

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. VII, núm. 1,
enero-junio 2019

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Artículos

Vínculo entre la universidad y los medios de comunicación en el tratamiento de la problemática racial en Cuba

Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental

Del aula a la sierra. La participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del GPG en Chihuahua

El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua

La figura histórica en los murales de escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua

Los indios rarámuris (tarahumaras de México) y las libertades

Universalización de la microhistoria

Reseñas

Rosano, Alejandro (coord.); Miradas para una geohistoria regional, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

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

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

establece esta licencia.



Créditos de la imagen de portada:

Rita Moreno de Rosas con su hijo Feliciano Rosas Moreno en un paseo por la calle Libertad de la ciudad de Chihuahua. 30 de mayo de 1950.

Fuente: Archivo personal de Feliciano Rosas Moreno.



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

DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de Extensión Y Difusión

DRA. PAOLA CHAPARRO MEDINA
Secretaría de investigación y Posgrado

M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Editores

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaria Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

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

PATRICK ALLOUETTE MONTAGNIER
Traducción al francés

CONSEJO EDITORIAL

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

DENÍ TREJO BARAJAS
Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo

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

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

CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Aguascalientes

ALEJANDRO ROSANO SOCA
Grupo Geohistoria Durazno de Uruguay

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

DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

Elida Lucila Campos Alba (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). **María Guadalupe García Alcaraz** (Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios en Educación). **Guillermo Hernández Orozco** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Sergio Ortiz Briano** (Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua).

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón Debates por la historia.....	7
---	---

ARTÍCULOS

Jorge Godofredo Silverio Tejera, Gonzalo Carlos Gómez González Vínculo entre la universidad y los medios de comunicación en el tratamiento de la problemática racial en Cuba	13
---	----

Stefany Liddiard Cárdenas, Francisco Alberto Pérez Piñón Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental	35
---	----

Carmen Andrea Elena Ríos Del aula a la sierra. La participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del GPG en Chihuahua	67
--	----

Gerónimo Ontiveros Juárez, Francisco Alberto Pérez Piñón El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua	93
--	----

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas, Guillermo Hernández Orozco La figura histórica en los murales de escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua	123
--	-----

Patrick Allouette Montagnier Los indios rarámuris (tarahumaras de México) y las libertades.....	159
--	-----

Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco, Jesús Adolfo Trujillo Holguín Universalización de la microhistoria.....	197
---	-----

RESEÑAS

Jesús Adolfo Trujillo Holguín Rosano, Alejandro (coord.); Miradas para una geohistoria regional, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2018	223
--	-----

EDITORIAL

Cuando a Michell de Certeau¹ le fue encomendado, por parte de la Délégation générale à la recherche scientifique et technique (DGRST), analizar los problemas de la cultura y la sociedad francesa, se dio a la tarea de realizar la investigación durante los años de 1974 a 1978 y regresó a la sociedad francesa la obra titulada *La invención de lo cotidiano* (García, 2003). El texto comprendía dos tomos que fueron publicados en 1979: *Artes de hacer* y *Habitar, cocinar*. En estos libros está presente la manera de narrar lo que realizan los individuos en su vida cotidiana, sus formas de observar y -a la vez- contar lo que ocurre desde sus propias percepciones. Es así como se obtiene una mirada desde abajo, a ras del suelo, de lo que perciben los individuos comunes que regularmente son excluidos de la historia.

El título de la obra, *La invención de lo cotidiano*, nos lleva a reflexionar que la forma narrativa que procede de los acontecimientos sociales es una invención o un reflejo que se expresa en el lenguaje. Esto nos conduce a declarar que la escritura de la historia no es la propia realidad, sino otra realidad que, en términos del mismo Certeau, puede ser la sepultura o hasta la exhumación del acontecimiento. El trabajo de este autor aporta un nuevo giro de la historia y la historiografía.

De acuerdo a lo anterior, podemos conceptualizar la historia como los acontecimientos y su ocurrencia en el tiempo, sea este de un pasado remoto, cercano o presente. Es la disciplina que se ocupa de recuperar y resignificar las acciones de la vida cotidiana, sus imaginarios, mitos, utopías y representaciones que realizan los

hombres y las mujeres en el período histórico que se analice. Por su parte, la historiografía es una forma de narrar o escribir la historia, escritura que se constituye en realidad y es aquí en donde nuevamente el análisis nos remite a la cercanía con el giro lingüístico a la manera como lo concibe Hayden White, como otra realidad que en ocasiones pareciera que niega la ocurrencia de los acontecimientos sociales (Ríos, 2009).

En este mismo orden de ideas, el presente número de la revista Debates por la Historia incluye artículos relacionados con la invención (utilizando la categoría de Michell de Certeau) a través de la escritura de siete textos científicos que intentan dar a conocer distintas realidades sociales relacionadas con el campo de la historia e historiografía de la educación.

El artículo *Vínculo entre la Universidad y los medios de comunicación en el tratamiento de la problemática racial en Cuba* aborda una temática de actualidad que se está debatiendo en los círculos intelectuales y científicos de ese país. Mientras muchos afirman que en Cuba persiste el racismo, otros plantean lo contrario y lo consideran ya erradicado; así que el escrito narra el papel fundamental que juega la universidad cubana en el esclarecimiento de esta problemática.

8 En segundo lugar aparece el trabajo *Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental* que nos muestra la importancia de la educación durante los primeros años de vida. Incluye los antecedentes de la educación inicial en México, examina los marcos normativos a nivel internacional y nacional, y concluye con las particularidades de las instituciones y programas educativos que atienden a esta población en nuestro país.

En el documento titulado *Del aula a la sierra. La participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del GPG en Chihuahua*, se describe la compleja historia armada por la que ha transitado Chihuahua, México, a lo largo del tiempo, siendo una región económica y políticamente marginal. El Grupo Popular Guerrillero (GPG) surgió como respuesta al hartazgo de la gente por la represión ejercida en contra de la población vulnerable. La guerrilla en Chihuahua, antes de ser llamada como tal, tuvo su etapa de activismo social a modo de acción política y se mantuvo incluso hasta el día del asalto al Cuartel Madera, el 23 de septiembre de 1965. La investigación gira en torno a la participación de los estudiantes de las normales rurales en el levantamiento armado del GPG bajo el criterio de marginalidad y en la transición de un estado de resistencia activa y pacífica a resistencia armada.

El texto *El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la UACH en la década de los años sesenta* nos remite al tipo de formación humanista que se fue forjando desde mediados de los años 50 en la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. En ese proceso jugaron un papel fundamental los maestros que pertenecían a la intelectualidad chihuahuense, por lo que el trabajo describe la influencia que ejercieron en la formación de una generación de estudiantes humanistas que radicalizaron sus métodos de lucha social una década más tarde.

El quinto artículo es *La figura histórica en los murales de las escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua*. Se ocupa de documentar y analizar algunas obras murales con figuras históricas, encontradas en las escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua. El autor abre la reflexión en relación a la importancia que tienen estas obras dentro de los planteles, el status institucional que pueden llegar a tener, el carácter educativo que manejan hacia el alumnado y la relación que

guardan con la rama historicista del arte y la escuela del Muralismo Mexicano.

En el texto *Los indios rarámuri (tarahumara de México) y las libertades*, el autor intenta aprehender la noción de libertad entre los indígenas tarahumaras del estado de Chihuahua, México. Presenta una síntesis -desde la colonización hasta nuestros días- de las libertades perdidas, luego rescatadas, adquiridas y reconquistadas. Después, a partir de los resultados de investigaciones obtenidos con tarahumaras migrantes de ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, hace el balance actual de esas libertades.

Para cerrar la sección de artículos, en el trabajo *Universalización de la microhistoria* se realiza un recorrido de los paradigmas historiográficos que, hasta los años setenta y ochenta del siglo XX, habían sido hegemónicos y -por consiguiente- guiaban la investigación en esta área. Describe cómo es que a partir de esos años surge la visión de rescatar las historias de personajes y acontecimientos localistas, dando paso así a la corriente que se denomina microhistoria. Se discuten las dos líneas de investigación que ha seguido la microhistoria: la de Carlo Ginzburg (microhistoria a la italiana) y la de Luis González y González (microhistoria a la mexicana).

Finalmente, en la sección de reseñas se presenta *Miradas para una geohistoria regional*, libro publicado en 2018 por el Ministerio de **10** Educación y Cultura de Uruguay. En la obra se pueden apreciar los temas que están trabajando historiadores de otras latitudes latinoamericanas, la metodología empleada y los enfoques teóricos persistentes.

Esperamos que los trabajos que incluimos en este número contribuyan al acrecentamiento del acervo teórico y metodológico en el campo de la historia e historiografía de la educación. Al mismo tiempo aprovechamos la oportunidad para invitar a nuestros lectores a que sigan colaborando con la revista Debates por la Historia, haciendo el envío de sus productos de investigación, convertidos en artículos científicos, con fines de publicación.

Francisco Alberto Pérez Piñón

Director

Referencias

- Ríos, S. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (37), pp. 97-137.
- García, N. (2003). Reseña de "La invención de lo cotidiano" de Michel de Certeau. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (4), p. o.

Notas

¹ Michell de Certeau nació en Chambéry, capital de Saboya, Francia, el 17 de mayo de 1925 y murió en París el 9 de enero de 1986. Fue un investigador jesuita, historiador, teólogo, semiólogo y filósofo, considerado una figura inclasificable del pensamiento francés del siglo XX. Sus investigaciones abarcan desde la historia de la mística y las corrientes religiosas de los siglos XVI y XVII, hasta la hermenéutica del mayo francés de 1968.

Vínculo entre la universidad y los medios de comunicación en el tratamiento de la problemática racial en Cuba

The link between the University and the media in the treatment of racial problems in Cuba

Jorge Godofredo Silverio Tejera *
Gonzalo Carlos Gómez González **

**Profesor de la Universidad José Martí de Sancti Spiritus (Cuba). Fue ganador del Premio Ana María Agüero de investigación en Argentina en 2016. Colaboró en los libros Canarios en Cuba y Papeles de Historia de Cabaiguán. Ha participado en los dos últimos congresos nacionales de Historia de Cuba y en varios certámenes internacionales de Historia. También ha publicado artículos en las revistas Márgenes y El Historiador. Es presidente de la Comisión Aponte contra la discriminación racial en Sancti Spiritus. Correo electrónico jsilverio@uniss.edu.cu*

 <https://orcid.org/0000-0002-6955-527X>

*** Profesor de Historia de Cuba y de Teoría y Método de Historia Regional en la Uniss José Martí Pérez (Cuba). Cuenta con 48 años de experiencia docente y exhibe una larga trayectoria en los estudios históricos regionales de Cuba. Ha participado en eventos nacionales e internacionales dedicados a la historia y la cultura. Tienen publicaciones de artículos de indole histórica en revistas especializadas como Siga la Marcha, Márgenes y Honda. Es vicepresidente de la Sociedad Cultural José Martí y de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba. Miembro de la Comisión Aponte. Correo electrónico cgonzalez@uniss.edu.cu*

 <http://orcid.org/0000-0002-5440-2254>

Historial editorial

Recibido: 29-octubre-2018

Aceptado: 17-febrero-2019

Publicado: 29-abril-2019

Vínculo entre la universidad y los medios de comunicación en el tratamiento de la problemática racial en Cuba

Resumen

La problemática racial es uno de los temas más actuales y debatidos dentro de los círculos intelectuales y científicos del país. Mientras muchos afirman que en Cuba persiste el racismo, otros plantean lo contrario y lo consideran ya erradicado. La universidad cubana juega un papel fundamental en el esclarecimiento del tema y en la búsqueda de soluciones permanentes para la erradicación de las manifestaciones discriminatorias, aún sobrevivientes en la sociedad. Igual papel corresponde a los medios de comunicación, los cuales tienen la posibilidad de influir positivamente en la sociedad y servir de vehículo a las ideas más progresistas sobre el tema. Este trabajo trata sobre el vínculo entre universidad y medios de comunicación en la solución de esta problemática y las posibilidades que brinda para perfeccionar la sociedad cubana.

Palabras Clave: Problemática racial, racismo, medios de comunicación, sociedad cubana.

The link between the University and the media in the treatment of racial problems in Cuba

Abstract

The racial problem is one of the most current and debated topics among the scientific and intellectual circles of Cuba. Many contend that racism is a persistent issue in Cuba while others consider it an eradicated problem. The University of Cuba plays a fundamental role in clarifying this problem and in seeking for permanent solutions to eradicate all discriminatory practices still present in society. A similar role corresponds to the media that has the capacity to spread out progressive ideas on this topic and influence society in a positive way. The present work deals with the link between the University and the Media in solving this problem and the possibilities that this link has for improving Cuban society.

Keywords: racial problems, racism, media, Cuban society.

Lien entre l'Université et les médias dans le traitement des problèmes raciaux à Cuba

Résumé

Le problème racial est l'un des sujets les plus actuels et les plus débattus dans les milieux intellectuels et scientifiques du pays. Si beaucoup affirment que le racisme persiste à Cuba, d'autres affirment le contraire et le considèrent déjà comme éradiqué. L'Université cubaine joue un rôle fondamental dans la clarification de ce problème et dans la recherche de solutions permanentes pour l'élimination des manifestations discriminatoires qui subsistent dans la société. Le même rôle correspond aux médias qui ont la possibilité d'influencer de manière positive la société et de véhiculer les idées les plus progressistes sur le sujet. Ce travail traite du lien entre l'Université et les médias dans la résolution de ce problème et des possibilités offertes par ce lien pour faire progresser la société cubaine.

Mots-clés: problème racial, le racisme, moyens de communication, Société cubaine.

Introducción

Los debates sobre la problemática racial en Cuba se han incrementado a partir de los años noventa del siglo XX, cuando las dificultades económicas sacaron a la luz muchas actitudes discriminatorias ocultas hasta entonces y las desigualdades sociales florecieron junto a la aparición de nuevas formas de organización económica. El llamado Periodo Especial, durante el cual las condiciones de vida de la población y la economía cubana se vieron sumamente dañados a partir de 1990, golpeó a todos los cubanos pero sobre todo a aquellos situados en posiciones más vulnerables desde el punto de vista social y económico: negros y mulatos.

Fuera de las fronteras de la isla aparecieron múltiples trabajos que abordan el tema racial, aunque lo hacen desde posiciones claramente anticubanas que no permiten un análisis objetivo. Culpan a la Revolución de todos los problemas e ignoran los esfuerzos que se realizan -desde enero de 1959- por eliminar la discriminación y las desigualdades. El silencio de los medios de comunicación y la ausencia de abordaje del tema en el sistema nacional de educación, propiciaron que dichas opiniones tomaran fuerza y no encontraran adecuada respuesta. La propia dirección revolucionaria insistió en la necesidad de debatir sobre el asunto y poco a poco inició este proceso. Los medios de comunicación mostraron una cara diferente sobre la problemática racial; en tanto que el sistema de educación realizó cambios en los programas de estudio para abordar este tema. A pesar de que se han logrado avances importantes, aún quedan muchos retos y a ello invita este trabajo.

Desarrollo

En los años finales del siglo XX y los iniciales del XXI se avivó en Cuba la polémica alrededor de la problemática racial. Numerosos autores dentro y fuera de la isla comenzaron a escribir sobre el tema, que hasta entonces era uno de los menos tratados por los investigadores. Ellos comenzaron a fijar sus posiciones al respecto.

Con diferentes matices, en dependencia casi siempre de su posición ideológica o del lugar de residencia, ya sea en la isla o fuera de ella, la mayoría coincidió en señalar la existencia de racismo dentro de la sociedad cubana. ¿Es eso cierto? ¿Es la sociedad cubana una sociedad racista? El asunto merece un análisis pormenorizado y aun así será difícil llegar a conclusiones definitivas, sobre todo si a la hora de abordarlo no se hace de forma desprejuiciada y lejos de sectarismos.

Don Fernando Ortiz llamó a Cuba “Ajiaco” teniendo en cuenta que como en el célebre plato de la cocina nacional, la nacionalidad cubana se formó a partir de muchas mezclas, conservando cada una de las partes -eso sí- componentes de su esencia original, a la vez que aportaban al resultado final.

La necesidad de sustituir a una población indígena en plena decadencia -producto de la inhumana explotación, las enfermedades, las matanzas- llevó a que comenzaran a llegar barcos a las costas cubanas, cargados de africanos arrastrados a la fuerza de su tierra natal y cargados de cadenas, para obligarlos a trabajar.

