convenga a Cuba en todas las circunstancias, y nuestro derecho sabremos defenderlo... (Castro, 1959, párr. 106).

La reafirmación del grito mambí —¡que viva Cuba libre!—, con que Fidel concluyó su discurso, le daba continuidad a la obra revolucionaria y fue acogido por centenares de hombres y mujeres que, a pesar de la llovizna y el frío, vivieron aquel momento inolvidable de tener, por primera vez, a Fidel en su tierra.

De la ciudad de Sancti Spíritus partió la Caravana rumbo a Santa Clara ese 6 de enero. En su recorrido se tuvo que desviarse unos quince kilómetros del eje longitudinal de la Carretera Central y cruzar por el batey del entonces central de los Rionda, como consecuencia de que el 21 de diciembre pasado, comandos revolucionarios habían derribado el puente de La Trinchera, en la vía central, sobre el río Tuinucú, durante las acciones realizadas para la toma de Guayos y Cabaiguán, lo cual había dejado incomunicado Sancti Spíritus de esos pueblos y de Santa Clara. Sin embargo, esto no impidió que los barbudos pasaran llenos de sueños por Guayos y Cabaiguán, tierra de tabaco cultivado en su mayoría por isleños (de Canarias).

La entrada de la Caravana en Sancti Spíritus fue un sueño hecho realidad. Era la primera vez que el líder de la Revolución visitaba tierras espirituanas y ello marcó el inicio de las grandes transformaciones en la región, reafirmó la confianza del pueblo en aquellos jóvenes que con una ilusión llevaron la luz de la libertad a toda la Isla y estableció un compromiso de ambas partes con el propósito de hacer realidad la promesa del Moncada.

194 El Gobierno Revolucionario, con Fidel desde el cargo de primer ministro, asumido el 16 de febrero, inició el cumplimiento de las promesas expuestas en el Programa del Moncada, revelado en su alegato de autodefensa, conocido como *La Historia me Absolverá*.

Como parte de las acciones que se acometieron para comprobar la marcha de las transformaciones en diferentes lugares del país, el Comandante en Jefe inició un recorrido por varias regiones y volvió a tierras espirituanas; de esa manera cumplió lo que había expresado en su discurso aquel 6 de enero de 1959: “No será esta la única reunión, aquí volveremos. [...]” (Castro, 1959, párr. 84).

Así lo hizo y el 12 de agosto de 1959, el líder de la Revolución Cubana llegó a Trinidad, acompañado de Camilo, Celia y otros oficiales del Ejército Rebelde, para echar por tierra el intento del dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo, de derrocar la Revolución. Ese 13 de agosto, Fidel cumplió sus 33 años de edad en tierras espirituanas. Aquel día señaló que la victoria sobre el trujillismo era una importante victoria revolucionaria y una señal de los tiempos que vendrían (Castro, 1959).

Ante el empuje de la Revolución y el desarrollo de las obras de beneficio social, así como las perspectivas de un avance propio, el 11 de diciembre de 1959, los periódicos reseñaron su primera visita a la zona de Jatibonico, al poblado de Cristales en el centro del país, donde existían posibilidades para la industria petrolera. Allí conversó con obreros y directivos, saludó a los lugareños, preguntó, sugirió, se preocupó por las condiciones de labor de los trabajadores y prometió que el Gobierno iba a aportar los recursos para desarrollar una investigación geológica que permitiera definir las potencialidades de aquel territorio. Ese contacto directo de Fidel con los trabajadores, con su pueblo, fue lo que lo caracterizó durante toda su vida como líder revolucionario.

Los años 1960-1961 fueron testigos de la presencia de Fidel en estas tierras durante la Lucha contra Bandidos, sobre todo en la llamada *Limpia del Escambray*, que lo llevó a que, a finales de 1960, se presentara en el cuartel de Cabaiguán para coordinar acciones contra una banda que operaba en la zona de Manaquitas, allí después de las acciones, constituyó la granja del pueblo Noel Sancho Valladares.

Las medidas de la Revolución provocaron la reacción de grupos opositores, que actuaron contra los campesinos y los maestros voluntarios que cumplían con el deber de llevar la luz de la enseñanza a los campos cubanos, consecuencia de ello fue el asesinato del maestro voluntario Conrado Benítez. Al conocer el hecho, el líder de la Revolución se dirigió al lugar y se incorporó a las acciones contra la banda de Osvaldo Ramírez García, responsable de ese crimen.

El Escambray fue centro de constantes visitas del Comandante para analizar aspectos medulares de la región, tales como la producción lechera, ganadera y forestal, el estado de los caminos y el desarrollo del plan del río Agabama, sitio donde vio la posibilidad de construir una hidroeléctrica con vistas al regadío en la zona de Fomento y Trinidad, para impulsar el cultivo de caña, tabaco y pastos.

También se preocupó por la educación; en esta dirección, cabe destacar la visita del 18 de julio de 1966 a la escuela formadora de maestros Makarenko, donde realizó una intervención ante los maestros y estudiantes; en sus palabras se evidenció un gran optimismo y confianza en la formación de los maestros cubanos, de los nuevos maestros, al respecto declaró:

[...] Necesitamos formar un tipo de maestros capaces de ir a enseñar no solo en el pico Turquino, sino maestros capaces de estar dispuestos a enseñar en cualquier parte del mundo donde un pueblo hermano los necesitare. Y es este el tipo de maestros que queremos formar, que aspiramos a formar y que creemos que estamos formando (Castro, 1966, párr. 41).