- 18** Esos africanos, si bien llegaron casi desnudos, traían con ellos su cultura, dioses y costumbres; muy diferentes a las que encontraron en las nuevas tierras, tan llenas de sol como las suyas propias, pero con animales y plantas diferentes. Aquí fueron tratados como animales e internados en barracones donde perdieron mucho de lo que les pertenecía por derecho propio: la lengua, la nacionalidad, la posición

en la sociedad de la que provenían e inclusive la familia, pues para los esclavistas ningún detalle de estos les resultaba necesario de respetar y sin misericordia mezclaron a personas de diferentes etnias y orígenes, mientras separaban a padres, madres e hijos. El lucumí, el congo, el carabalí -que por cierto son denominaciones creadas por los colonizadores- van desapareciendo para dar lugar al “negro”, objeto de todo tipo de maltratos, tanto físicos como mentales, a quien se le prohíben muchas cosas y se le imponen otras.

Estas personas no fueron vistas como sus iguales por los colonizadores, para quienes eran algo menos que objetos parlantes, subhumanos a los que era lícito maltratar. En la mitad del siglo XIX, cuando el desarrollo de la Revolución Industrial exigió transformaciones en la forma de producir azúcar y la crisis obligó a las élites coloniales a buscar formas más rentables de producción, miles de semi esclavos blancos y asiáticos fueron introducidos entonces para sustituir a los esclavos negros. Ellos no recibieron tampoco mejor trato a pesar del color de su piel.

La sociedad cubana se formó entonces desde la inequidad, desde la diferencia entre sus componentes y esa diferencia evidentemente se siguió arrastrando durante los siguientes siglos, a partir del inicio de la colonización. Al negro le correspondió, en la mayoría de los casos, la peor parte y, aunque muchos blancos y asiáticos tuvieron que compartir esa suerte con ellos, el color de la piel se constituyó en una barrera discriminatoria que limitaba las posibilidades de ascenso social de los de piel más oscura. ¿Cómo solucionar esta situación?

Aunque la solución del problema racial no estaba contenida en el Programa del Moncada, la dirección de la Revolución comprendió desde un inicio la necesidad de trabajar para eliminar todo tipo de discriminaciones, incluidas la del color de piel.

Desde el mismo 1 de enero de 1959, Fidel Castro atacó frontalmente al racismo de la República y prometió acabar con él. El problema era difícil porque no se trataba -como en otros casos- de dictar leyes que resolvieran la situación, sino de lograr que la actitud de las personas cambiara.

En un discurso pronunciado en el Palacio Presidencial el 22 de marzo de 1959 el Comandante en Jefe Fidel Castro planteó el problema del racismo. Fidel planteó con mucha fuerza que se trataba de una lacra social que debía ser eliminada (Morales, 2007, p. 86).

Sin embargo, no se tomó esta discriminación como una variable independiente y se pensó que con eliminar las desigualdades propias del capitalismo y construir una sociedad igualitaria se resolvía el problema. Los negros y mestizos, al igual que otros desposeídos, recibieron el beneficio de las políticas sociales niveladoras de la Revolución, pero en la conciencia colectiva los elementos discriminatorios se mantuvieron latentes y el negro seguía siendo visto como alguien “inferior”.

La Revolución hizo a los cubanos, sin distinción de razas, iguales ante la Ley, para el disfrute de los espacios públicos, para el acceso a la educación y a los servicios de salud, así como dentro del universo laboral. Además de ello, las continuas declaraciones de figuras políticas y sociales en cuanto a la igualdad, así como la realidad de tareas de construcción o defensa de la nueva sociedad, generaron una atmósfera de transformación para las relaciones raciales en el país. Junto con ello, subsistió la más enconada forma de racismo que pueda tener cualquier sociedad: la cultural (de las percepciones, del chiste, del lenguaje, de la representación, del prejuicio, del

erotismo, que corresponde a las mentes) Fowler en (Cuadriello, 2009, p. 7).

En 1962 Fidel planteó que en Cuba no existía discriminación racial, que las medidas tomadas por la Revolución habían resuelto el problema y dejó de hablarse sobre el tema.

En 1962, la Segunda Declaración de La Habana estableció que el asunto había sido resuelto. El tema devenía un tabú. El silencio que vino después de los años sesenta no significa que la preocupación haya desaparecido. Pero a la cuestión racial se le ha visto y tratado como algo con un fuerte componente divisionista que amenaza la existencia de la nación. A causa de ello el tema racial ha resultado ser el más soslayado e ignorado de la realidad social cubana (Morales, 2007, p. 96).

Muchas personas pensaban que bastaba con la existencia de una voluntad política, por parte del gobierno, para que la discriminación quedara abolida. Por otra parte, hablar de racismo en Cuba se consideraba de mal gusto, hacerle el juego al enemigo y propiciar la división entre las fuerzas revolucionarias, así que públicamente la cuestión racial fue convirtiéndose en tabú. Para otros, al lograrse la igualdad ante la ley se estaba eliminado el problema. Por ejemplo, en entrevista a Luis Sexto, el destacado intelectual José Luciano Franco señaló:

Una cosa muy grande de la Revolución es que ha extirpado la discriminación racial... Hoy en día usted entra a un restaurante de lujo y usted ve las parejas de negros, blancos. Usted ve hasta la mujer blanca con un niño negro. Eso es la Revolución. A mi juicio eso es lo más grande que tiene la Revolución (Sexto, 2013, p. 242).

La mayoría de la intelectualidad cubana soslayó esa problemática al considerarla no importante, menor con relación al épico enfrentamiento contra el imperialismo vecino. La búsqueda de la unidad llevó a que quienes trataran de hablar de problemas en el tratamiento racial fueran mal mirados y hasta discriminados. Al respecto dice Esteban Morales (2007):

En el ámbito de la cultura se mantuvo cierto tratamiento del tema racial, pero desde la ciencia era imposible investigar y sobre todo escribir. En medio de la confrontación política de aquellos años, analizar críticamente un asunto que había sido dado como resuelto podía, según la visión política dominante en aquel momento, hacerle el juego a la división social entre los cubanos; era ganarse el calificativo de racista o divisionista o ambos a la vez (p. 36).

La dirección revolucionaria consideró que si se les daba iguales oportunidades a todos, no había porque detenerse a hacer algún análisis especial con los que habían sufrido la discriminación racial con anterioridad. Bastaba con ponerlos a todos en el mismo punto de partida para que todos llegaran juntos a la meta.

Desde el punto de vista académico se consideró resuelto el problema y así se reflejaba en los libros de textos de Historia de Cuba:

La revolución desarrolla una vasta y esclarecedora campaña por la verdadera igualdad de todos los cubanos—sin distingos de sexo o color de la piel—, no solo ante la ley sino también ante el trabajo, la educación, la recreación y todas las manifestaciones de la vida social. La vieja lacra de la discriminación racial es erradicada **definitivamente** y se les da un golpe decisivo a las incomprensiones aún existentes. Esta no fue una batalla fácil, pues hubo que enfrentar los prejuicios raciales arraigados

durante siglos en la mente de una gran parte de los cubanos.
(Cantón y Silva, 2011, p. 34)

Sin embargo, se obvió que las mentes de los hombres trabajan a un ritmo diferente al de las estructuras sociales, que las leyes no siempre se cumplen y que en lo más recóndito de los pliegues cerebrales muchos cubanos blancos llevaban guardada la información de que los negros eran delincuentes, vagos, asesinos en potencias; y los chinos astutos, impenetrables, traicioneros. A la vez, negros y asiáticos desconfiaban de los blancos a los que veían como prepotentes, tontos, superficiales y culpaban por muchos de sus problemas.

Esa situación se mantuvo con bastante fuerza en el seno familiar, pues a pesar de que cada año aumenta el número de matrimonios mixtos y que -según los datos del último censo- la población cubana es cada día más mestiza; aún sobreviven posturas racistas discriminatorias, tanto de blancos hacia negros o asiáticos como viceversa.

La herencia recibida desde la República, donde los no blancos solo tenían acceso a los puestos de trabajo peor remunerados y se les vetaba el acceso a la cúspide del poder, llevó a que la mayoría de ellos vivieran en barrios suburbanos, con pésimas condiciones de vida y proclives a ser víctimas de la marginalidad. Solo una minoritaria burguesía negra trató de mimetizarse con los blancos y vivir junto a ellos.

La Revolución no logró resolver las necesidades de estos barrios, a pesar de sus esfuerzos, dado que es un problema que pasa en muchas ocasiones por estereotipos sociales y culturales muy difíciles de arrancar. El barrio sigue siendo en la actualidad una marca de pertenencia para muchas personas y vivir en ciertos lugares descalifica a unos a los ojos de otros.

La solución de dicha problemática pasa por varias aristas y son diversos factores que deben trabajarse mancomunadamente para resolverla,

pues es una situación compleja que exige una respuesta multisectorial e interdisciplinaria que debe llegar desde la educación, en todos sus niveles. Para ello es fundamental el papel de la clase, de los medios masivos de comunicación, de la academia (como rectora de todas las investigaciones que se hacen desde la ciencia) y de los órganos de gobierno, por el poder decisorio que poseen a la hora de resolver la parte práctica del problema y su posibilidad de aportar soluciones a la situación de inferioridad de negros y mulatos.

Es evidente que la parte fundamental de la discriminación en Cuba se encuentra situada a niveles subjetivos y que cualquier solución requiere una mancomunada labor educativa-comunicativa. De ahí que resulte imposible que el binomio educación-medios de comunicación resuelvan la situación por si solos, sin el concurso de la otra parte.

Si asumimos el discurso de la sociedad como la amplia gama de hechos comunicativos que en ella acontecen, exhibiendo la complementariedad y coherencia que les impregna la cultura en un contexto histórico dado, podemos coincidir con Teun A. Van Dijk (2007, p. 25) en que el aprendizaje y puesta en práctica del racismo transcurre a través de procesos comunicativos que procesan, reelaboran, trasvasan y difunden la información contenida en la conversación y relatos de todos los días, en los libros de texto, la literatura, las películas, las noticias, los programas de televisión [y] los estudios científicos (Romay, 2015, p. 2).

24 Es importante analizar -por tanto- el discurso de los medios de comunicación sobre el tema y al referirse al discurso se está hablando tanto de lo que se dice como de lo que no. Los medios de comunicación tenían antes de 1959 una inclinación abiertamente racista y sin recato daban cabida a teorías supuestamente científicas sobre la “inferioridad” del negro o promovían noticias sobre la “barbarie” e incultura de este

sector de la población. Era común que estos medios - fundamentalmente la prensa plana y radial, que eran los más desarrolladas en aquel momento- criticaran las religiones cubanas de origen africano, a las cuales tomaban como “brujería” y símbolo del atraso de sus practicantes; en contraposición a la religión cristiana, fundamentalmente católica, practicada por las mayorías “blancas”.

Negros y mulatos con menos posibilidades de acceso a los medios encontraron pocas maneras para defenderse, pero lo hicieron de acuerdo a sus posibilidades. Con escasos recursos fundaron revistas y periódicos en los cuales plantearon exigencias de los más desposeídos para que fueran tomados en cuenta. Dichas publicaciones se centraron en relatar historias sobre la participación de negros y mulatos en las guerras de independencia, su heroísmo y el carácter multirracial y solidario del ejército mambí. Se promovió también la apología de aquellos que con mucho esfuerzo lograron insertarse dentro de la sociedad blanca y convertirse en intelectuales de prestigio.

Por lo general, los medios de comunicación del período pre revolucionario que mantuvieron una actitud no discriminatoria se centraban en llamar a la igualdad nacional o en exaltar los aportes de negros y mulatos a la cultura nacional, más que en criticar la discriminación existente en esa época. Sus recursos económicos eran limitados y tenían poca divulgación a nivel nacional.

El mantenimiento de los órganos de prensa dependía, además de la capacidad de los autores involucrados, del desarrollo de una adecuada infraestructura técnica y de la existencia de colaboradores en otras partes del país. Los periódicos negros generalmente carecieron de tiradas diarias: salían semanal, mensual o quincenalmente (Fernández, 2014, p. 174).

Tras el triunfo revolucionario, los órganos de prensa y las emisoras propiedad de asociaciones de color desaparecieron junto con ellas, como parte del proceso de organización institucional de la nueva sociedad. Se sobreentendió que si el Estado se hacía cargo de defender a “todos” eran innecesarias organizaciones dedicadas a defender “a parte” de esta sociedad. Los medios de comunicación estatales asumieron la responsabilidad de luchar contra la discriminación, aunque en un principio no prestaron demasiada atención a la tarea.

Como los muros que protegían fortalezas militares y las verjas que privatizaban playas, el racismo legalizado e institucionalizado fue demolido en los primeros tres años de cambio revolucionario. Pero los escombros quedaron ahí porque la obra inaugural de la Revolución –inmensa en su capacidad de generar una visión de la igualdad que se adelantaba a la realidad social desdibujando sus desequilibrios- rearticuló el mito de la paridad racial. Entonces la batalla antirracista se detuvo, gracias a la euforia idealista de una mayoría al fin emancipada y al silencio de una influyente y conservadora minoría, convencida de que lo hecho resultaba suficiente. La aspiración a la unidad, firmemente implantada en el imaginario nacional y reforzada por la hostilidad de la potencia militar más grande de la historia, acalló discrepancias y legitimó el silencio (Romay, 2015, p. 5).

26

Algunos investigadores han culpado a la Segunda Declaración de la Habana (1962) de establecer el silencio sobre el tema discriminatorio dentro de los medios de comunicación cubanos, una vez que el máximo líder revolucionario declarara resuelto el asunto, junto con otros tantos logros (Morales, 2007). Esta conclusión es discutible porque ese día no se decretó algo al respecto, sencillamente se enumeraron logros de la Revolución y fue una libérrima interpretación del discurso desde

posiciones voluntaristas, la que decidió silenciar el tema discriminatorio. No existió un decreto prohibitorio, sino más bien un pacto no escrito de aceptación entre los medios de comunicación que apostaron por el discurso laudatorio y obviaron las posibles críticas a lo que estaba sucediendo.

El análisis de las causas de este silencio no puede centrarse en un solo aspecto, pues influyeron muchos fenómenos -subjetivos todos ellos- que van desde la aceptación acrítica de los postulados revolucionarios, hasta el arribismo y la burocracia. Muchos callaron por convencimiento de que, al mencionar un problema como este, se corría el riesgo de romper la unidad, se mostraba el espíritu contrarrevolucionario o sencillamente para no buscarse problemas. Además, a la vista de toda la sociedad estaban los logros en la erradicación de las lacras discriminatorias provenientes de la república burguesa: se dio acceso igualitario a todas las personas -sin importar el color de piel- al trabajo, educación y salud. Se eliminaron las sociedades exclusivas para blancos y se liquidaron las prohibiciones de acceso a los lugares públicos a negros y mulatos, quienes luego accedieron a puestos directivos en la administración del Estado. A nivel familiar creció el número de matrimonios inter raciales.

Los medios -por tanto- se centraron en reproducir estos logros durante las tres primeras décadas revolucionarias, mostrando el desmontaje de la discriminación racial y los avances en otras esferas. No existió debate sobre el tema, mucho menos investigaciones. La discriminación se enraizó en algunos nichos lejanos de la institucionalidad, como la familia y las relaciones interpersonales.

La cultura en general, si bien mantuvo una actitud semejante, permitió vislumbrar algunas muestras del racismo incubado dentro de la sociedad; por ejemplo, en el filme *Memorias del subdesarrollo*, de Tomás Gutiérrez Alea, se ve una escena donde un negro actúa como sirviente

de un grupo de blancos que están debatiendo sobre el lugar de negros y latinos en la sociedad norteamericana. También la cineasta Sara Gómez, en *De Cierta manera*, muestra descarnadamente la situación de marginalidad en que continuaban viviendo negros y mulatos en la Revolución. Sin embargo, estas siguieron siendo manifestaciones aisladas dentro de un silencio generalizado.

En los años noventa del siglo XX, con el derrumbe del campo socialista y el empeoramiento de la situación económica del país, muchas actitudes ocultas hasta entonces resurgieron. El sector emergente de la economía (turismo, empresas mixtas) y el llamado trabajo por cuenta propia (pequeñas empresas privadas donde los propietarios se ven menos restringidos por las leyes a la hora de contratar a su personal), fueron campos propicios para esto. De repente negros y mulatos se vieron de nuevo en posiciones desfavorables al no tener acceso a estos sectores. El hecho de que la emigración cubana, en los primeros años, fuera eminentemente blanca, hizo que los beneficios de las remesas familiares llegaran en menor cuantía a negros y mulatos. Esta situación no encontró reflejo en los medios.

Del tema no se habla lo suficiente en los medios de comunicación, a pesar de su permanente y nociva incidencia en todo el entramado social. Hay cierto reparo en reconocer manifestaciones francamente discriminatorias por el color de la piel en muchos ámbitos de nuestra sociedad. Pero lo cierto es que pueden estar ahí (Norido, 2015, p. 1).

28 En el mismo periodo los medios cubanos ignoraron el resurgimiento de la discriminación dentro de la sociedad. En noticieros y espacios de debate el tema siguió ausente. La prensa plana tampoco le dio cabida y eso de alguna manera contribuyó a que los prejuicios siguieran tomando fuerza. Sin embargo, los efectos de la crisis y el resurgimiento de las desigualdades sociales hicieron que, con la llegada del siglo XXI,

el debate comenzara a abrirse paso en los medios, a partir de que el propio Fidel Castro planteara en el V Congreso de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) que se había caído en un error de voluntarismo al dar por resuelto el problema y que era necesario hablar sobre él.

A partir de ese momento, en varias publicaciones comenzó a hablarse del tema y surgieron dentro de la UNEAC algunos grupos dedicados a analizar y combatir la discriminación, primero con “Color Cubano” y después con “Comisión Aponte”. También la academia abrió el debate al respecto. Dentro de los medios masivos de comunicación el ejemplo lo dio la propia TV, cuando un espacio tan prestigioso como *La mesa redonda*, donde se analizan los principales temas de actualidad nacional e internacional, abrió sus puertas para ampliar la discusión.

Desde las altas esferas políticas del país se promulga un ambiente de cambios y transformaciones en los últimos años. De un modo bastante limitado, se ha propiciado un debate social sobre raza y desigualdad con el conjunto de la sociedad. Uno de estos espacios se proyectó desde *La Mesa Redonda*, donde se emitieron dos programas en los que se intentó poner a debate algunas cuestiones esenciales: el programa de enero de 2010 se tituló “Una batalla cubana contra el racismo” y cinco años después -en marzo de 2015- apareció el segundo, donde se discutió “El racismo sobre la mesa” (Guanche y Borrego, 2016).

Así mismo, los espacios dedicados a la propaganda de la cultura cubana, de origen africano, se multiplicaron. Hubo oportunidad para las representaciones basadas en leyendas vinculadas a los orishas de la Regla de Ocha y en programas televisivos como *Sonando en Cuba* y *Bailando en Cuba* han tenido cada vez más espacio los temas africanos. Los medios de comunicación masiva, sobre todo la televisión, han dado promoción al papel de grandes patriotas negros y mulatos en las guerras de Independencia, a través de diferentes materiales

audiovisuales, entre ellos “Duaba”, con gran aceptación entre la población. Sin embargo, aún quedan insuficiencias, estando una de ellas en el sistema nacional de educación:

La educación cubana, por su parte, aún no ha asumido la problemática del color de la piel, como parte de la formación científica, cultural e histórico- política, de un estudiantado, que todavía debe enfrentar dentro de la realidad social actual la existencia de los estereotipos negativos sobre los negros y los “no blancos” en general; los prejuicios raciales, la discriminación y el racismo. Por lo que respecto al tema de la raza, existe aún en Cuba una profunda dicotomía entre escuela y realidad social, que afecta el desarrollo cultural y político de la juventud, principalmente (Morales, 2017, p. 6).

Los programas analíticos de diferentes carreras que se imparten en la universidad muestran aún la ausencia de este tema, desaprovechándose -por tanto- las posibilidades que dan los descubrimientos científico-técnicos actuales para desmontar las matrices falsas de opinión, creadas bajo bases discriminatorias.

Los medios de comunicación han tenido algunos avances, por ejemplo: aumento de la cantidad de negros y mulatos que trabajan como presentadores en los principales espacios informativos de la televisión nacional.

Sin embargo, pese a los avances, siguen las carencias. A los negros se le dan escasos papeles protagónicos en las telenovelas nacionales y en los seriales policíacos la mayoría de los delincuentes son negros y mulatos, mientras que los policías son blancos. Las consecuencias de la marginalidad siguen siendo presentadas como resultados de la herencia anterior a la Revolución y no se enfatiza en las diferencias por el color de la piel. Sigue siendo preocupante la falta de espacios de

debate, donde exista la posibilidad para que las personas opinen sobre el tema y se le dé continuidad; pues cuando la problemática se aborda, lo hacen en un tono pedagógico y paternalista que resta credibilidad y aceptación dentro de la población. Se deben abrir foros, sin apelar a paños tibios que solo causan problemas e incomprensiones, para que la sociedad cubana –a través de los medios de comunicación- participe en la liberación de los pueblos africanos y la lucha contra el apartheid.

Conclusiones

El debate sobre la problemática racial ha tomado fuerza en Cuba a partir de la crisis económica de los años noventa del siglo XX. Hasta esa fecha se consideraba resuelto el tema y estaba ausente en los debates de los medios de comunicación.

A partir de la agudización de los problemas económicos, la discriminación se acrecentó cuando los negros y mulatos resultaron uno de los grupos sociales más afectados, perdiendo incluso muchas conquistas que habían alcanzado en cuanto a igualdad social en el país, hasta ese momento. Al decaer la economía estatal -y con ello el salario- la principal fuente de ingreso fueron las remesas, la pequeña economía privada y/o las empresas mixtas; situación que afectó a negros y mulatos, al igual que a la mayoría de la población que depende del Estado. Sus ingresos disminuyeron y por ende afectó su nivel de vida.

En ese contexto surgieron voces que alertaban contra el surgimiento de actitudes discriminatorias en la sociedad cubana y fue necesario abrir el debate para buscar formas de enfrentarlas. La propia dirección revolucionaria dio ejemplos al respecto, propiciando el diálogo y la discusión, pero los medios de comunicación no estaban preparados para ello y aún persisten las dificultades y carencia en el tratamiento del tema, lo cual también se refleja en la educación. Persisten enfoques

desactualizados, que no profundizan en las causas de las desigualdades y restan importancia al factor color de piel como desencadenante de actitudes discriminatorias, lo que lleva al victimismo en su tratamiento.

Corresponde al sistema nacional de educación y a los medios de comunicación, luchar contra esos conceptos y aprovechar todas las oportunidades que tienen para desmontar las bases fácticas de los sistemas discriminatorios, de manera que la sociedad cubana se encamine de nuevo hacia la igualdad social con que contó en las tres primeras décadas posteriores el triunfo revolucionario de enero de 1959.

Referencias

Cantón Navarro, J.; y Silva León, A. (2011), *Historia de Cuba 1959-1999*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cuadriello, J.D. (2009). ¿Existe una problemática racial en Cuba? *Espacio Laical*, 5(2), pp. 33-51.

Fernández Robaina, T. (2014). La batalla contra el racismo en la Cuba de hoy. *América sin nombre*, (19), pp. 121-125.

Guanche, J.C.; y Borrego Moreno, R. (2016). *Raza y desigualdad en Cuba*. Disponible en: <http://www.sinpermiso.info/textos/raza-y-desigualdad-en-cuba-dossier>

Morales, E. (2007). *Desafíos de la problemática racial en Cuba*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

32 Morales, E. (2017). *Cuba. Color de la piel, nación, identidad y cultura. Un desafío contemporáneo*. Disponible en: <https://lapupilainsomne.wordpress.com/2017/12/02/cuba-color-de-la-piel-nacion-identidad-y-cultura-un-desafio-contemporaneo-por-esteban-morales/>

Norido, Y. (2015). *Cuba: hay que hablar más el racismo*. Disponible en: <http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/37738-hay-que-hablar-mas-del-racismo>

Sexto, L. (2013). *Amigos que ya no están II. Entrevista a José Luciano Franco*. La Habana: Editorial Abril.

Romay Guerra, Z. (2015). Háblame de colores. Cultura y política en el debate racial cubano. *Cuadernos del CIHLA*, 16(23), pp. 61-68.

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.



Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental

Historicity of initial education in Mexico, a documentary study

Stefany Liddiard Cárdenas*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

**Profesora de la Universidad de Ciencias del Comportamiento (México). Es candidata a Doctora por la Universidad Autónoma de Chihuahua (México) y maestra en Psicología Social y de las Organizaciones. Entre sus publicaciones recientes están: "Herramientas de la sociología de la educación aplicadas en la comunidad mormona LeBaron en Chihuahua," en la revista Sociológica (2017); capítulo de libro: "Representaciones sociales: colonia LeBaron Chihuahua" (2017). Es socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico stefanyliddiard@gmail.com*

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

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "Apuntes para una historia posmodernista" en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); y capítulo de libro "La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos en Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Trabaja la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos al perfil 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: 01-enero-2019

Aceptado: 07-marzo-2019

Publicado: 29-abril-2019

Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental

Resumen

Mediante un proceso documental se elaboró el siguiente texto, en el que se muestra el devenir histórico de la educación inicial en México. En primer lugar se muestra la importancia de la educación durante los primeros años de vida, posteriormente los antecedentes de la educación inicial en el país, además se examinan los marcos normativos a nivel internacional y nacional, para concluir con las particularidades de las instituciones y programas educativos que atienden a esta población en México. Todo lo anterior está compuesto principalmente por la referencia documental en este campo educativo, destacando características histórico-sociales que las rodearon; entre ellos los decretos, acuerdos, declaraciones y políticas públicas a nivel mundial y nacional; así como su relación con los modelos establecidos, que están basados en la cooperación para beneficio de la primera infancia.

Palabras Clave: historia de la educación, educación inicial, primera infancia.

Historicity of initial education in Mexico, a documentary study

Abstract

Through a documentary process, the following text was prepared, in which the historical evolution of early education in Mexico is shown. It begins by showing the importance of education during the first years of life, then the past of the education in Mexico, also examines the regulatory frameworks at international and national level, to finally conclude with the particularities of educational institutions and programs in Mexico, that take care to this particular population. All of the above is mainly composed of the documentary reference in this educational field, highlighting social historical characteristics that surrounded them; Prominent among them are the decrees, agreements, declarations and public policies at the global and national levels, as well as their relationship with the established models, which are based on cooperation for the benefit of early childhood.

Keywords: history of education, initial education, early childhood

Historicité de l'éducation de la petite enfance au Mexique, une étude documentaire

Résumé

Ce texte a été élaboré au moyen d'un processus documentaire, dans lequel est présentée l'évolution historique de l'éducation préscolaire au Mexique. Il commence par montrer l'importance de l'éducation pendant les premières années de la vie, puis le contexte de la petite éducation au Mexique, examine également les cadres réglementaires aux niveaux international et national, pour enfin conclure sur les particularités des établissements et programmes d'éducation au Mexique qui concernent cette population en particulier. Tout ce qui précède est principalement fondé sur la référence documentaire dans ce domaine éducatif, mettant en évidence les caractéristiques historiques et sociales contextuelles; parmi lesquelles, on distingue les décrets, accords, déclarations et politiques publiques aux niveaux mondial et national, ainsi que leur relation avec les modèles établis, qui reposent sur une coopération en faveur de la petite enfance.

Mots-clés: histoire de l'éducation, éducation de la petite enfance, petite enfance

Relevancia de la educación inicial

El interés de los educadores por la primera infancia es algo temporalmente cercano, pero el sustento y los acontecimientos que influyeron en ello no lo son. Anteriormente los primeros años del ser humano no eran considerados tan relevantes, el cuidado y la educación estaba a cargo principalmente de la madre o familiares cercanos. Tiempo más tarde comenzaron a brindar medidas asistenciales como respuesta ante la necesidad de cuidar a los niños mientras su madre o hermanos no podían hacerlo. Este gran paso, con el aspecto asistencial como centro, permaneció durante varias décadas. Actualmente se buscan conformar estrategias que armonicen con una educación vista de forma holista, que garantice los derechos de la infancia, salvaguarde su seguridad y favorezca el desarrollo integral.

Es claro que existen diferencias conceptuales entre la educación inicial, preescolar e infantil, considerando que en otras latitudes el rango de edad de la primera infancia oscila entre los cero y los seis años. En el caso particular de México, la educación inicial se puede sintetizar como las prácticas educativas dirigidas a niños desde su nacimiento hasta los tres años, en cualquiera de sus modalidades. Aun cuando en este país existan instituciones donde se articulan en un mismo centro educativo niños con mayor rango de edad, serán los menores de tres años, considerados en edad inicial, ya que a partir de ahí la educación básica y obligatoria comienza con el preescolar.

Esta diferenciación de la educación inicial con otras, como la preescolar o primaria se ha edificado sobre los avances teóricos en diversos campos como la psicología, sociología, pedagogía, biología y neurología; mostrando en estas páginas una selección de documentos y acontecimientos relevantes de lo que ha sido una generalización paulatina sobre la importancia de los procesos educativos en esta edad, y que son resultado de una gran cantidad de estudiosos sobre el tema.

Para lograr lo anterior, se recuperan políticas públicas a nivel mundial con interés en la primera infancia, en las que se destaca la necesidad de intervenir educativamente durante los primeros años de vida. Entonces, para comprender la educación en este o cualquier nivel educativo, se precisa conocer al menos de dónde surge la normatividad encargada de dirigir los procesos educativos a nivel mundial, nacional y local. Más adelante se debaten los claroscuros que implican estas políticas.

Ahora bien, algo que ha llamado la atención son los avances en la neurociencia, tal vez porque que se basan en meticulosos estudios sobre la maduración biológica y su interacción con el medio ambiente. Estas aportaciones son reconocidas por los organismos y personas tomadoras de decisiones en materia educativa. En estos estudios se asegura que la educación integral en los primeros años de edad es fundamental, ya que repercutirá en todas las dimensiones del desarrollo en los años posteriores. Se habla de que la edad temprana es el momento en el cual se generan la mayor cantidad de conexiones neuronales, se escucha también sobre la plasticidad cerebral y la importancia de cultivarla en esta etapa, así mismo que las condiciones externas juegan un papel transcendente en el desarrollo psíquico/cerebral de las personas.

Las evidencias que se ofrecen desde las ciencias duras, demandan identificar y reconocer esta etapa evolutiva como una de las más importantes en el desarrollo integral; junto a esto, se acrecentar el interés por una buena nutrición, por implementar correctamente estrategias de estimulación temprana y por asignar una gran cantidad de actividades intelectuales en los infantes, desde el mismo día de su nacimiento. Pero el aspecto biológico es tan solo una arista de la compleja conformación del ser humano. Los componentes sociales y afectivos son igual de relevantes en dicho desarrollo, por lo cual ha surgido también un genuino interés en fomentar interacciones sociales

positivas y mantener la calidad afectiva; situaciones que demuestran la enorme cantidad de esfuerzos en pro de la educación inicial.

Es momento de recordar que cada niño nace en un lugar determinado y rodeado de situaciones diversas, algunos estarán acompañados de una familia, otros en situación de vulnerabilidad, algunos más vivirán en abandono, es decir, los elementos que compondrán su recorrido en la vida son incalculables. Lo que sí se puede generalizar es que en la actualidad el capitalismo y las condiciones socioeconómicas globales que derivan de este, han estructurado un sistema en el que el papel de las mujeres en el entorno laboral ha cambiado, desembocando en una rápida incorporación a diversas actividades asalariadas o laborales, haciendo indispensable la creación y/o adecuación de espacios en los que las madres puedan dejar a sus hijos tranquilamente durante su jornada laboral.

A través del tiempo, estas y otras situaciones desembocaron en una mayor atención hacia los niños de la primera edad, propiamente en lo educativo, ya que lo asistencial se remonta siglos atrás. Esta dualidad entre lo asistencial y los avances en los hallazgos educativos hace, según Egido (2000), que los niños “participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria” (p. 122).

Todas estas decisiones, acuerdos y acontecimientos sucedieron a lo largo de varios años, por lo cual resulta complicado dar cuenta de ellos dentro de estas páginas. Nos limitaremos solamente a ofrecer una visión general de los principales hechos y documentos, para identificar las repercusiones que tuvieron en la realidad educativa mexicana.