196

Y basados en ese principio, se fortaleció la formación de maestros en el país, quienes han cumplido importantes misiones en Cuba y el mundo, y se han convertido en el arma ideológica fundamental de la Revolución.

En esta zona también analizó las posibilidades del desarrollo del turismo, en la propia zona del Escambray, a partir de la construcción de

un hotel en la zona de Ancón, playa que debería convertirse en nuestro Varadero del sur. Otras urgencias a resolver en esa zona eran los problemas del transporte y la salud, y Fidel prometió encontrar las soluciones.

Ante el desarrollo de la agricultura en Cuba y la política de la inserción femenina al trabajo y a todas las obras de la Revolución, se organizó en el territorio el conocido Plan Banao, proyecto agrícola con novedosa tecnología y alta productividad, en el cual Fidel se involucró, pues se preocupaba por la productividad y el papel que jugaba la mujer; así, el 1º de septiembre de 1966, arribó a la región y chequeó los planes de producción de fresas, cítricos y cebolla, así como la incorporación femenina al trabajo.

Yaguajay es el sitio donde la presencia de Camilo se eternizó; allí, en el fragor de la lucha insurreccional, les prometió a los habitantes de Meneses una escuela. Fidel visitó ese poblado, los pobladores le recordaron la promesa de Camilo, a lo que Comandante respondió: “[...] si es una promesa de Camilo hay que cumplirla y si les parece bien yo vendré a inaugurarla...” (Abreu, Aneiros y Fontaine, 2018, p. 20).

El 15 de septiembre de 1971, el líder de la Revolución dejó inaugurado el seminternado de primaria Héroe de Yaguajay. Ese día, en su discurso expuso algunas de sus ideas esenciales relacionadas con la educación de las nuevas generaciones y la forma en la que se debía realizar; resaltó una vez más la necesidad del vínculo del estudio con el trabajo:

[...] Queremos que nuestra educación sea cada vez superior [...] ¿y qué podemos concebir nosotros como una educación superior? ¿Qué tipo de jóvenes quieren ustedes que se eduquen aquí? ¿Qué tipo de nueva generación? Una generación bien educada, de trabajadores. Y educar es educar para el futuro, educar para vivir en esa sociedad comunista... (Castro, 1971, párr. 13-14).

Una vez más Fidel señala a la educación como la vía esencial para forjar la nueva sociedad a la que se aspiraba, está ahí la cantera de la salvaguarda de la Revolución.

Las cortinas de las presas Legibre y Zaza habían tenido varias dificultades ante las intensas lluvias; por ello, el 12 de junio de 1969, Fidel llegó a Santi Spíritus, para evaluar el peligro que significaba una posible rotura de la cortina de la primera, en esos momentos en construcción.

Esta preocupación fue constante y se evidenció también en octubre de 1999, ante las precipitaciones asociadas con el huracán Irene, el llenado de la segunda e inundaciones en los poblados de Tunas de Zaza y El Médano. Por primera vez en Cuba, se orientó que se destinara el hotel Zaza a la atención de los damnificados, sobre todo, de embarazadas y madres con niños pequeños.

La producción cañera es la esencia agrícola de la provincia; de ello se preocupó Fidel en persona. Entre el 28 de febrero y el 2 de marzo de 1971, estudió el proyecto del pueblo cañero en la zona del central FNTA, en Trinidad también chequeó la posible construcción de la presa y la hidroeléctrica sobre el río Agabama, así como la necesidad de construir y reparar los viales en los poblados de la zona.

El crecimiento económico de la provincia era muy importante para sus pobladores y para el país; constituía una urgencia desarrollar la producción de materiales de la construcción en Cuba. Por ello, al detectarse los yacimientos de materias primas en el poblado de Siguaney, se decidió la construcción de una fábrica de cemento en ese lugar; así, el 16 y 17 de septiembre de 1971, Fidel evaluó con Faustino Pérez la marcha de la construcción de la referida fábrica y también de la presa Zaza; además, visitó la vaquería Primera del Yayabo y el combinado de productos alimenticios Río Zaza.

198

El 26 de julio de 1986, con motivo de las conmemoraciones por aquella fecha gloriosa, Fidel les habló a los espirituanos en la Plaza de Los

Olivos; en su discurso exaltó los logros de la provincia en la agricultura, la industria, la producción azucarera, el ferrocarril, el turismo, la cultura, la construcción, el deporte y la educación. Al respecto, llamó a dar un salto en la calidad de la enseñanza y declaró: “[...] Es una necesidad del desarrollo y una necesidad del futuro del país que exijamos cada vez más en la educación” (Castro, 1986, párr. 98).

Asimismo, alertó sobre la importancia de la lucha contra las tendencias negativas que ya se presentaban en la vida socioeconómica de la nación y planteó al respecto:

Tenemos que hacernos el propósito firme de superar todas esas tendencias negativas y hacer un esfuerzo, dar un salto de calidad en la Revolución, entonces verán cuántas más cosas hacemos y podemos hacer, y mejor hechas; es, además, una necesidad, no solo moral, es también una necesidad económica más que nunca” (Castro, 1986, párr. 123).