A través de vestigios que quedan en los documentos, concatenados con los acontecimientos y el contexto, es posible proyectar la historicidad de la educación inicial. Es por ello que a continuación se narra el devenir histórico, específicamente en la República mexicana, así mismo

se toman como referentes algunos tratados, acuerdos y compromisos firmados por los representantes de algunos países, entre los que se encuentra México, donde se acatan normatividades mundiales, federales y otras más de carácter municipal.

Se considera que este trabajo se ubica como parte de la historia e historiografía de la educación, en virtud de que se rescatan antecedentes que expresan las ideas de la necesidad de atender la población comprendidas hasta los tres años, lo que originó el desarrollo de una nueva área de la educación que es la educación inicial. La constitución de este nivel educativo es aún un campo emergente, por lo que se apoya en ideas novedosas, resultado de investigaciones recientes que aportan elementos teóricos y metodológicos para el acercamiento a esta población y por esa razón son consideradas también en un trabajo de este corte.

Antecedentes de la educación inicial en México. La escuela de párvulos

A pesar que la escuela de párvulos no estaba destinada al cuidado y educación de los niños en la primera infancia, se considera como un referente importante en la educación inicial, por el avance en materia pedagógica que representó el voltear a ver a los niños de esta edad. En consecuencia, se comienza en este primer apartado señalando ciertos acontecimientos históricos relevantes en México en esta área de la educación.

42

Algunos historiadores coinciden que los antecedentes de la educación infantil recaen principalmente en un personaje: Federico Froebel. Fue a finales de los años treinta del siglo XIX en Europa, que este educador alemán instauró el primer preescolar y con sus postulados consiguió

estructurar un pensamiento sobre la pedagogía en la infancia. En palabras de Gadea (2015) “Froebel consideró necesario planear con cuidado una conciliación entre las necesidades de la niñez y las demandas cívicas y sociales que las mujeres enfrentaban” (p. 10). La formación que propuso requería del apoyo de los responsables de la educación y cuidado de los niños, por lo que hizo pública una *carta abierta a las esposas y jóvenes alemanas* en 1840, con el claro mensaje de unirse a la fundación del jardín infantil.

Según Gadea, este personaje reflejó las ideas de Rousseau, Comenio, Pestalozzi, entre otros. Considerando, además, que el contexto de Froebel “transcurrió durante la era de las revoluciones... esas influencias se hicieron notar en algunas ideas de los fines del jardín infantil” (2015, p. 10). El pensamiento de aquella época, europeo y romántico, poetizó sus propuestas, incluso al nombrarlo como jardín infantil -*kindergarten* en alemán-, una alegoría de un jardín en donde los niños podrían cultivarse y ser cuidados por Dios.

Con esto, se concluye que debido al momento histórico y lugar en el que surgió esta educación infantil, existe una clara influencia de un movimiento social que se enfocó en exaltar el aspecto ontológico y valoraciones subjetivas.

Las ideas de Froebel fueron una proyección indiscutible para la educación en diferentes territorios. Esto se vio reflejado particularmente en México, durante el porfiriato, cuando comenzó la intencionalidad de alfabetizar a toda la población y otorgar educación obligatoria. Para Bazant (2006) estas leyes tuvieron impacto también en el idealismo de la época, repercutiendo en la educación institucional, pero a pesar de la búsqueda progresista, no se propagó de manera uniforme la educación programada y socioculturalmente -en esta época- se reformaron algunas prácticas que influyeron en la educación actual.

La educación informal desempeñó también un papel importante. Después de la merienda era común que los padres de familia leyeran capítulos de algunos libros, seguidos de comentarios y lecturas adicionales. En esa época el mundo de la cultura era limitado de tal manera que aun la lectura de un periódico era un quehacer importante. Se puede decir que el periodismo fue el único tipo de publicación que llegó a todas las clases sociales y estimuló el desarrollo de la lectura (Bazant, 2006, p. 17).

Según Bazant (2006) uno de los cambios sustanciales durante el porfiriato fue en los métodos de la enseñanza, mediante la reforma a la ley juarista de 1867 con la cual se “establecían como principios la educación laica, gratuita y obligatoria, hacia un modo radical del método de enseñanza que estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares” (p. 17). Con este antecedente, queda claro que los niños de cuatro a seis años pudieron acudir a las escuelas, mismas que “debían estar dirigidas exclusivamente por mujeres, quienes supervisarían la enseñanza de juegos libres y gimnásticos, dones de Froebel, trabajos manuales y jardinería, conversaciones maternas y canto” (2006, p. 26).

Esta influencia se vería reflejada décadas posteriores, según la historia narrada por Berta Von Glümer (1963) cuando el profesor Don Manuel Cervantes Imaz, esbozó desde 1874 -en su periódico *El Educador Mexicano*- las doctrinas de Froebel y Pestalozzi en un proyecto de “educación natural y práctica para el niño; enseñanza objetiva, encarnada en las tendencias y necesidades infantiles, que debería comenzar por la cultura sensorial... sobre estas bases se estableció en kindergarten Nacional” (p. 304).

Coincidente con lo anterior “la primera escuela de párvulos... fue creada en Veracruz en 1883 por Laubscher. Sin embargo, las primeras escuelas creadas exprofeso surgieron en 1904. El sistema educativo que se adoptó fue el mismo aplicado en Europa y Estados Unidos” (Bazant, 2006, p. 26). Además de esto, también precisó que “la preocupación por impartir educación a los niños de los tres a los seis años fue iniciada por Pestalozzi y más tarde perfeccionada por Froebel” (p. 39).

En ese momento aparecen dos nuevos personajes: Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, quienes recibieron la encomienda de Justo Sierra -en 1903- para organizar los primeros *kindergarten* en la capital de México. Castañeda viajó a “Nueva York para estudiar los *kindergarten* de Manhattan-Bronx y posteriormente presentó un proyecto para la escuela de párvulos inspirado en los principios de Pestalozzi, Froebel, madame Neckerde Sauserre, etc.” (Bazant, 2006, p. 138).

En el libro *apuntes de técnica del Kindergarten*, publicado en Puebla en 1963 por Berta Von Glümer, se constata la influencia de dicha pedagogía, al menos por un siglo más e incluso se observa la dedicatoria de dicho libro a “la señorita Estefanía Castañeda, ilustre fundadora del Kindergarten Froebel en México, D.F., el 1º de julio de 1903” (p. 5). Este texto comprende desde la importancia del juego, los dones de Froebel, materiales didácticos, reglas, tiempos, métodos, test, decoración, modelos educativos, guías, entre muchos otros temas del preescolar (cabe mencionar que todos están redactados con un toque religioso). A lo largo de esas páginas, se concibe a la madre como la guía del conocimiento y cuidadora natural desde el nacimiento hasta la edad preescolar, siendo ella quien “...lo lleva a ver, mirar, oír, escuchar; lo deja tocar y palpa todo lo que no ofrece peligro alguno...” (Von Glümer, 1963, p. 9). Se reconoce que la educación se designa “en primer lugar a los padres y la familia del hogar, y en segundo a la educadora en el

kindergarten, quien orienta los pasos del niño en el difícil camino de la vida” (p. 10).

Así mismo se encuentran frases que evidencian la concepción del niño como un ser indefenso y comparable con una “*alma misteriosa*”, “*ángel enviado por Dios*”, “*un capullito que un día será, si Dios lo quiere, una espléndida flor*”. Con estas frases se confirma la influencia del pensamiento romántico, arraigado en los educadores, que expone las concepciones de las prácticas maternas, envueltas en calidez y un clima de amabilidad. Este tipo de educación, los preceptos, metodologías y perfil de las personas encargadas del cuidado y educación son un precedente de la educación inicial. Si solamente las mujeres podían dedicarse a esta profesión, si los niños de edades posteriores estaban al resguardo y afable educación en la escuela de párvulos, ¿qué se podría esperar de la educación inicial, que comprende los primeros años de vida?

Después de recurrir a los hechos anteriores en el ámbito educativo preescolar, se delimita propiamente el origen y desarrollo de la educación inicial. Se inicia narrando algunos sucesos, que son antecedentes. En primera instancia, se repiensa cuando México fue invadido mediante la salvaje conquista española, con la cual surgieron cambios socioculturales, teniendo como uno de los resultados, el gran número de huérfanos y desvalidos. Bajo una administración religiosa, las *amas* decidieron educarlos y convertirlos a su religión, consolidando en aquel momento las *Casas de Expósitos* para cuidar y alimentar a estos pequeños hasta los seis años, que de no ser adoptados antes de esa edad, se trasladarían al hospicio (Durán, 1992).

46

No fue hasta 1837 que se tuvo información sobre la atención a los niños menores de cuatro años “cuando en el mercado del volador se abre un local para atenderlos. Este, junto a la ‘casa de asilo de la infancia’

fundada por la Emperatriz Carlota en 1865. Son las primeras instituciones...de las que se tiene referencia” (Durán, 1992, p. 22).

Coincidentes con los datos de Durán (1992), Jaramillo y Belío (2002) elaboraron un documento en el que hacen un recuento histórico de los antecedentes de esta educación, señalando que a partir de 1865 se instauraron algunos asilos, beneficencias públicas y hogares para aquellas mujeres con la necesidad de acudir a trabajar y tener la garantía del cuidado de sus hijos.

Jaramillo y Belío (2002) narran que fue la señora Carmen García de Portes Gil quien organizó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, la cual dio origen y sostuvo diez Hogares Infantiles y resaltan que fue hasta 1937 que la denominación de Hogares Infantiles cambia por Guarderías Infantiles. En este mismo periodo “la Secretaría de Salubridad y Asistencia establece ‘Guarderías’ para dar servicio a los hijos de comerciantes del mercado de la Merced, de las vendedoras de billetes de lotería y de las empleadas del Hospital General” (p. 10), también para comerciantes y vendedores ambulantes. A partir de 1939, bajo el mandato de Lázaro Cárdenas, fue que se conformó una fundación que sirvió como:

Una Guardería para los hijos de las Obreras de la nueva Cooperativa (COVE) antes denominada talleres fabriles de la nación, lugar destinado a la fabricación de uniformes y equipo del ejército. A partir de este período, la creación de Guarderías, se multiplica como una respuesta a la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación (Jaramillo y Belío, 2002, p. 10).

47

Continuando con estos datos, fue entre 1946 y 1952 cuando el presidente de la República mexicana Miguel Alemán “estableció las ‘Guarderías’ dependientes de Organismos Estatales: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos

Hidráulicos... Mientras que para las paraestatales sólo el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y Petróleos Mexicanos (PEMEX)” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 10). En 1959, siendo presidente Adolfo López Mateos, se “promulgó la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), en donde se establecen las ‘Estancias Infantiles’ como una prestación para las madres derechohabientes” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 2). Para 1963, en esta misma ley se “señala como una obligación de este Instituto, otorgar el servicio de Guardería a las madres trabajadoras del Sector Público” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 15). En el caso de las madres derechohabientes adscritas a la Ley del Seguro Social, fue hasta 1971 que se hizo oficial el servicio de Guardería Infantil como una prestación también obligatoria.

Durante el mandato presidencial de Adolfo López Mateos se creó el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, el 31 de enero de 1961. Este organismo tuvo un papel importante en el apoyo hacia la niñez porque inició con actividades como los desayunos escolares y las “guarderías, jardín de niños, orientación nutricional, dispensario, banco de leche y centros de rehabilitación para personas con discapacidad” (Secretaría de Salud, 2018). Esta institución sustituyó a la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, organizada por García de Portes Gil. En 1975 se convirtió en el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez y fue en 1982 que dio paso al actual Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). El origen del instituto se fundamentó en un programa de Desayunos Escolares que tuvo los siguientes antecedentes:

48

En 1929, el Programa Gota de Leche aglutinaba a un sector de mujeres mexicanas, quienes se encargaban de proporcionar ese alimento a niñas y niños de la periferia de la Ciudad de México. Ellas decidieron crear la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, que reorganizó a la Lotería Nacional para apoyar a la

Beneficencia Pública, encargada de sustentar acciones altruistas de esa naturaleza (Secretaría de Salud, 2018, s/p).

Cuando Porfirio Muñoz Ledo fungía como Secretario de Educación Pública, en 1976, se creó la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia “con la finalidad de coordinar y normar, no sólo las Guarderías de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino también aquellas que brindan atención a los hijos e hijas de las madres trabajadoras en otras dependencias” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 2) y “se conforma como la Unidad de Educación Inicial, se crea en el Distrito Federal la modalidad semiescolarizada, como una nueva alternativa de atención a hijos e hijas de madres que no cuentan con prestaciones laborales” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 2).

Además de los avances que hubo en México, a nivel mundial también se pactaron ciertos marcos normativos que las autoridades tuvieron que respetar e incorporar en las leyes mexicanas, para luego materializarlas a través de distintas instituciones. Aunque estos acuerdos internacionales han empujado a la colaboración gubernamental, ha sido la situación sociocultural y sobre todo la incorporación laboral de las mujeres en México y Latinoamérica, lo que reformó que el gobierno y las instituciones laborales brindaran soluciones para el cuidado de los hijos, primordialmente con funciones de carácter asistencial que siguen vigentes. Pero se debe considerar que en la vida cotidiana de la mayoría de las personas que viven en estos países, su realidad es vivir en situación de vulnerabilidad o de pobreza, lo que impacta en los menores y en la prevalencia de la desigualdad social.

Esas adecuaciones de distintas normativas y decretos universales, surgen precisamente por las condiciones contextuales, políticas y económicas; encontrando así el nexo entre la historicidad y los documentos rescatados. Su aplicabilidad está relacionada con la atención que deben recibir los niños en edad inicial y obedece al

momento histórico concreto. Es decir, estos cambios están directamente vinculados al perfil del individuo que el Estado mexicano pretende formar, por lo tanto, con estas visiones se comenzó a considerar la necesidad de formarlo desde edades tempranas. Esta es la razón principal por la cual se rescatan las distintas intencionalidades de los siguientes documentos o decretos relacionados con la educación inicial.

Decretos universales, asegurar la educación

En este apartado se contextualizan dos hechos fundamentales para la infancia y la educación. El primero de ellos aconteció en 1924, cuando se dio a conocer el primer texto que reconoció de manera particular a los niños en la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. El segundo se trata de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, en donde se catalogó a la educación como un derecho fundamental.

Si bien no es algo que se especifique, se entiende que bajo el amparo de ambas declaraciones se obtuvo una proclamación a favor de los niños, quienes por su situación de vulnerabilidad requieren de cuidado especial. La familia, comunidad y el Estado, son los órganos de cooperación encargados de proteger, asistir y garantizar sus derechos, para que con ello puedan alcanzar su plenitud. Fue así que el 20 de noviembre de 1989 se realizó la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que fue la culminación de una década de colaboraciones entre representantes de diversas instituciones sociales, culturales y religiosas, que elaboraron un documento donde estipularon los derechos de los menores de edad, de aquellos países que se comprometieron con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-por sus siglas en inglés-) (UNICEF, 2008).

Con dicho pronunciamiento, básicamente se busca salvaguardar la integridad física y emocional de todos los niños, independientemente de su lugar de origen, nivel socioeconómico, religión, sexo o idioma. Son 54 artículos que promueven los derechos de la infancia que, en síntesis, convergen en la protección y fomento del desarrollo integral de los niños. Los artículos 28 y 29 se reservan al derecho a la educación, indicando en el primero de ellos que al menos se deberá “implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos” (UNICEF, 2008, p. 79); así mismo, el fomento a la educación secundaria y hacer accesible la educación superior. Se puede observar que, sin mencionar a la educación inicial, se incita al fomento y cooperación internacional en las cuestiones educativas. Además, en el artículo 29 se enlistan los objetivos de la educación, señalando en el primer apartado que se deberá “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” UNICEF, 2008, p. 79), algo que está plenamente relacionado con los propósitos de la educación inicial.

Meses después de la *Convención de los Derechos del Niño*, y específicamente del interés de los educadores en la primera infancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) –como organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)– publicó en marzo de 1990 la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en Jomtien, Tailandia. En este se estipula dentro del artículo 5 que “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, p. 6).

En septiembre de ese mismo año se llevó a cabo la *Cumbre Mundial a Favor de la Infancia de las Naciones Unidas*, celebrada en Nueva York. En este evento se firmó un documento en el que los países se comprometieron a proteger el desarrollo y la supervivencia de los niños, además de un plan de acción para aplicar la Declaración en el decenio de 1990. Todos estos documentos han servido como fundamento de diversas políticas públicas, la obligatoriedad de servicios y la apertura ante diferentes programas y modelos que atienden a los niños en edad inicial. También la universalidad de sus derechos se puede utilizar al diseñar proyectos de intervención que mejoren la realidad educativa de los infantes y los cuales deben emerger precisamente desde su propio contexto.

Un lustro antes, en 1984 se presentaron un par de documentos ante la junta directiva de la UNICEF titulados *Desarrollo del niño en la primera infancia*, y *Programa para el cuidado y desarrollo del niño en la primera infancia*. En ellos se explica la evaluación de riesgos de los grupos vulnerables, que origina un trabajo con niños en la primera infancia desde estos preceptos y hace hincapié en las condiciones previas y posteriores al parto, que -de ser negativas- repercutirán en un déficit en desarrollo de los infantes.

Los países que mantienen grandes índices de pobreza necesitan un mayor número de programas que se enfoquen en intervenir en la atención de necesidades de la población, desde edades tempranas, especialmente de quienes se encuentran en situación vulnerable. Inclusive se menciona que “el UNICEF no presta apoyo a escuelas de párvulos o programas académicos preescolares para niños privilegiados” (UNICEF, 1984, p. 25). Así mismo se pone énfasis en la participación a través de proyectos, los cuales están claramente detallados, mostrando las dificultades y obstáculos que se presentan,

pero también los beneficios que se obtienen al apoyar programas destinados a esta población.

Fue durante la década de los ochentas que la educación inicial comenzó a expandirse en todo México, en cualquiera de sus modalidades, concretándose en 1989 con la creación de la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar (Jaramillo y Belío, 2002). A partir de ese momento, dentro del *Programa para la Modernización Educativa* se menciona que la educación inicial tendrá como principal acción “la reestructuración y la actualización de los programas educativos...” (Jaramillo y Belío 2002, p. 15).

En octubre de 1992 se dio a conocer el *Programa de Educación Inicial* expedido por la Secretaría de Educación Pública, con el cual se pudo trascender en la atención educativa brindada a esta población en específico. El programa se estructuró en tres partes: marco conceptual, curricular y operativo; donde se indica que deberán formularse nuevas medidas educativas y no quedarse solamente como un cuidado cotidiano, todo con el propósito de “contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad” (Durán, 1992, p. 9).

Ya iniciados los años noventa y con el contenido de estas declaraciones, se identifica un claro interés en la participación de diversos agentes, especialmente en aspecto social, complementando el esfuerzo educativo que se brinda a través de las instancias de educación formal, además de reconocer con ello el valioso papel a la educación no formal.

Este aspecto se ve reflejado en algunos centros de educación inicial en Chihuahua, orientados más al ámbito comunitario, donde las responsables incluso son denominadas como *madre cuidadora*, que, según las Casas de Cuidado Diario, se trata de “una madre de familia que desea contribuir al ingreso familiar, así como al desarrollo de su

comunidad mediante el cuidado de los hijos e hijas de otras mujeres trabajadoras dentro de su propio hogar” (Casas de Cuidado Diario, 2015, s/p). No está por demás señalar este ejemplo, basándose en que la enseñanza debe garantizar el aprendizaje que tome en cuenta las particularidades de contexto de cada uno de los niños, explotando los recursos con los que se cuentan y reconociendo que dentro de esa complejidad se podrá gestionar, planificar y fomentar el desarrollo integral del niño.

Dichas ideas pueden ser un ejemplo a nivel local de lo esbozado en el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, donde se muestran las directrices a nivel mundial, nacional y regional, que sirven de guía para diseñar planes de acción y para ejecutar la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, ambos ya señalados. En ese marco se encuentran las gestiones y operaciones, no solo a nivel gubernamental, sino la aplicabilidad también en organizaciones no gubernamentales para -como utópicamente se expuso en estas páginas- elaborar desde la misma realidad los proyectos e iniciativas que subsanen las necesidades educativas particulares de cada lugar. Este marco de acción fue evaluado una década después -en el 2000- dentro del *Foro Mundial sobre la Educación* celebrado en Dakar, Senegal, con la finalidad de “transformar esa visión de `educación para todos´ en una realidad” (Fiske, 2000, p. 7). En este informe se muestran los avances y compromisos sobre el tema -expuestos por coordinadores nacionales- y se publicaron además estudios temáticos de interés mundial, entre los que se encuentra la “protección y desarrollo de la primera infancia” (Fiske, 2000, p. 10).

54

No se necesita ser un experto en pedagogía para saber que las necesidades básicas de los niños deben estar cubiertas para proceder con las estrategias educativas. Es por eso que las políticas en materia deben responder a los cambios sociales de cada lugar, según Egido

(2000) la educación inicial tendrá funciones tanto asistenciales como educativas, además de considerar “su papel de facilitadora de la escolarización primaria, como factor de igualación social y como estrategia de desarrollo” (p. 122).

En México, durante la década de los noventas, a través de la *Ley General de Educación* emitida en 1993, se circunscribe dentro del capítulo II, con respecto al federalismo educativo:

En el Artículo 13-I, resalta la prestación de los servicios de Educación Inicial; en el Artículo 39, se contemplan estos servicios dentro del Sistema Educativo Nacional. El Artículo 40, menciona como propósito de Educación Inicial favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años, incluyendo la orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos, el Artículo 46, define la atención en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. (Jaramillo y Belío, 2002, p. 16).

Estas autoras aluden al Poder Ejecutivo Federal la proyección entre 1995 y 2000, a través del *Programa de Desarrollo Educativo*, para “dar realización plena a los principios y contenidos del Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación. Fortalecer los Servicios Educativos y Asistenciales destinados a la población infantil menor de cuatro años” (Jaramillo y Belío, 2002, p. 16). Pero fue hasta el 2002 que se elabora una reforma constitucional al Artículo Tercero de la Constitución Mexicana, haciendo obligatorio el preescolar y por primera vez figura la educación inicial, promoviendo y atendiendo de forma oficial este nivel educativo. Así se especifica en el apartado V: “...el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002).

Como se mencionó, en Latinoamérica las situaciones son particulares y necesitan ser consideradas de manera diferente. La precariedad en la que viven la mayoría de las personas es razón suficiente para incidir en la importancia de conocer el contexto en el que se busca implantar algún modelo educativo, ya que la desigualdad social y educativa es un componente que no se soluciona con intenciones. El cambio sectorial que arrastra a políticas públicas enfocadas en erradicar las situaciones de pobreza ha de ir sanando lentamente el daño ocasionado por el abandono que se tiene a países como México, Brasil, Chile, Venezuela, Honduras, Guatemala, entre otros. Estas naciones tienen entre sus prioridades evitar seguir perdiendo vidas a causa de la pobreza, combatir la desnutrición y enfermedades, otorgar viviendas dignas y luchar contra la falta de oportunidades de estudio.

Situaciones como la explotación, la violencia y el abandono hacen prioritaria la intervención para solucionar los problemas preexistentes. La urgencia de estos países es poder alimentar a los niños, que tengan cubiertas sus necesidades básicas y después incorporarlos en entornos escolarizados o no formales, que sean propios a su edad.

Precisamente en el 2000, un grupo de ministros de educación de los países iberoamericanos fueron convocados por el Ministerio de Educación de Panamá y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Durante varios días se reunieron en la *X Conferencia Iberoamericana de Educación*, con la finalidad de analizar y debatir los problemas propios de la educación inicial, reconociendo la preocupación por cumplir los compromisos y pronunciamientos locales e internacionales “referidos a la atención de los niños... que ponen en manifiesto que para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia” (OEI, 2000a, s/p). Estas consideraciones generales, el planteamiento para definir políticas para la educación inicial, el aceptar

que los avances desde los noventas no han sido suficientes para lograr con una cobertura deseable, la calidad de la educación y el impacto de diferentes factores en el aprendizaje, son aspectos que se consideran en el documento de referencia, el cual sostiene los fundamentos de la declaración que también son consideraciones y compromisos presentes en la declaración de Panamá (OEI, 2000b).

Por su parte, el Sistema de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL) publicó en 2005 un informe en conjunto con OEI y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO Buenos Aires) titulado *Las familias y la educación inicial* en el cual se indica de manera textual que:

En la mayoría de los países de la región, la educación inicial no está comprendida en la escolarización obligatoria. Recién en la década del '90, algunos países latinoamericanos empiezan a regular la obligatoriedad del ciclo superior del nivel. La inserción de los niños en la educación inicial depende entonces de la iniciativa y los recursos con que cuentan las familias particularmente donde la oferta de unidades de servicio público resulta insuficiente... el capital cultural de las familias es el factor clave en la explicación de la inserción de los niños en el nivel inicial y la expansión cuantitativa del mismo en la última década (SITEAL, 2005, p. 2).

Uno de los proyectos más importantes en el tema educativo fue publicado por la OEI en el 2009, titulado *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* “impulsado por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación y por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno” (Marchesi, 2009b, p. 7). El debate generado particularmente en educación inicial –dentro de estas metas educativas- versa en mostrar la importancia de los programas de atención en la primera infancia, siempre y cuando contemplen de

manera inmediata la dimensión social, en conjunto con las entidades de salud, vivienda, formativas, entre otras. En uno de sus párrafos, Álvaro Marchesi, como secretario general de la OEI indica que esta organización:

Asume entre sus objetivos prioritarios la atención integral a la primera infancia... la meta que se plantea para el fin de la próxima década es lograr que el 100% de los niños de 3 a 6 años participen en programas educativos, que se multiplique el porcentaje de niños de 0 a 3 años que tienen posibilidades de acceso a experiencias educativas organizadas con esta finalidad y que se fortalezca el carácter educativo de todas las opciones existentes (Marchesi, 2009a, p. 8).

Queda por cuestionarse, ¿qué tanto se ha avanzado en esta meta o compromiso suscrito? ya que a un par de años que se cumpla dicha fecha, sería pertinente conocer las mejoras entre lo planteado, el camino recorrido y los resultados de la coordinación entre diferentes administradores públicos en Iberoamérica.

Otro documento publicado el mismo año es el *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina* y se trata de una publicación colectiva también del SITEAL, la UNESCO en Buenos Aires y la OEI. La obra incluye textos de diversos autores que detallan las condiciones de la primera infancia en América Latina, los marcos normativos que protegen la primera infancia, las políticas integrales y los aspectos educativos en esta edad. Es una sistematización de información que gira en torno a la educación, adentrándose en las condiciones de vida de los niños, los escenarios institucionales y legales para el desarrollo de programas y proyectos. Además, en esta compilación Marchesi menciona que es posible:

Establecer criterios que permitan, en adelante, identificar avances y desafíos en relación con la situación de la primera infancia; ofrecer un marco más comprensivo de análisis de las acciones de política social y educativa orientada al sector, y contribuir y promover la construcción de instrumentos que favorezcan la exigibilidad de los derechos mediante la clara identificación de las brechas existentes (2009b, p. 16).

Ambos documentos, uno a manera de propuesta y el otro como un informe, precisan los retos e importancia de estos procesos educativos, que van de la mano con los compromisos que los gobiernos deben reconsiderar.

En México, a través de un programa gubernamental, se realizó -junto al balance- una propuesta de modelo en educación inicial. Partiendo del censo de población realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010 -donde se contabilizaron 8 millones 342 mil 856 niños con edad de 0 a 3 años- se diferenciaron los datos de cobertura educativa a nivel nacional (algunos del 2010 otros del 2011). El órgano responsable de este estudio fue el Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil (PFETyDI) creado en el 2008. Con los datos proporcionados por las instituciones que atienden a esta población, se concluyó que durante esos años, 8 mil 334 niños fueron atendidos por el ISSSTE; 16 mil 429 a través de la SEP; la Secretaría de Educación Pública- Indígena atendió 61 mil 342; mediante el IMSS se atendieron 200 mil 626; con los programas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) fueron 263 mil 332 los beneficiados; y con el mayor número de niños atendidos está el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con 455 mil 891; sumando así un total 1 millón 005 mil 954 menores de tres años que recibieron este tipo de educación (Cázares, 2011).

Con este primer acercamiento, además de contar con un panorama nacional de la cobertura, se identifican las principales instituciones o programas que brindan servicio de atención educativa en la primera infancia, pudiendo ser federales, estatales o municipales; de carácter público, privado o de la sociedad civil. Las peculiaridades de cada una de estas instituciones o programas recaen en la diversidad en cuanto al servicio que brindan, el enfoque, la organización, metodología, propósitos, entre otros; por lo que no existe una sola manera de clasificarlos.

Dentro de aquellas instituciones públicas están las guarderías ordinarias y subrogadas al IMSS o ISSSTE que, dependiendo de la afiliación de los padres trabajadores, será la institución a la que acudan estos infantes. Adscritas a la SEP están los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) destinados a los hijos de trabajadores de la misma secretaría; otro tipo de guarderías o estancias infantiles son las subsidiadas por dependencias gubernamentales como SEDESOL o DIF, que otorgan apoyos económicos a las personas más desprotegidas, para asegurar el acceso a estas instituciones.

En cuanto a los programas sociales y gubernamentales, son aquellos que se ofrecen en diversos espacios y están más de la mano con la educación no escolarizada o informal. Se centran en la prevención, ofrecen servicios de salud y nutrición, y algunos de ellos se diseñaron principalmente para atender comunidades rurales o indígenas. Entre estos últimos están los derivados del CONAFE o de la SEP para el medio indígena y la población migrante.

60

En muchos de estos espacios educativos se emplea como columna vertebral el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* publicado por la SEP en 2013; el cual se compone de dos partes: los criterios pedagógicos y una guía para el agente educativo. La disposición de la información permite -de manera práctica- analizar la

situación del desarrollo infantil temprano y los marcos teóricos y normativos, tal como aparecen en la gran mayoría de textos de este tipo. En la propuesta se añaden criterios a tomar en cuenta: el juego, la creatividad, los vínculos, el bienestar, el arte en diversas expresiones, la evaluación, el trabajo colegiado, entre otros contenidos. Este modelo se considera actual y pertinente con la realidad social mexicana por el carácter abierto y flexible, así como el enfoque inclusivo que sobresale en sus páginas.

Conclusiones

Por un largo tiempo, la educación preescolar resultó satisfactoria, pero las condiciones sociales de la historia reciente han marcado nuevas necesidades socioeducativas, avicinado normas pedagógicas y propuestas que se actualizan constantemente, en respuesta de los cambios en todas las esferas; resaltando que la investigación en el ámbito educativo debe ser considerada al momento de concertar las políticas públicas.

El nivel de preescolar, iniciado hace más de 175 años, surgió bajo el romanticismo de la época y se considera como influencia en la educación inicial. Los niños de corta edad eran apreciados indefensos, y desde esta perspectiva estaban ávidos de amor y cuidado, que les brindaba un ser supremo y la naturaleza. Actualmente, un pequeño grupo de la población (aquellos privilegiados económicamente) son tratados como un artefacto y las necesidades no las resguarda ya algo espiritual, sino que se ha pasado a creer fielmente en la ciencia y con ello responsabilizar a la familia, sociedad e instituciones educativas su óptimo desarrollo. Porque ya no se trata solo del cuidado, sino que existe la seguridad de que la estimulación es básica, terminando -en algunos casos- en una contraproducente sobre-estimulación de los

pequeños, que inicia desde antes de nacer con una gran cantidad de metas académicas. Es así que se puede insinuar que la constante han sido las condiciones externas, de gran importancia para el óptimo desarrollo de los infantes.

Además de esto, anteriormente las encargadas del cuidado de los niños o desprotegidos eran las mujeres y preferentemente religiosas, ideas que no han cambiado sustancialmente. Este perfil, junto a la formación de las mujeres, permanece en países como México, en donde se siguen considerando como “las mejores” o “ideales” para cuidar y educar a los más pequeños. Un hecho que sirve para replantearse la inclusión social de género y los prejuicios existentes sobre ciertas profesiones destinadas a hombres o mujeres.

Otro punto importante es que la educación no debe concebirse solamente en el espacio áulico, la educación no formal o no escolarizada es una gran veta, ya que la población que atiende recae precisamente en los sectores más necesitados, como son los hijos de jornaleros, hijos de reclusas, pequeños en situación de calle, niños en riesgo de abandono o exclusión, entre muchos otros; esto justifica la promoción de los programas de intervención encaminados a la mejora de estas poblaciones, ampliando la cobertura hacia los desprovistos.