Como parte de las celebraciones se inauguraron en la provincia obras sociales y económicas, razón por la cual, el 27 de julio de 1986, Fidel visitó el hospital provincial Camilo Cienfuegos y lo dejó inaugurado. También estuvo en la Facultad de Ciencias Médicas, las obras que formaban parte del conjunto hidráulico que triplicó el suministro de agua al acueducto; la Escuela de iniciación deportiva (EIDE) provincial; el antiguo hospital que se restauraba para convertirlo en hospital materno infantil y el puente sobre el río Yayabo, donde saludó y conversó con los vecinos.

Durante los días 5 y 6 de mayo de 1989, realizó varios periplos por la provincia, inauguró varias obras y valoró la marcha de otras; en aquella oportunidad asistió al Centro Nacional de Enfermedades de las Abejas, donde felicitó sus trabajadores por el esfuerzo realizado y las posibilidades que tenía el centro para aportar a la salud humana y animal.

También estuvo en el municipio de Fomento donde pasó por el policlínico, un consultorio médico, el gimnasio fisioterapéutico, la clínica estomatológica y un aula docente profiláctica. Más tarde llegó a la autopista nacional y los puentes elevados. Igualmente arribó a los municipios de Jatibonico y Taguasco, sitios en los que examinó el Combinado de Hormigón Ligerero y la Fábrica de Cemento Siguaney, donde se preocupó por la línea de elaboración de cemento blanco. Sus andanzas culminaron en un acto de masas en la Plaza de la Revolución Serafín Sánchez.

Las ideas expuestas por el Comandante en dicho acto estuvieron dirigidas al reconocimiento del avance que había tenido el territorio en ese tiempo, por lo que señaló que lo alcanzado en la fábrica de cemento Siguaney era de “[...] una importancia estratégica para el país...” (Abreu, Aneiros y Fontaine, 2018, p. 57).

Al concluir su intervención, el líder de la Revolución expuso “Se está trabajando muy serio y ustedes son parte de este esfuerzo, por eso los felicitamos y esperamos que el pueblo de Sancti Spíritus, al igual que nuestra Patria, tenga el futuro que se merece”. [...]” (Abreu, Aneiros y Fontaine, 2018, p. 58).

El 28 de septiembre de 1996, Fidel habló a los espirituanos en un acto de masas en la Plaza de la Revolución Serafín Sánchez Valdivia, con motivo del 36 aniversario de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR); sus palabras iniciales estuvieron dirigidas a felicitar al pueblo por los logros obtenidos en todas las esferas, resalta sobre todo los logros en el campo de la ciencia y la educación: “[...] Sancti Spíritus no tuvo el 26 pero ha tenido el 28. [...] por su excelente trabajo en este periodo [...]” (Castro, 1996, párr. 1).

Con el inicio de la Batalla de Ideas, tras el secuestro del niño Elián González y el reclamo del pueblo cubano para lograr su regreso a Cuba, se iniciaron las tribunas abiertas en toda la Isla y el 25 de mayo del 2002, Sancti Spíritus tuvo el privilegio de realizar la suya, con la presencia de

Fidel, quien tuvo a su cargo las palabras centrales y dejó bien sentado que la lucha de los cubanos no sería jamás contra el pueblo de Estados Unidos, al tiempo que ratificaba que el cubano era un “[...] pueblo amistoso, solidario y generoso” (Castro, 2002, párr. 1). Fue esta su última visita a la provincia espiritvana.

El tributo en el regreso a la tierra yayabera

El 25 de noviembre del 2016, cuando el general de ejército Raúl Castro, primer secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, anunció el fallecimiento del líder de la Revolución, Cuba entera se vistió de luto y Sancti Spíritus se sumó al homenaje, al tributo que se organizó en la Isla. Entre los días 28 y 29 de noviembre de ese año, los espiritvanos depositaron una flor ante la imagen del líder en la sede del Comité provincial del Partido Comunista de Cuba y se firmó el juramento de ser fieles seguidores al concepto de Revolución, expresado por el recién fallecido revolucionario.

El 1.º de diciembre un río de pueblo esperaba para despedir al Comandante eterno, a su paso por toda la provincia las flores y banderas estuvieron presentes, los rostros consternados, su nombre en la frente de los niños y la seguridad en el alma de que ni la muerte lo podría arrancar del corazón de estos hombres, de este pueblo, de esta Revolución.

En el Parque Serafín Sánchez se volvieron a escuchar aquellas palabras del 6 de enero de 1959 que le dieron impulso a la Revolución y que volvieron realidad los sueños. La universidad de la provincia, José Martí Pérez, no estuvo ajena a este tributo y junto a su pueblo participó en todas las actividades organizadas, no solo en aquel momento, sino en todos acontecimientos.

Desde que Fidel regresó a Sancti Spíritus en el propio año 1959 para derrotar la conspiración trujillista, se mantuvo junto a los yayaberos en

todo el proceso de transformación que ocurría en el territorio y fue fuente de inspiración, a la vez que protagonista, junto al pueblo, de cada uno de los logros que se iban obteniendo.