Lo anterior se argumenta con la tasa de retorno, un planteamiento a través de cálculos que estima la relación del capital humano (educación) con el desarrollo económico. Es decir, uno de los fundamentos al invertir en centros educativos o proyectos sociales es que, a mayor escolaridad, será posible obtener más beneficios laborales y con ello repercusiones económicas, consiguiendo un desarrollo tanto individual como social. Pero con esto, de nuevo se está cayendo en un modelo capitalista que busca hacer más con menos recursos, olvidándose del verdadero sentido de la educación. ¿A caso el fin de la educación es un continuo adiestramiento que prepara solo para entrar

a un mundo competitivo? ¿Se trata de mejorar los ingresos y con ello satisfacer la sobrevaloración de los medios de producción, dejando de lado el aspecto humanista? Es innegable que el conocimiento y crecimiento propio debiera ser la respuesta ante estas interrogantes, favorecer los valores, actitudes y aptitudes que desemboquen en la convivencia con el otro.

Se ultima también la importancia de una constante evaluación de los avances en cobertura y pertinencia de la educación inicial, ver hasta dónde los compromisos se han cumplido y cuál es el impacto de dichas acciones, para saber si se deben reestructurar los propósitos, especialmente en la articulación con lo sociocultural. Que los niños reciban una educación dependerá también de la disposición, los recursos y la cultura de las familias, particularmente de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y precariedad.

Considerar la iniciativa y los recursos con que cuentan las familias, específicamente donde la oferta de unidades de servicio público resulta insuficiente, es porque los procedimientos deben estar encaminados a unificar criterios y solucionar o mejorar las problemáticas educativas y sociales, no solamente seguir la oleada de las reuniones y voluntades internacionales. Toda iniciativa debe surgir luego de valorar las múltiples necesidades y con ello diseñar diversos planes de acción en la educación informal o no escolarizada, ya que, aun cuando en los referentes se consideran algunas condiciones específicas y contextuales, es en la operatividad cuando debe predominar la flexibilidad y adecuación de dichos programas y proyectos pedagógicos o socioeducativos.

Finalmente, a través de esta historicidad se aspira lograr una reflexión, para que los espacios educativos en todas sus modalidades puedan brindar un servicio educativo auténtico, que más allá de promover actividades mercantilizadas –porque es preciso reconocer que algunos

centros se han convertido en una empresa, teniendo más ingresos aquella que ofrezca más servicios con clases extracurriculares para los niños– recuerden los derechos fundamentales de los niños y la necesidad de una articulación entre escuela, padres y sociedad. Esto para no caer en el modelaje de un sujeto, que arrastre un largo listado de clases y cursos, pero falto de amor y experiencias benéficas en la conformación del ser.

Referencias

- Cázares, M. (2011). *Propuesta Curricular para la Educación Inicial en México*. México: Secretaría de Educación Pública / Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil.
- Casas de Cuidado Diario. (2015). *Casas de Cuidado Diario*. Recuperado de: <http://www.casasdecuidadodiario.org>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2002). *Diario Oficial de la Nación*. Recuperado de: www.diputados.gob.mx
- Bazant, M. (2006/1993). *La historia de la educación durante el porfiriato*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Durán, J. (1992). *Programa de Educación Inicial*. México: ORSA.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa . *Revista iberoamericana de educación* (22), pp. 119-154.

- Fiske, E. (2000). *Informe final del foro mundial sobre educación*. Dakar: UNESCO.
- Gadea Rivas, I. (2015). Los fines del jardín infantil en el pensamiento de Friedrich Froebel. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 3(5), pp. 8-16.
- Jaramillo, R.; y Belío, M. (2002). *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil?* México, DF: SEP.
- Marchesi, Á. (2009a). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. París: UNESCO.
- Marchesi, Á. (2009b). Preámbulo. En Palacios, J.; y Castañeda, E. (coords.) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España: Fundación Santillana.
- OEI. (2000a). *X Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Panamá "La Educación Inicial en el Siglo XXI"*. Panamá: OEI.
- OEI. (2000b). *X Conferencia Iberoamericana de Educación. Panorama y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica*. Panamá: OEI.
- Secretaría de Salud. (2018). *1961. Nace el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), antecedente del DIF*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/75aniversario/articulos/1961-nace-el-instituto-nacional-de-proteccion-a-la-infancia-inpi-antecedente-del-dif?state=published>
- SITEAL. (2005). *Las familias y la educación inicial*. Buenos Aires: OEI.
- UNICEF. (1984). *El desarrollo del niño en la primera infancia. Dos documentos sobre la política y la programación del UNICEF*. París: UNESCO / UNICEF.
- UNICEF. (2008). *Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF.

Von Glümer, B. (1963). *Apuntes y Técnica del Kindergarten* (3a edición ed.). Puebla, México: Emilio Mirth.

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.



Del aula a la sierra. La participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del GPG en Chihuahua

From the classroom to the mountains. The participation of the normal students in the GPG guerrilla in Chihuahua

Carmen Andrea Elena Ríos*

* *Universidad Nacional Autónoma de México (México). Es licenciada en historia por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Ha participado en el proyecto MUSICAT del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, el Centro de Documentación e Investigación de la Comunidad Ashkenazi de México y la Comisión de la Verdad (COMVERDAD) del Estado de Guerrero. Forma parte del Seminario de historia de Corea en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y recientemente se incorporó como colaboradora en la revista ECOS de Asia de la Universidad de Zaragoza, España. Su línea de investigación está en los movimientos guerrilleros en Chihuahua (México) y la Península Coreana. Correo electrónico andrea.elena.rios@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-1663-5230>

Historial editorial

Recibido: 13-diciembre-2018

Aceptado: 02-febrero-2019

Publicado: 29-abril-2019

Del aula a la sierra. La participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del GPG en Chihuahua

Resumen

La compleja historia armada de la sociedad chihuahuense ha transitado, a lo largo del tiempo, en una región económica y políticamente marginal. El Grupo Popular Guerrillero (GPG) surge como respuesta al hartazgo de la gente por la represión ejercida en contra de la población vulnerable. La guerrilla en Chihuahua, antes de ser llamada como tal, tuvo su etapa de activismo social a modo de acción política y se mantuvo incluso hasta el día del asalto al Cuartel Madera, el 23 de septiembre de 1965. La investigación que aquí se presenta gira en torno a la participación de los estudiantes de las normales rurales en el levantamiento armado del GPG bajo el criterio de marginalidad, la transición de un estado de resistencia activa y pacífica, a resistencia armada. En este sentido, la resistencia ha tomado forma de defensa de la población frente a sus opresores, que una de sus formas puede ser: la resistencia activa no violenta, que plantea formas de lucha basadas en la fuerza de los valores éticos con los que se oponen a las acciones injustas. Por eso, este trabajo es una reinterpretación a la guerrilla del GPG en su carácter de autodefensa popular, que se traduce en la defensa propia, individual o colectiva; forma en que este grupo armado reaccionó contra cualquier transgresión perjudicial, cuyo caso tuvo tanto derecho como fuerza para defenderse por sí mismo.

68

Palabras Clave: Autodefensa, resistencia, marginalidad, educación, historicidad.

From the classroom to the mountains. The participation of the normal students in the GPG guerrilla in Chihuahua

Abstract

Chihuahua has largely been regarded as an economically and politically marginal region that has had a complex history of guerilla warfare. The People's Guerrilla Group (Spanish: Grupo Popular Guerrillero, the GPG) sprang up when civilians reached the limits of their endurance for the repression exercised against the vulnerable populations. The guerrilla warfare in Chihuahua began initially as a politically active group that later undertook armed actions that led them to the assault on the Madera barracks on September 23, 1965. This research focuses on the involvement of students from rural normal schools in the development of the GPG and its transition from peaceful political activism to guerrilla warfare under the criterion of marginality. In this sense, before endorsing political violence, victims of repression who oppose a state's unfair actions and whose strength resides on their ethical values respond against state repression through non-violent active resistance. Thus, this work, concentrating on the development of the GPG, presents conclusions that differ from other approaches and proposes that state repression was the major determinant of this group's political violence as a form of self and collective defense, and that this guerilla warfare had both the right and strength to defend itself.

Keywords: self-defense, resistance, marginality, education, historicity.

De la salle de classe aux montagnes. La participation des étudiants normalistes à la guérilla du GPG à Chihuahua

Résumé

L'histoire militaire complexe de la société de Chihuahua a évolué au fil du temps en fonction de cette région économiquement et politiquement marginale. Le Groupe de Guérilla Populaire (GPG) est une réponse à la lassitude des habitants face à la répression exercée sur la population vulnérable. La guérilla de Chihuahua, avant d'être appelée ainsi, est passée par une étape d'activisme social sous la forme d'une action politique qui a été maintenue jusqu'au jour de l'assaut de la caserne de Madera, le 23 septembre 1965. La présente recherche est axée autour de la participation d'étudiants des écoles rurales dans le soulèvement armé du GPG dont le critère est la marginalisation, la transition d'un état de résistance active pacifique à la résistance armée. En ce sens, la résistance a pris la forme de la défense de la population face à ses oppresseurs sous différents aspects: la résistance active non violente qui constitue une des modalités de lutte fondées sur la force des valeurs éthiques opposées aux actions injustes. Par conséquent, cet article apporte une réinterprétation de la guérilla GPG en tant que légitime défense populaire qui se traduit par sa propre défense, individuelle ou collective, manière dont ce groupe armé a réagi contre toute transgression préjudiciable, cas d'auto-défense qui a eu autant de légitimité que de force.

70

Mots-clés: légitime défense, résistance, marginalisation, éducation, historicité.

Introducción

El presente trabajo aborda el tema de la participación de los estudiantes normalistas en la guerrilla del Grupo Popular Guerrillero (GPG) en Chihuahua, como continuidad del artículo intitulado “Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965)” (Elena, 2018) y que responde a la necesidad de reinterpretar dicho alzamiento, dejando de lado la narración para otorgarle una cualidad de autodefensa, pues forma parte de preocupaciones previas de investigación (tesis, ponencias y conversatorios sobre movimientos armados) que utilizan diálogos con corrientes históricas (marxismo británico de Eric Hobsbawm) que, lejos de quedarse en una sola vertiente de análisis, sugiere nuevas formas de investigación desde el campo de las ciencias sociales como son la historia, la historiografía y la historicidad, mismas que fundamentan este trabajo.

La compleja historia armada de la sociedad chihuahuense ha transitado, a lo largo del tiempo, en una región económica y políticamente marginal que ha sido escenario de grandes luchas (como la Revolución Mexicana) entre el gobierno y la sociedad mayoritariamente pobre. Durante la primera mitad de la década de los sesenta, ni el gobierno federal ni el estatal -como impulsores de la legitimidad de la estructura del poder- habían permitido el levantamiento de verdaderos movimientos sociales, ni mucho menos guerrilleros. El alzamiento armado en Chihuahua, antes de ser llamada como tal, tuvo su etapa de activismo social a modo de acción política, que se mantuvo hasta el día del asalto al Cuartel Madera, el 23 de septiembre de 1965. Así, el GPG surgió como respuesta al hartazgo de la gente por la represión ejercida en contra de la población vulnerable.

De esta manera, la guerrilla mantuvo el carácter de autodefensa popular, que se traduce en la defensa propia, individual o colectiva contra cualquier transgresión perjudicial, en cuyo caso tuvo tanto derecho como fuerza para defenderse por sí misma. Para otorgar dicha cualidad, se analiza desde la educación, caracterizada por el trabajo político de los normalistas dentro de la misma escuela y/o como parte de las redes urbanas conformadas por grupos de estudiantes que ayudaban al GPG, con información acerca de las actividades del gobierno estatal.

A la par, encontramos la participación de los normalistas en los mítines y encuentros, vistos desde la historicidad¹, que se entiende no solo como la sucesión de hechos que empleó el movimiento guerrillero para justificar su legítima defensa, sino como el conocimiento de que toda actividad del ser humano forma parte de la historia. Todo esto se traduce como un estado intermedio entre la resistencia pacífica a la bélica y, en el caso de los futuros guerrilleros, el paso del aula a la sierra, de tal manera que el GPG dejó clara su legítima defensa cristalizando (por escrito) su postura en la “participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario” y “las cinco resoluciones” del Primer y Segundo Encuentros en la Sierra, celebrados en 1963 y 1965, respectivamente.

Como se mencionó con antelación, el nuevo concepto a emplear es la autodefensa; en este sentido -y como bien señala Lidia Girola- "Una palabra se convierte en concepto [para las ciencias sociales] si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte de esa única palabra" (Girola, 2011, p. 34). Si un texto puede tener el mismo origen, esto no asegura que se refiera exactamente a lo mismo que el lector esté pensando que signifique. Por tanto, “los conceptos que

utilizamos para explicar la realidad tienen, tanto determinaciones temporales como de contenido, que se refieren a las características propias de la situación, momento o época a los que los conceptos aluden” (Girola, 2011, p. 34).

Antes de abordar de lleno el término autodefensa, es necesario conocer un poco más sobre la resistencia y cómo se puede presentar en un movimiento social, organización o grupo legal para luchar en contra de un gobierno arbitrario². La resistencia ha tomado forma de defensa de la población frente a sus opresores y puede ser: 1) la resistencia no violenta, que plantea estrategias de lucha basadas en la fuerza de los valores éticos con los que se oponen a las acciones injustas. Este tipo de actividad se ubica en la resistencia activa pacífica, pues se trata de la autodefensa desde la acción política; y 2) la resistencia activa violenta que se utiliza en oposición a cualquier tipo de poder, para reivindicar los derechos del hombre y con la convicción de que a través de las armas se puede provocar un cambio radical del orden social imperante.

Así, la lucha armada del GPG -antes de proclamarse públicamente contra el gobierno- tuvo su etapa de resistencia pacífica. Este tipo de resistencia la encontramos en las autodefensas, que son acciones del individuo para repeler un ataque y salvaguardar sus bienes y derechos. Se trata de un conjunto de personas que, generalmente de forma clandestina, se oponen a los invasores de un territorio o a una dictadura, transitando a resistencia activa violenta cuando se asume una postura radical (pronunciación directa) en contra del sistema de gobierno imperante, con miras a erradicar el orden establecido.

En realidad, resulta complejo comprender las autodefensas (por la vía pacífica y/o armada relacionadas al GPG), las causas y las formas

de su nacimiento; pues suelen confundirse y es habitual escuchar ideas equivocadas sobre su significación. Es decir, son apreciaciones parciales e incompletas pues no se toman en cuenta las múltiples dimensiones que posee. En México, el término autodefensa nos lleva en automático al estado de Michoacán, donde se formaron grupos de civiles -agricultores y comerciantes armados- que lucharon en contra de narcotraficantes agrupados en el cártel de los Caballeros Templarios.

Empero, si bien las autodefensas son resultado de la lucha por las injusticias cometidas en contra de una sociedad pauperizada, no significa que únicamente surjan por el fastidio de la gente. Por el contrario, el concepto de autodefensa puede ser reinterpretado, ya que para los campesinos, obreros y estudiantes normalistas del estado de Chihuahua lo más importante era defender su derecho al trabajo, tierra y educación. Cuando se hablaba de seguridad significaba defenderse de las autoridades estatales y de los caciques, por lo tanto, no hay que relacionar la contienda del narcotráfico con la resistencia social de los sectores menos privilegiados.

De la resistencia a la autodefensa

74

Antes de introducir a la resistencia y su paso a la autodefensa, se hace una pequeña diferencia entre marginación y marginalidad, pues aunque son conceptos que pueden ser empleados de forma semejante, hay una ligera variante. El sector marginado incluye a todas aquellas personas que están al margen (o debajo) de la estructura de clases; aquellos que son excluidos económica, política y socialmente, logrando sobrevivir entre el desempleo y los empleos precarios.

Es importante entender que existe una relación entre segregación, exclusión social y marginación. La exclusión es una actitud negativa en contra de algún grupo social que padece discriminación y no goza de sus derechos. Esto lleva a un estado de segregación (marginalidad) que es una situación en desventaja económica, política o de estatus social, donde el grupo segregado no puede traspasar las fronteras del sector dominante.