Hoy, junto a su ejemplo y su recuerdo, atesoramos la guayabera blanca que utilizó en la Cumbre de Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 1994, y que donó a la Casa de la Guayabera espirituana; así como una serie de fuentes primarias del conocimiento histórico que se han rescatado dentro de las que se destacan las fuentes orales, de algunos protagonistas, que ya no están entre nosotros.

Referencias

Abreu, C., Aneiros, J.L., y Fontaine, E.J. (2018). *Fidel en Sancti Spiritus. Cronología comentada*. La Habana: Editora Historia.

Almeida Bosque, J. (2002). *La Sierra Maestra y más allá*. La Habana: Ediciones Verde Olivo.

Castro Ruz, F. (1959). *Discurso pronunciado por el Comandante en jefe Fidel Castro Ruz desde el Balcón de la Sociedad "El Progreso", de Sancti Spiritus, el 6 de enero de 1959*. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-desde-el-balcon-de-la-sociedad-el-progreso-de-sancti-spiritus>

Castro Ruz, F. (1966). *Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en el acto celebrado con los estudiantes de Topes de Collantes, el 18 de julio de 1966*. Recuperado de <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-el-acto-celebrado-con-los-estudiantes-de-topes-de-collantes>

202 Castro Ruz, F. (1971). *Discurso pronunciado por el comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la visita que realizara a la escuela primaria de Meneses, Las Villas, inaugurada el 15 de septiembre de 1971*. Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-la-visita-que-realizara-la-escuela-primaria-de-meneses-las-villas>

- Castro Ruz, F. (1986). *Discurso pronunciado en el Acto Central Conmemorativo por el XXXIII Aniversario del Asalto al Cuartel Moncada, celebrado en Sancti Spíritus, el 26 de julio de 1986*. Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/acto-central-conmemorativo-por-el-xxxiii-aniversario-del-asalto-al-cuartel-moncada>
- Castro Ruz, F. (1996). *Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, presidente de la República de Cuba, en el acto nacional por el 36 aniversario de la constitución de los Comités de Defensa de la Revolución, efectuado en la plaza de la Revolución Mayor General "Serafín Sánchez", de Sancti Spíritus*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu/especiales/fidel/26-septiembre-1996/>
- Castro Ruz, F. (2002). *Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz, en la Tribuna Abierta de la Revolución, en acto de protesta contra el bloqueo, las calumnias y las amenazas del gobierno de Estados Unidos contra Cuba, en la Plaza Los Olivos, Sancti Spíritus, el 25 de mayo de 2002*. Recuperado de: <http://www.escambray.cu/especiales/fidel/25-mayo-2002/>


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



Reseña del libro: En torno a la historia y la educación. Campos y travesías

Review of the book: En torno a la historia y la educación. Campos y travesías

Cirila Cervera Delgado*

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

Historial editorial

Recibido: 04-noviembre-2020

Aceptado: 10-enero-2021

Publicado: 29-enero-2021

ISSN-e: 2594-2956

En torno a la historia y la educación. Campos y travesías (Cervera-Delgado, y Andrade-Figueroa, 2020) es un libro colectivo por, al menos, dos aristas: porque surge en el Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación que, desde hace 23 años, tiene como sede la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y al que se han sumado desde hace 21 años investigadores, profesores y estudiantes de la Universidad de Guanajuato (UG). El Seminario también tiene integrantes de otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); lo es también porque se trata de una coedición entre las dos universidades primeramente mencionadas.

Se trata, asimismo, de un segundo producto con iguales características, pues le antecede el libro *Entre la historia y la educación. Episodios, pasajes y reflexiones* (2011), coordinado por Cirila Cervera Delgado y Adriana Pineda Soto.

La dinámica del Seminario consiste, básicamente en sesiones mensuales en las que se revisan y discuten los proyectos de investigación histórico-educativa que sus integrantes están desarrollando. La retroalimentación que se hace en este seno académico, desde la experiencia de quien escribe, es una excelente oportunidad para completar la formación en los estudios formales, sean de doctorado, maestría o licenciatura. Lo es así, porque es un espacio abierto en donde han concurrido becarios del Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, alumnos de licenciatura y maestría de esa misma Institución y de la Universidad de Guanajuato, así como de doctorado de distintas universidades.

206 La sinergia que forman las voces experimentadas con las noveles cada vez que se presenta un trabajo, da cabida a este tipo de formación mutua: siempre en el ánimo de aportar a las propuestas: bien alguna sugerencia de forma o contenido, bien algún material, bien alguna referencia. Lo cierto es que, a estas alturas, nos autodefinimos como un grupo sólido de excelentes colegas, pero, por encima de esa etiqueta, nos conceptualizamos como un grupo de amigas y amigos en donde prima la confianza, la generosidad y el cariño. Somos la pequeña

familia que se reúne cada mes en las instalaciones de la UMSNH, salvo en los meses de mayo de cada año, cuando el Seminario se traslada a la ciudad de Guanajuato, para sesionar en alguna sede de la UG, primordialmente el Departamento de Educación, o alguna sala del histórico Edificio Central.

Me permito hacer esta ya extensa presentación del Seminario porque, con este contexto, se comprenderá mejor la naturaleza de cada uno de los catorce capítulos que conforman este libro. Además del cabal ejercicio de dictamen a que se sometieron los trabajos bajo el sistema doble ciego, tienen el antecedente de que se habían discutido en este espacio académico, si no como tal los apreciamos ahora, sí en forma de proyectos de investigación. Por eso, también, hablamos de una obra colectiva.

En la sesión del mes de mayo de 2018, celebrada en la Universidad de Guanajuato, nos acompañó el Dr. César Federico Macías Cervantes, a la sazón, Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato y también investigador en temas de historia de la educación, específicamente, de la educación física. El doctor Macías, entonces, hizo la invitación para trabajar en la conformación de este libro. Por parte de la UMSNH se propuso que la coordinadora fuera la maestra Lis Alejandra Andrade Figueroa y por la UG, quien escribe, Cirila Cervera Delgado.

Así pues, seguimos el proceso rigurosamente marcado desde la convocatoria hasta la prensa, pasando por los convenios institucionales, lo que nos mantuvo ocupados en esta tarea unos 18 meses. En este tiempo, hemos contado con el apoyo, vale decir, de las correspondientes autoridades educativas; y con la generosa colaboración de colegas que realizaron la delicada tarea de examinar cada capítulo y enviar observaciones. Por último, se contó con el aval de dos colegas más para el libro integrado.

Finalmente, en octubre de 2020, se tuvo el ejemplar completo, ya con los trámites ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR), que otorgó los respectivos distintivos del Número

Estándar Internacional de Libros (ISBN, por sus siglas en inglés) para las versiones digital e impresa y para cada institución: la UG y la UMSNH.

Esta es la versión a la que invitamos a leer a especialistas y público en general. Juzgamos que las y los historiadores de la educación encontrarán temas de interés en alguno de los catorce capítulos que ahora reseño brevemente.

El capítulo 1 “Un acercamiento entre dos poetas: Ramón Martínez Ocaranza y Pablo Neruda”, que escribe María de la Paz Hernández Aragón, abre el telón con una amena narrativa acerca de la relación entre escritores, amigos e intelectuales de su época, separados por miles de kilómetros, pero hermanados en torno a las ideas sobre el socialismo, la filosofía, las ilusiones para construir un mundo más justo; comparten también el amor por la poesía, que les identifica a pesar de ser originarios de lugares tan distantes como Chile y México. La autora reseña:

La relación entre estos dos personajes nos da la oportunidad de conocer los lazos afectivos que los unieron desde el momento en que se conocieron y compartieron sus inquietudes poéticas, alentándose mutuamente en la libre expresión de sus sentimientos, rompiendo los moldes de la rima y de la métrica, desarrollo poético que colocó a Pablo Neruda en la cumbre de la poesía mundial y a Ramón Martínez como uno de los mejores poetas de México (Hernández, 2020, p. 24).

208 Anel González Ontiveros en el capítulo 2, "La dimensión educativa del museo universitario", analiza y discute los objetos culturales que se exponen en los museos. Considera que, en su dimensión formativa-educativa, los museos deben coadyuvar al desarrollo de una conciencia dinámica, dialógica y dialéctica, tanto en el ámbito individual como colectivo. Apela a reivindicar las funciones de estos recintos, fundamentando que:

El museo ofrecería una dimensión globalizada de la cultura con diferentes propuestas, es decir, museos de historia, de arte, de ciencia, universitario, etc., totalidades construidas o seleccionadas desde cierto

marco axiológico. En cualquiera de ellos hay una relación entre la subjetividad individual y la dimensión sociocultural que representa el museo. Y aquí el museo juega un papel de educador ideológico en tanto presenta una cierta configuración y no otra, pues al aplicar el criterio de elección de los elementos que constituyen el museo, este se realiza mediante un ejercicio de poder, el cual define cuáles objetos no pertenecerán al museo en cuestión (González, 2020, p. 49)

El capítulo 3, "Apuntes desde la cultura escolar: notas sobre una historia del ser y hacer docente", de Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed de la Sancha Villa, describe la relación entre las categorías de formación y práctica docente. Gracias al trabajo de campo, mediante la recuperación de testimonios orales, concluyen que la cultura escolar moldea ampliamente los saberes, conocimientos, técnicas, estrategias y disposiciones oficiales. Es decir, que la cultura moldea las reformas y, en ocasiones, inclusive, impide su aplicación en contextos concretos. En voz de los autores:

[...] la cultura escolar constituye una raíz de identidad, es contraparte a la llegada o intromisión de cambios que se pretendan en un terreno y espacio propios, ya sea como proyectos de política interna o de tendencias más globales. Tan real es la cultura escolar que, si no se toma en cuenta, es altamente probable que las transformaciones propuestas se queden sólo en buena intención o en cambios superficiales (Cervera, Martí y De la Sancha, p. 57).

El contraste que hacen los autores entre los referentes teóricos y metodológicos, da pauta para suponer que, en efecto, la cultura escolar -propia y distintiva de cada escuela o gremio- termina por influenciar la implantación de políticas y reformas educativas, como ha ocurrido con las que se revisan en el texto, durante la segunda mitad del siglo XX en México.