Por otro lado, la marginación es un fenómeno que afecta a las localidades y no necesariamente todas las personas que viven en ellas pertenecen a estratos marginales. Sin embargo, siempre han existido sectores donde no se acepta al ser humano por su raza o porque carece de los ingresos necesarios o básicos para sobrellevar una vida digna, percibiendo su incapacidad para satisfacer dichas necesidades. Por ello, y debido a la estrechez entre marginalidad y marginación, se emplean ambos términos.

La marginalidad se presenta cuando los grupos sociales marginados padecen la separación efectiva respecto al resto de la sociedad y puede ir desde el aislamiento geográfico hasta la represión; dejando al sector segregado al margen del funcionamiento social y sin oportunidades de un desarrollo pleno. Entonces, la marginalidad se traduce en acción social a manera de resistencia activa pacífica dentro de las normales rurales de los años sesenta.

La autodefensa en las normales rurales

En el caso del sector educativo -considero que se trata de la marginalidad por represión de conducta- abarcaba la segregación por falta de recursos económicos y mejoras en los centros educativos.

Los estudiantes generalmente eran reprimidos debido a que presentaban una actitud subversiva e incompatible con las normas establecidas dentro de la comunidad y por el gobierno. Debido a estos factores de segregación social, las escuelas normales rurales en Chihuahua fueron acusadas de ser semilleros de guerrilleros. Por tanto, se implementó un plan para su desaparición, bajo la excusa de que se habían desviado de su verdadero objetivo: la educación popular.

Las normales rurales se originaron con las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas fundadas a principios de los años veinte, instituciones que luego se fusionaron y recibieron el nombre de Regionales Campesinas. Estos centros tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinados a formar, tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas. Sin embargo, lo que al principio se propuso como una nueva forma de acceder al conocimiento, pronto cambió porque comenzaron a presentarse problemas con los estudiantes normalistas, debido a la falta de interés de las autoridades por atender las demandas de mejora educativa. Había pocas oportunidades laborales y prevalecían las malas condiciones en los inmuebles, lo que impedía el óptimo aprendizaje de los estudiantes normalistas. Estas situaciones propiciaron constantes manifestaciones en contra del gobierno estatal, dando origen a la autodefensa desde la educación.

76

Por vivir en condiciones a veces sumamente precarias y por las grandes dificultades que teníamos para obtener mejoras materiales, éramos rebeldes y muy sensibles ante la problemática social. El pensamiento político de los normalistas evolucionó también de acuerdo con la situación del país; en la primera etapa se pretendía que los estudiantes

participarán al lado de las comunidades y que proyectaran la escuela hacia los poblados en el sentido técnico, cultural y organizativo... En la medida en que los problemas en los pueblos se fueron complicando, cambió también el tipo de liderazgo de los futuros maestros y de los maestros en funciones; se pasó a la protesta, después a la rebeldía y a la aspiración por una nueva sociedad para todos los mexicanos (Aguayo, 2007, p. 71).

Un ejemplo de autodefensa desde la educación se evidenció cuando los mismos estudiantes se vieron en la necesidad de proporcionarse los medios para subsistir y mantener su escuela, siendo partícipes activos en el funcionamiento de la Normal. Esto los unía entrañablemente a estas instituciones, además que reforzaba un compromiso con su preservación (Aguayo, 2007, pp. 71-72).

Los internados y las becas que se otorgaban en las normales rurales se convirtieron en opciones de movilidad social e incluso de sobrevivencia para los hijos de campesinos, mineros y otros sectores del medio rural que no hubieran podido estudiar sin esos apoyos.

El proyecto económico social y cultural del país trató de favorecer la educación a los grandes sectores populares, enarboló la bandera del nacionalismo como el rescate de las culturas indígenas contra propuesta a lo que se consideraba predominante en el país, la desigualdad y la desintegración económica, étnica y cultural (Aguayo, 2007, p. 72).

La escuela normal rural estaba encaminada hacia tres puntos específicos: actividades que proporcionaran una educación económica, higiénica y doméstica (Aguayo, 2007, p. 92). Durante el mandato de Miguel Alemán, la represión contra las normales se

incrementó y a los estudiantes se les consideraba como comunistas y revoltosos. Inició una fuerte agresión que se mantendría –incluso– hasta el periodo presidencial de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976), durante la llamada *Guerra sucia*.

Las normales rurales inicialmente fueron concebidas como instituciones que complementarían el desarrollo agrícola, pero cuando el gobierno abandonó el proyecto de la reforma agraria se condenó a los campesinos a una vida miserable; de tal suerte que los problemas de la gente se fueron complicando y cambió totalmente el tipo de liderazgo de los futuros maestros. La autodefensa dejó de ser exclusiva en el ámbito educativo y los estudiantes se rebelaron en contra del gobierno.

De hecho, el entonces gobernador del estado de Chihuahua, Gral. Práxedes Giner Durán, expresó que era muy conveniente que existieran problemas con las normales rurales cuando explicó: “Algunos he debido crearlos yo mismo, cerré las Normales de cuatro ciudades, yo cerré los internados de la Normal y de la Escuela de Artes. Cuando no haya problemas, tendremos que crearlos nosotros mismos” (López, 2010, p. 282).

Además, la violencia fue frecuentemente utilizada para reprimir las acciones de los estudiantes de las normales rurales, que lo único que deseaban era salvaguardar sus intereses y la conservación de una educación digna.

78

Aquella (violencia) se utiliza para la conservación del Estado... En este sentido, las prácticas violentas del Estado son parte de esta práctica conservadora. El Estado tiene la capacidad de traspasar el derecho vigente mediante la figura de estado de excepción, que comprende la suspensión o la violación de la

ley amparada desde el propio derecho, para ampliar la violencia estatal en la que a su vez se sustenta (López, 2010, p. 283).

Por otra parte, el gobierno sostenía que en el pasado habían funcionado células comunistas en las escuelas normales y se fomentaban -como parte del currículo- las relaciones con organizaciones agrarias. En este sentido, es verdad que muchos simpatizantes del Partido Comunista Mexicano, Partido Popular Socialistas y de otras organizaciones sociales como la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM) fueron guiados y preparados por sus maestros. Luego los apoyaron en la toma simbólica de tierras. Así, los estudiantes se ocuparon de la legítima defensa en la acción revolucionaria y en la lucha social y política, hasta la transición al levantamiento armado en la sierra. Con ello pretendían el cambio en el modelo educativo, como se plasmó durante el Segundo Encuentro de la Sierra “Heraclio Bernal”, cuando se publicó un documento intitulado *La participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario* con la clara intención de:

Sensibilizar a los futuros maestros en los aspectos fundamentales de la vida de nuestro país y el papel que juegan los estudiantes en el proceso revolucionario. A causa de la pobre formación ideológica muchos egresados de las normales rurales, de línea izquierdista, ya siendo maestros han sido víctimas del medio que los rodea, llegando con frecuencia a convertirse en aliados de los enemigos del pueblo, renegando de las ideas y propósitos revolucionarios que siendo estudiantes difundían (Gámiz, 1964, s/p.)

Además de ello buscaban la concientización social pues:

Deben tener conciencia de clase... en el aula como en cualquier parte, se puede hacer labor revolucionaria... En la medida que los maestros participen en estas luchas... pueden sustituir ventajosamente el contenido y orientación de la enseñanza dándole un contenido y una orientación revolucionaria (Gámiz, 1965, s/p).

Los normalistas fueron considerados también como espías del gobierno cubano, creyendo que dentro de sus instalaciones se preparaban para atacarlos. Esta sospecha obedecía al tipo de educación que se impartía en las normales rurales, con una orientación eminentemente socialista: “los jóvenes fueron los más propensos a aprender y comprender los procesos sociales, asimilando en lo posible las experiencias históricas de la lucha de clases nacional e internacional, bajo la influencia de la doctrina marxista” (Lugo, 2003, p. 25).

La oligarquía impulsa la educación y hace reformas pedagógicas porque le urge formar obreros calificados y cuadros intelectuales preparados; al mismo tiempo aprovecha la educación para meter en la cabeza de los estudiantes su concepción burguesa del mundo y de la vida, intentando domesticarlos (Gámiz, 1965, s/p).

En realidad los estudiantes normalistas tenían esa influencia revolucionaria de izquierda,³ pues su “primer acercamiento al materialismo histórico eran los discursos públicos, la memoria de luchas por la tierra, la formación política y la lectura de textos escogidos” (García, 2015, p. 94). La educación marxista en la vida de las normales rurales era de lo más habitual pues “varios estudiantes

presumían de ser marxistas; traían siempre debajo del brazo El capital de Carlos Marx” (García, 2015, p. 94).

El terreno social lo podemos aplicar a las acciones mediante las cuales una sociedad -o parte de la misma- rechazan y desafían las acciones impuestas por sus gobiernos o por aquellos que los oprimen. Se ve reflejado en el diálogo de los estudiantes con el resto de la población, mediante los encuentros en la sierra.

La autodefensa popular desde la actividad política, realizada por los normalistas, también se suscitó cuando varios de ellos se unieron a las juventudes socialistas o a las comunistas. Incluso hubo quienes acudían a las escuelas a incentivar a sus compañeros para que se uniesen a la lucha armada. Estos jóvenes formaron parte de diferentes experiencias organizativas de apoyaron en la logística de los alzados, sirviendo como enlace por medio de redes urbanas. Incluso imprimían una especie de propaganda⁴ contra el gobierno de Giner Durán y en favor del movimiento guerrillero, la cual circulaba de mano en mano. Intentaban concientizar a la gente sobre la grave situación de desigualdad social y al mismo tiempo incitar a sus compañeros a que se levantasen en armas, como fue el caso de Arturo Gámiz, Oscar Sandoval Salinas, Rafael Martínez Valdivia, Miguel Quiñonez Pedroza (muertos el 23 de septiembre de 1965, durante el asalto al Cuartel Madera) y Oscar González Eguiarte.

Los estudiantes desempeñaron importantes funciones en su actuación dinámica, cuando se pretendía contactar a los guerrilleros con el pueblo, para enviarles información sobre las acciones del gobierno en contra del alzamiento. Los normalistas que se unieron a las filas del GPG contribuyeron a la creación de acciones más drásticas, derivadas de la confrontación con el Estado que los

violentaba, orillándolos a tomar la única vía para lograr transformaciones y cambios del sistema político capitalista al socialista, pues “donde quiera que se luche por la independencia nacional, por la emancipación económica, contra la miseria y la ignorancia se encuentra en primera fila la juventud” (López, 2010, p. 400).

La noción de autodefensa popular en las normales rurales, por lo general parece relacionarse con situaciones en las cuales “la correlación de fuerzas, resulta particularmente desfavorable... los grupos de resistencia luchan incluso por defender su propia existencia... elemento de identificación de sus luchas” (Bascher, 2002, p. 3).

Mientras el poder de la clase alta se incrementaba, más sordas se volvían a las voces de los desamparados; hostiles a sus quejas, a sus denuncias y en favor de los intereses de los grandes empresarios o de los grupos políticos y económicos del gobierno. Sin embargo, hacía falta algo más: el contacto con el pueblo.

El contacto con el pueblo

82

La adhesión de los estudiantes en las movilizaciones políticas del pueblo (campesinos y obreros) no fue fortuita, pues “Los normalistas contaban con un acervo colectivo de estrategias políticas y culturales heredado de sus antepasados y del pueblo que eran originarios” (García, 2015, p. 44). Se trataba de la participación activa y la colaboración conjunta entre ambos grupos, como un contrato verbal entre semejantes que han sido lacerados y despojados de sus derechos.

La clase que lucha está continuamente adquiriendo conciencia del lugar que ocupa en el mundo, de los lugares de los cuales ha sido violentamente desplazado y de la posibilidad de forjar nuevos espacios y relaciones. La incorporación de los normalistas al movimiento campesino se anunciaba en su pertenencia objetiva a una clase social, pero también en el desarrollo de cierta conciencia llamada solidaridad (García, 2015, p. 88).

La significación que tenía la educación en el despertar revolucionario y la necesidad de un levantamiento armado, Gámiz lo dejó claro cuando señaló que:

Estudiar significa conocer los problemas del pueblo, compenetrarse en sus sentimientos y sus aspiraciones; buscar entre lo que dice el maestro y aquello que está escrito en el libro que sirva para resolver las dudas, realizando esas aspiraciones. Se deben de buscar las formas de ser útil, coadyuvando a la emancipación de los explotados, examinando las experiencias del pasado y las enseñanzas de las generaciones anteriores, afrontando la realidad. La educación a fin de cuentas es un medio de liberación o de esclavitud (García, 2015, p. 403).

Por eso, la transición del aula a la sierra otorga cierto grado de importancia al guerrillero: formar parte de los sectores que padecen marginalidad y ser reconocido en su actividad política y bélica. La autodefensa a partir de la educación, fue concebida como un frente de lucha sumamente poderoso. La influencia de la revolución cubana fue un referente para ello.

Ningún acontecimiento había influido tanto en los pueblos de América como la Revolución Cubana... nada había aglutinado y movilizado a las masas... nada había levantado la moral de los revolucionarios como la Revolución Cubana, nada había influido a los oprimidos de América la esperanza y la confianza en el porvenir (Gámiz, 1964, p. 1).

Además, estos jóvenes que se convirtieron en guerrilleros, justificaron su estado de legítima defensa ante el gobierno con el despotismo del Práxedes Giner ya que:

La torpeza de un gobernador que pasa por encima de la ley y que a los acuerdos, les hace caso omiso provocando que los maestros estén inconformes y que tomen una actitud belicosa ante la negativa a sus peticiones, refiriéndose a estos profesores como jóvenes soñadores y no solo por su corta edad, sino por su pretensión de erradicar a un sistema de gobierno corrupto que se deja llevar por sus ambiciones y conveniencias y la necesidad de cambiarlo por un orden socialista (Gallardo, 1965, p. 1).

La relación entre los estudiantes (ahora guerrilleros) y el sector menos favorecido fue un ejemplo en la legitimación de un estado de autodefensa de las ideas y las exigencias de derechos ya no sólo educativas, sino agrarias, contra los viejos latifundios. Podríamos hablar también de la legítima defensa desde la legalidad y su transición a la ilegalidad.

84

A partir de aquí encontramos el uso de la historicidad, tomando en cuenta que esta implica la interpretación de la temporalidad, que es la característica de los hechos que ocurren en el transcurso del

tiempo y que el GPG utilizó para tener un acercamiento con el pueblo.

Así, los guerrilleros convocaron al Primer Encuentro de las Juventudes Populares -celebrado entre el 7 y 15 de octubre de 1963 en Cebadilla de Dolores, Municipio de Madera- con asistencia de los diversos sectores marginales y encabezado por los estudiantes integrantes del Partido Popular, junto con estudiantes de otros centros como las Normales Rurales de Salaces y Saucillo, el Tecnológico de Chihuahua, la Universidad de Chihuahua y otros escuelas de Delicias, Camargo, Parral y Casas Grandes. Entre los que encabezaron dicho encuentro estaban los líderes Arturo Gámiz y Óscar González Eguiarte (Archivo General de la Nación, 1963).

La legítima defensa del GPG contra el gobierno -desde la historicidad- fue utilizada por González Eguiarte, quien habló sobre el General Lázaro Cárdenas y las acciones que él había llevado a cabo a favor del pueblo mexicano, como fue el reparto agrario. De la misma forma se abordó el tema de la Revolución Cubana y su sistema de gobierno socialista. Aunque aún apostaban por la vía pacífica-legal, la postura de los miembros de las Juventudes Populares y la UGOCM comenzó a radicalizarse y para diciembre de 1963 el gobierno estatal comenzó a reprimir abiertamente a la población, por medio de la quema de tierras, detenciones arbitrarias, entre otras acciones.

Los ocupantes de tierra fueron desalojados por la fuerza pública y el ejército, al mismo tiempo se clausuraron cuatro escuelas rurales y dos internados. Sin embargo, la represión ni paralizó las movilizaciones campesinas, magisteriales y estudiantiles ni impidió la creciente radicalización de los

jóvenes chihuahuenses. La oficial Federación Estudiantil de Chihuahua intentó frenar el proceso de fusión del movimiento estudiantil con el campesino, contraria a la unidad del pensamiento con la acción lograda a través de los años de lucha, sosteniendo una pureza y virginidad del movimiento estudiantil, es decir, sostenía que los estudiantes sólo deberían luchar por demandas estrictamente estudiantiles y se negaran a apoyar a cualquier sector social en lucha por ser ajenos a los intereses que debían sostener (López, 2010, p. 125).