209

El trabajo de Carlos Ernesto Rangel Chávez, titulado "Frailes universitarios del siglo XVI. Los primeros agustinos en la Universidad de México", abre un bloque de tres capítulos ubicados en la Nueva España. En el que suscribe Rangel aborda, primero, la participación del clero regular en la fundación, consolidación y repartición de cátedras

en la Universidad de México, durante el siglo XVI, destacando la labor de las dos órdenes religiosas que tenían mayor prestigio universitario en España: dominicos y agustinos. Subraya las tensiones entre el clero regular y el clero secular, debidas, sobre todo, a sus diferentes posturas políticas. Abunda el autor:

No obstante, la obediencia rendida por los frailes a sus superiores de la Orden era, la mayoría de las veces, la principal causa de la inestabilidad existente en los cursos impartidos por éstos en la universidad, pues como se ha visto, de un momento a otro, abandonaban por completo la cátedra, incluso sin aviso ni licencia (Rangel, 2020, p. 90).

Destaca este trabajo por los datos sistematizados que hace el autor de frailes y catedráticos de ambas órdenes mendicantes, derivado de una minuciosa revisión de archivos.

Rodolfo Aguirre Salvador, en el capítulo 5, "Defensa de los universitarios novohispanos ante las restricciones de cargos durante el reformismo borbónico del siglo XVIII", ofrece otro pasaje por la Universidad de México. A través de un minucioso trabajo en fuentes de primera mano y secundarias, el autor da cuenta de los esfuerzos realizados por los letrados novohispanos (todos criollos) para acceder a los cargos públicos de mayor envergadura, tanto en el ámbito eclesiástico como en el civil y las restricciones u obstáculos que la Corona les impuso para evitarlo, aunque abrir el camino no les fue fácil, de allí que se justifica la defensa de que, de sus derechos, hacían los universitarios. Destaca Aguirre que: "La línea más recurrente en la mayoría de las carreras era la literaria o académica, precisamente porque implicaba los cursos, la formación teórica y la búsqueda de las codiciadas cátedras, tanto en los colegios como en la universidad" (2020, p. 94). La detallada presentación que hace Aguirre de cada apartado logra el objetivo que se trazó: "analizar la política restrictiva de la Corona a dar cargos públicos a los letrados de origen novohispano, así como la respuesta de la Universidad de México y sus miembros a la misma" (p. 94).

El capítulo 6, "El espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos: cambios en el Colegio del Divino Salvador durante más de un siglo", de Edgar Zuno Rodiles, cierra la triada de estudios referentes a la educación fundante en Nueva España. Discurre por un colegio instaurado en la segunda mitad del siglo XVIII, destinado a la formación de cantores catedralicios, desde sus orígenes, a principios del siglo XVII, señalando las condiciones que favorecieron su fundación; describe la ubicación espacial y organización. Zuno (2020), asimismo, se enfoca en el análisis del currículum y los métodos de enseñanza. El autor cumple su cometido, pues, con el análisis que hace de El Colegio del Divino Salvador, concluye que:

La formación en el arte musical fue una de las prioridades del establecimiento por lo que, tomando esta línea como hilo conductor, se pretende recuperar momentos que refieren su funcionamiento a partir de su origen y organización mediante cambios en el espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos, los cuales no afectaron sus funciones (p. 121).

La obra continúa con el capítulo que suscriben Bárbara Tinoco Farfán y Eusebio Martínez Hernández, titulado "Hacia la profesionalización de las parteras en Michoacán en el siglo XIX". El trabajo tiene como propósito recuperar la génesis, desarrollo y afirmación del oficio de las parteras y los esfuerzos para lograr su profesionalización. Los autores hacen una descripción panorámica de la partería y sitúan el principio de su profesionalización en el siglo XVIII; ubican el desarrollo de la medicina como profesión en Michoacán a partir del siglo XIX. Para el ejercicio de la partería se estableció un reglamento que detalla las atribuciones y limitaciones de las parteras. A pesar de la escasez de fuentes para documentar la historia de la educación de las mujeres, los autores lograron recabar algunas fotografías de parteras y presentar un listado de todas las que alcanzaron su acceso a la profesionalización. Este es uno de los méritos del capítulo. También logran, con creces, presentar a las mujeres personas, además de parteras:

No se puede decir que estas mujeres hayan transgredido espacios [...] No obstante, fueron personas que decidieron salir de la esfera privada para incursionar al ámbito educativo, y conquistar, a su manera, el

espacio público; la salida del hogar provocó serios debates en la época, tanto por la sociedad como por la clase política michoacana, dando como resultado la publicación de algunos reglamentos para controlar el ejercicio de la partería en Michoacán [...] Las mujeres tuvieron que enfrentar una serie de desventajas y marginaciones socioculturales que pusieron en tela de juicio su capacidad intelectual (Tinoco, 2020, p. 157).

En el capítulo de Mireya Martí Reyes, Cirila Cervera Delgado y Enoc Obed de la Sancha Villa, "De la exclusión educativa a la educación ¿inclusiva? Una re-visión de las políticas en México", los autores señalan algunos déficits de la educación en México, entre ellos que no proporciona a los educandos las herramientas para enfrentar los desafíos y problemas del mundo actual. Analizan el binomio exclusión-inclusión, y lo relacionan con algunas de las políticas internacionales dictadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que buscan la inclusión educativa. En el caso de nuestro país, se remontan a la situación vivida en el siglo XIX, aludiendo al artículo 3º de la Constitución de 1857. Finalmente, abordan las políticas, y reformas establecidas por el Estado en el último tramo del siglo XX, para concluir que, aun con insuficiencias y contradicciones, la educación sigue siendo el mejor instrumento para abatir las exclusiones y desigualdades, y que esta nos involucra a todas y todos los actores educativos:

[...] es imperativo que las políticas educativas en torno a la inclusión no se queden en un buen discurso oficial o en una intencionalidad positiva, sino que se procure su implementación efectiva y afectiva por todas las instancias involucradas. Efectiva, porque se requiere del conocimiento profundo, de la reflexión y de la acción en torno al impacto y las consecuencias de su aplicación. Y, afectiva, porque también es necesario ponerle corazón, que se traduzca en respeto a la diversidad, en tolerancia, empatía, solidaridad y todos aquellos valores que nos hagan mejores personas (Martí, Cervera y De la Sancha, pp. 183-184).

212

Neiffe Valencia Calderón escribe el capítulo 9, "El 'Liceo Michoacano' a través de Minerva, revista literaria, 1916-1918". La autora entrelaza acontecimientos que resonaron a nivel nacional con otros de influencia

local, e igualmente lo hace con personajes destacados, con lo que logra dar a conocer la importancia que tuvo el "Liceo Michoacano" como difusor de cultura, valiéndose de la revista *Minerva* como su principal medio de difusión, que nació en las postrimerías de la Revolución mexicana y que jugó un importante papel en la vida cultural e intelectual de la ciudad de Morelia y lugares aledaños. Agrega la autora acerca del objetivo de la revista, que: "era difundir las composiciones escritas por sus miembros ante la sociedad michoacana, además de contribuir con el arte y la ciencia de una ciudad sumergida en un movimiento revolucionario que vivía el país en ese tiempo" (Valencia, 2020, p. 197).

María Esther Aguirre Lora presenta el capítulo 10, "Explorando Juchitán. La construcción de lo mexicano y los viajes de los estudiantes de Música de la UNAM en 1930". Con su conocida elocuencia y sencillez que la caracterizan, la autora muestra las múltiples razones que han impulsado a los hombres a viajar; muestra los viajes como productores de conocimientos nuevos, significativos porque están situados en contextos concretos. Describe la intensa actividad desarrollada en la etapa posrevolucionaria para incorporar al folclore mexicano la música auténtica de los pueblos más apartados del país; recupera las misiones musicales, que recabaron no solamente la música sino también los bailes, las tradiciones, las festividades, los cuentos y las leyendas, riqueza del pueblo. Concluye la autora:

Hoy como ayer, puede afirmarse que existe una constante entre las diversas actividades que realiza el músico: requiere del viaje, en el más amplio sentido del término, para explorar los mundos a su alcance, los externos y los internos; para medirse con el otro, para confrontarse consigo mismo (Aguirre, 2020, p. 225).

"La educación privada en Morelia. El caso de los estudios de comercio, 1915-1960", es el nombre del capítulo 11, de Adrián Luna Flores. Centra su atención en el hecho de que, a pesar de las restricciones que impuso la Constitución de 1917, para la no intervención del clero en materia educativa, poco a poco se fueron estableciendo diversas instituciones privadas, entre ellas, las de comercio, que brindaban la preparación

necesaria en dos o tres años, siendo una opción para hombres y mujeres; el gran obstáculo era la falta de reconocimiento oficial. El capítulo destaca por la sistematizada información que ofrece acerca de las disputas que se generaron por el reconocimiento de dichos estudios, y, posteriormente, con la Universidad. Cierra el autor:

Las escuelas particulares de comercio laboraron en condiciones difíciles con una normatividad que no les favorecía, con recursos propios y enfrentados a una institución que reclamaba exclusividad en la impartición de la enseñanza superior. Para obtener reconocimiento tuvieron que someterse a los lineamientos que se establecieron por la misma universidad [...] Conforme avanzó el siglo, las escuelas particulares ganaron mayores espacios, y representaron una alternativa al sistema educativo oficial universitario (Luna, 2020, p. 255).

"Caminos y contextos en la educación de las mujeres: relatos en primera persona", es el capítulo de Cirila Cervera Delgado y Clara Luz Diosdado Escalera. Las autoras presentan un panorama por la historia de la educación de mujeres, desde una perspectiva de género. Documentan que, aún en el siglo XXI, las mujeres enfrentan barreras que les impiden acceder a la educación formal, sobre todo por la permanencia de estereotipos enraizados en la cultura patriarcal. Ceden el micrófono a las voces silenciadas, en este caso, de mujeres vecindadas en localidades de Aguascalientes. Al cabo del análisis de los relatos biográficos, concluyen que:

Los factores que en común se pueden observar en las historias de estas cinco mujeres son el familiar, el económico y la estructura urbana. Con estos factores, se pueden comparar las historias y dar cuenta de las diferencias que tuvieron unas y otras en su infancia y en su entorno y cómo eso afectó su futuro en la educación; pero, sobre todo, su futuro en la vida (Cervera y Diosdado, 2020, p. 276).

214

El capítulo 13, de César Federico Macías Cervantes, "Notas sobre el proceso histórico de la educación física en el estado de Guanajuato hasta la mitad del siglo XX", se trata de un trabajo documentado en valiosas fuentes archivísticas y secundarias; el autor traza una línea del

tiempo en torno al desarrollo de la educación física en Guanajuato, tomando referentes nacionales e internacionales. Se enfoca en la importancia que fue adquiriendo la educación física en el trascurso del siglo XX, así como el apoyo gubernamental que fue ganando para su promoción, rememorando la importancia del ejercicio en el desarrollo del cuerpo y del espíritu. Señala el autor que este es un campo de oportunidad, ya que la historia de dicho componente se ha trabajado poco, en comparación con otros campos en la historia de la educación (Macías, 2020).

Enoc Obed de la Sancha Villa, Mireya Martí Reyes y Cirila Cervera Delgado, cierran el libro con el capítulo: "¿Debe la educación enfocarse al desarrollo de capacidades generales?: un análisis a partir de investigaciones realizadas en el siglo XX". Los autores demuestran que los mecanismos educacionales implementados hasta ahora no han dado los resultados esperados en cuanto al desarrollo de capacidades generales, aunque el discurso señale otra dirección. Lo catalogan como una carencia seria, porque permitiría a los educandos responder a los retos que enfrentan a diario. Eso es ser *competentes*. Concluyen:

Lo que debe tomarse en cuenta es que la enseñanza basada en competencias debe asegurar que el alumno, al finalizar el lapso establecido para lograr alguna competencia, pueda realizar aquello que los enunciados de aprendizaje plantean [...] De lo que se trata es de estar seguros de que cuando se establecen objetivos de aprendizaje vinculados al desarrollo de competencias, se pueda afirmar que el alumno podrá realizar lo que se plantea en tales enunciados al finalizar el lapso de aprendizaje (De la Sancha, Martí y Cervera, p. 321).

Cierro esta reseña con las palabras que la Dra. Emilia Recéndez Guerrero nos obsequia en el Prólogo:

Otra característica del libro es que las/los autores hacen sus aportaciones estableciendo un diálogo entre diversas fuentes archivísticas, documentales e históricas, apoyándose en diferentes teorías y metodologías en sus análisis. En algunos casos enlazan la teoría con experiencias de investigación empírica. En otros, sus

disertaciones versan sobre las políticas educativas planteadas “desde arriba” y sus consecuencias (2020, pp. 13 y 14).

Sea pues esta, una invitación a consultar la obra.

Referencias

Aguirre Lora, M.E. (2020). Explorando Juchitán. La construcción de lo mexicano y los viajes de los estudiantes de Música de la UNAM en 1930. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Aguirre Salvador, R. (2020). Defensa de los universitarios novohispanos ante las restricciones de cargos durante el reformismo borbónico del siglo XVIII. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Cervera-Delgado, C., y Andrade-Figueroa, L.A. (coords.) (2020). *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. México: Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Cervera Delgado, C., Martí Reyes, M., y De la Sancha Villa, E.O. (2020). Apuntes desde la cultura escolar: notas sobre una historia del ser y hacer docente. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

216

Cervera Delgado, C., y Diosdado Escalera, C.L. (2020). Caminos y contextos en la educación de las mujeres: relatos en primera persona. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y*

travesías. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

De la Sancha Villa, E.O., Martí Reyes, M., y Cervera Delgado, C. (2020). ¿Debe la educación enfocarse al desarrollo de capacidades generales?: un análisis a partir de investigaciones realizadas en el siglo XX. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

González Ontiveros, A. (2020). La dimensión educativa del museo universitario. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Hernández Aragón, M. de la P. (2020). Un acercamiento entre dos poetas: Ramón Martínez Ocaranza y Pablo Neruda. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Luna Flores, A. (2020). La educación privada en Morelia. El caso de los estudios de comercio, 1915-1960. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Macías Cervantes, C.F. (2020). Notas sobre el proceso histórico de la educación física en el estado de Guanajuato hasta la mitad del siglo XX. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Martí Reyes, M., Cervera Delgado, C., y De la Sancha Villa, E.O. (2020). De la exclusión educativa a la educación ¿inclusiva? Una revisión de las políticas en México. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación*.

- Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rangel Chávez, C.E. (2020). Frailes universitarios del siglo XVI. Los primeros agustinos en la Universidad de México. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Recéndez Guerrero, E. (2020). Prólogo. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Tinoco Farfán, B., y Martínez Hernández, E. (2020). Hacia la profesionalización de las parteras en Michoacán en el siglo XIX. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Valencia Calderón, N. (2020). El 'Liceo Michoacano' a través de Minerva, revista literaria, 1916-1918. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Zuno Rodiles, E. (2020). El espacio, el reglamento, los colegiales y los cursos: cambios en el Colegio del Divino Salvador durante más de un siglo. En C. Cervera-Delgado y L.A. Andrade-Figueroa (coords.), *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*. Universidad de Guanajuato / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