En realidad, el Primer Encuentro fue el preámbulo, y el levantamiento armado fue proclamado durante el Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal” (convocado en febrero de 1965), donde se presentaron unos folletos conocidos como “Las cinco resoluciones.”

Entonces, si tomamos en cuenta que la historicidad es la reflexión sobre la temporalidad de los hechos acontecidos, las primeras cuatro resoluciones: “El imperialismo”, “El mundo colonial y semicolonial”, “Breve resumen histórico” y “Medio siglo de dictadura burguesa”⁵ son claro ejemplo de ello, ya que la historia es propia y exclusiva de los seres humanos y la característica que capta el foco de atención en esas primeras cuatro resoluciones es -por tanto- la temporalidad, porque esta es clave a la hora de comprender la historia de un pueblo.

86

A partir de aquí encontramos el paso a la acción armada con la quinta resolución: “El único camino a seguir”, que fue la proclamación pública contra el gobierno y la transición de un estado de resistencia activa pacífica a resistencia activa bélica.

La quinta resolución

Ya que la historicidad es la capacidad de constituir una historia, de tal forma que el ser humano pueda asumir su propio futuro, la quinta resolución es el inicio formal del alzamiento armado del GPG.

Los grandes males que aquejan al pueblo no pueden ser olvidados por la burguesía, sin embargo, esta realiza las concesiones reales con el objeto de afianzar las cadenas de opresión mediante vastos sectores impidiendo el estallido revolucionario del pueblo. El arma para la lucha revolucionaria es sombría si se toma en cuenta la organización, conciencia y dirección del movimiento, es decir las condiciones subjetiva (Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal”, 1965, s/p).

Otro punto que se toma en cuenta para dejar claro la justificación de un estado de legítima defensa activa bélica es: la desintegración, mediatización y control oficial de la historicidad, pues es la capacidad de constituir una historia, donde el ser humano debe asumir su propio futuro aunque “por el economicismo, el reformismo y la división del movimiento campesino; la falta de dirección revolucionario dentro del movimiento estudiantil; y la dispersión de las fuerzas revisionistas de izquierda” (Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal”, 1965, s/p) no se mantuvo uniformidad dentro del movimiento guerrillero, evitando con ello darle continuidad tras el asalto al Cuartel Madera.

Sin embargo -y pese a la desorganización y opiniones contrarias dentro del mismo grupo- ellos debían crear las condiciones de lucha armada, pues sabían que no habían madurado, pero afirmaban: “No vamos a sentarnos a esperarlas, madurarán al calor de las acciones

revolucionarias, no daremos ya marcha atrás en el camino de la revolución, sin el apoyo de las masas no podemos triunfar, principal preocupación y nos proponemos Vencer o Morir” (Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal”, 1965, s/p).

Por eso el paso de los estudiantes del aula a la sierra. El empleo de la historicidad tiene una connotación diferente, pues no solo se justifica el resguardo de la integridad y la justicia por la vía armada. Las resoluciones del Segundo Encuentro en la Sierra (de manera particular la quinta) son el resultado del análisis de la historia mexicana y se convirtieron en un arma autodefensiva, por la exposición de los motivos del alzamiento del GPG.

Conclusiones

Por lo que podemos notar, desde antaño las condiciones objetivas estaban dadas. Existía un estado de autodefensa a manera de resistencia pacífica y sólo faltaba tomar la decisión para dar paso a las subjetivas (resistencia bélica), lo cual inició con las diferentes acciones armadas del GPG en contra del ejército, que culminaron con el asalto al Cuartel Madera, el 23 de septiembre de 1965.

88

Las resoluciones son la representación verbal y escrita que analiza un conjunto de condiciones sociales de los sectores segregados, mismas que “nos permite observar cómo se da esa interacción social al buscar modificar las opiniones de los sectores que deseaban persuadir y crear una nueva conciencia” (González, 2016, p. 342), y la historicidad es un arma fundamental en la lucha social, pues implica la interpretación de los hechos ya sucedidos que ocurren en el transcurso del tiempo.

Así la lucha armada es el resultado de diversas particularidades regionales similares y distintas, que coinciden en tiempo y espacio; pero no solo hay que fijarnos en la parte bélica, es necesario hablar de todos los puntos que giran a su alrededor, desde los aparatos represivos hasta los grupos segregados que terminan en conflictos entre ambos bandos. En determinadas condiciones, esta relación de oposición puede adquirir realidad histórica y traducirse en un conflicto social y político a partir del cual surgen nuevas formas históricas concretas de estar arriba o abajo. El objetivo tiene que ver con identificar cómo las relaciones sociales de oposición se han traducido en luchas históricas entre quienes ocupan posiciones dominantes y dominadas en la estructura social.

En Chihuahua se pudieron construir frentes de resistencia social como las estudiantiles populares de las escuelas normales rurales y el grupo de autodefensa liderado por Gámiz. En este sentido, hay que reiterar la necesidad de transitar de un estado de resistencia activa y pacífica a uno bélico, ya que de esa manera los estudiantes que cambian su lugar -ahora como actores sociales- eran los únicos capaces de realizar la revolución donde:

Los movimientos de su época irán dando conciencia de clase, creando condiciones para un nuevo auge de luchas se convertirá en la vanguardia revolucionaria que (junto a la vanguardia política obrera son los únicos llamados a iniciar la lucha armada sin tardanza y (con apoyo de los estudiantes) que por aquellas fechas vivía una de sus mayores etapas de lucha y movilización democrática (López, 2010, pp. 382-383).

Sólo así, esas experiencias de resistencia mediante la educación, empleando la historicidad, pueden fructificar e integrarse a la lucha

armada y el activismo político del movimiento de autodefensa popular del GPG, en busca de la caída del gobierno y su sustitución, es decir, el pueblo en armas como un organismo capaz de garantizar la paz y defender las conquistas sociales desde frentes estratégicos, que van más allá de las armas porque nacen desde la concientización de las masas y desde la asimilación y responsabilidad de su propia historia.

Referencias

Aguayo, J.L. (coord.). (2007). *Un paseo por los recuerdos. Escuela Normal Rural "Abraham González"*. México: Asociación Civil de Exalumnos de Salaires.

Archivo General de la Nación. (1963). Ficha del 22 Oct. 63. [Asistentes al Encuentro en la Sierra]. Catálogo Comunista, González Oscar [Exp. 100-5-3-63. H 245 LI, tarjeta 1]. Archivo General de la Nación, Ciudad de México.

Bascher, J. (2002). *Resistencia, Rebelión, insurrección*. México: UNAM / Instituto de Investigaciones Sociales.

Elena, C.A. (2018). Ni mártires ni bandidos. El Grupo Popular Guerrillero en Chihuahua (1963-1965). *Debates por la Historia*, 6(1), pp. 13-38.

90 Gámiz, A. (1964). La participación de los estudiantes en el movimiento revolucionario. Disponible en: <http://www.madera1965.com.mx/res6.html>

Gallardo Astorga, G. (1965). Carta abierta. *Índice, Un periódico sin Cadenas*. Chihuahua: México.

- García, A. (2015), *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, (1960-1968)*. México: Aleida García Aguirre, Ed.
- Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. *Sociológica*, 26(73), pp. 13-46.
- González, J.R. (2016). *El discurso de los movimientos armados en México. Los casos del Partido de los Pobres, La Unión del Pueblo y la Liga Comunista 23 de Septiembre* [tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, Ciudad de México.
- Leglise, P. (coord.). (2013). *Experimentar en la izquierda: historias de militancia en América Latina, 1950-1990*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO / Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- López, A.G. (2010). *Historia de las organizaciones político militares de izquierda en México (1960- 1980)* [tesis doctoral inédita]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Ciudad de México.
- Lugo, R.F. (2003). *El asalto al Cuartel Madera; 23 de septiembre de 1965. Testimonio de un sobreviviente*. México: Centro de derechos Humanos viaaxkin AC- Foro permanente de la Comisión de la Verdad.
- Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal”. (1965). Torreón de Cañas, Durango: Ediciones Línea Revolucionaria.

Notas

¹ La historicidad “se refiere al conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo, es el complejo de condiciones que hacen que algo sea lo que es: puede ser un proceso, un concepto o la propia vida, la capacidad que tiene el hombre de constituir su propia historia, de tal forma que el ser humano pueda asumir su propio futuro” (Girola, 2011, p. 32).

² La resistencia no es un estado exclusivo de defensa en contra de un gobierno represor, también es la defensa de la clase trabajadora en contra de los abusos del capitalista. Muchos movimientos sociales también pueden ir como resistencia al cambio. Además, la resistencia puede ser incluso de carácter simbólico antes que físico.

³ La propia definición de izquierda es un terreno en disputa, se sitúa a la autodefinition... ser de izquierda implica puntos de contacto con el marxismo, el nacionalismo y el populismo por cuanto cuestionan a la opresión, ya sea nacional o de raza (Leglise, 2013).

⁴ De esta propaganda no se tiene referencia exacta salvo las resoluciones del *Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal”*.

⁵ Sobre el contenido de cada resolución revisar Segundo Encuentro en la Sierra “Heraclio Bernal” (1965) o <http://www.maderai965.com.mx/res6.html>

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.



El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua

Humanism impact in the preparatory school of the University of Chihuahua

Gerónimo Ontiveros Juárez*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Estudiante Becario del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Licenciado en Filosofía por la misma universidad; Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Madera; Profesor de Telebachillerato en las Varas Municipio de Madera. Actualmente realiza actividades académicas y de investigación en un doctorado acreditado por el Programa Nacional de Posgrado de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología PNPC-Conacyt. Correo electrónico: geroontiveros@gmail.com*

 <http://orcid.org/0000-0003-4314-8358>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “Apuntes para una historia posmodernista” en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); y capítulo de libro “La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos en Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Trabaja la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. 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: 12-enero-2019

Aceptado: 09-marzo-2019

Publicado: 29-abril-2019

El impacto del humanismo en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua

Resumen

Este trabajo es resultado de una investigación doctoral en el área de historia e historiografía de la educación, que tiene como objeto de estudio el pensamiento crítico, democrático y humanista de la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, en la década que va de mediados de 1960 a mediados de 1970. Es un esfuerzo por rescatar las raíces humanistas del pensamiento estudiantil, que durante estos años se volcaron a posiciones radicales y –en algunos casos- a una izquierda radical. La metodología para este trabajo fue búsqueda documental del concepto de *humanismo*, desde sus raíces grecolatinas, para luego estudiar cómo fue su peculiar conversión en el proceso latinoamericano. Se consiguió identificar la importancia de este pensamiento en la transformación de la Universidad de Chihuahua, a lo largo de su desarrollo histórico. Persiste la duda si el legado de este pensamiento podría representar un agente de cambio para los problemas actuales.

Palabras Clave: educación humanista, historia, participación de estudiantes, pensamiento crítico, relación universidad-sociedad.

Humanism impact in the preparatory school of the University of Chihuahua

Abstract

This work is the result of a doctoral dissertation in history and historiography of education whose objective was the critical, democratic and humanistic thinking in the preparatory school of the University of Chihuahua. The study focuses on a span of time from the mid 60's to the mid 70's in peruse of the humanistic roots that during these years led to radical positions and often left-wing ideology. The methodology followed for this work was a search for the concept of humanism from its Greco-Latin roots and how it adapted to Latin-American context. This work identified the importance of this thinking and its impact in transforming the University of Chihuahua in its historical development. It remains unanswered whether this legacy of thinking could represent and agent of change for current problems.

Keywords: humanistic education, history, student participation, critical thinking, society and university relation.

L'impact de l'humanisme à l'école préparatoire de l'université de Chihuahua

Résumé

Ce travail est le résultat d'une thèse de doctorat sur l'histoire et l'historiographie de l'éducation, dans laquelle l'objet de l'étude est la pensée critique, démocratique et humaniste de l'École préparatoire de l'Université de Chihuahua, au cours d'une décennie allant du milieu 1960 au milieu des années 1970, est un effort pour sauver les racines humanistes qui, au cours de ces années, se sont tournées vers des positions radicales et, dans certains cas, vers une gauche radicale. La méthodologie de ce travail consistait à rechercher le concept d'humanisme à partir de ses racines gréco-latines. Pour ensuite étudier comment se présentait sa conversion particulière dans le processus latino-américain, il était possible d'identifier l'importance de cette pensée dans son intervention pour la transformation de l'Université de Chihuahua en son développement. Cependant, le doute subsiste si l'héritage de cette pensée pourrait représenter un agent de changement pour les problèmes actuels.

Mots-clés: éducation humaniste, histoire, participation des étudiants, pensée critique, relations société universitaire.

Introducción

El problema que se plantea en este trabajo –en primer lugar- es recuperar el legado de una conciencia colectiva, expresada en la formación humanista universitaria, durante la década que va de mediados de 1960 a mediados de 1970. Para conseguir esto, fue necesario realizar una recopilación de ciertos datos históricos que dieran cuenta de los maestros fundadores que, desde 1954 y hasta mediados de los años sesenta, fueron pieza clave en la conformación de estos valores universitarios. Ellos contribuyeron en la reconstrucción del significado y del propósito de las distintas escuelas que conformaron el campus universitario y -por lo tanto- fueron precursores de una generación única y genuina, cuyas características no se han vuelto a repetir.

La importancia de este rescate histórico está en conocer las raíces humanistas, antecedentes del surgimiento del pensamiento crítico, democrático e independiente, que sustentaron los movimientos estudiantiles a lo largo del siglo XX y –particularmente- del humanismo latinoamericano circunscrito a la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua -la cual adquiere su autonomía en octubre de 1968-. Se busca realizar una caracterización cercana al humanismo que pretendemos recuperar, para lo cual es necesario rastrear algunas categorías prevalecientes a lo largo de la historia -sobre este concepto- para realizar ciertas comparaciones y contrastes desde distintas posiciones teóricas.

El concepto de la palabra humanismo es bastante importante en el desarrollo del pensamiento universitario de Chihuahua, durante las dos décadas que comprende este estudio. La primera va de 1954 a 1964, que es cuando comienza a gestarse -dentro de la Universidad- una manera de posicionarse frente a los problemas internos, pero

también en aquellos que atañen a la sociedad chihuahuense. En la segunda década -1965-1975- la radicalización de los humanistas tomó varias vertientes, algunas de ellas provenientes de la antigua tradición de los pensadores liberales, que se tornaron en una radicalización hacia la izquierda. Esta conversión marca la historia de esta generación y en este estudio no se pretende caracterizarlo como el humanismo académico de raíces renacentistas (donde la prioridad es el arte); sino como una corriente que rescata la parte social y la lleva a la práctica.

El humanismo renacentista europeo toma una forma muy particular en Latinoamérica, una vez que se despoja de sus vestiduras medievales. Aquí los sujetos, apelando a su situación de explotados, buscaron en sus conceptos una base para construir su propia identidad y las universidades formaron parte activa en esta construcción. Una segunda generación de libertadores, que se identificó plenamente con los oprimidos en los pueblos sometidos, constituyó un nuevo concepto (humanismo latinoamericano) que se combinó con múltiples factores sociales. Resalta el empoderamiento de los estudiantes dentro de las universidades, situación que ocasionó que el humanismo se reconfigurara en un pensamiento crítico que hoy en día sigue en la balanza, ante los problemas que aquejan a la región: migración, discriminación, neocolonialismo y lucha por la soberanía.

98 Es así como encontramos un enlace que se dio de manera casi natural, entre la construcción del humanismo latinoamericano con el pensamiento crítico, democrático y humanista generado dentro de la Universidad de Chihuahua, a partir de sus propias bases históricas. La influencia de los idealistas liberales mexicanos fue un antecedente inmediato para la conformación de muchos institutos de educación superior, que a su vez se convirtieron en espacios de formación de los

protagonistas que marcaron la historia del México independiente y – décadas más tarde- de los revolucionarios de principios del siglo XX. Ellos buscaron soluciones a las problemáticas de la educación y lucharon por la consolidación del Estado mexicano y su economía.

Los institutos literarios fueron la base sobre la que se fincaron los primeros intentos de cambio para el país. En el caso particular de Chihuahua, fue dentro del Instituto Científico y Literario donde nació la Escuela Normal para Profesores en 1906, institución que protagonizó muchas luchas magisteriales en la ciudad y –sobre todo- las que se referían a problemas de las zonas rurales. Si en un principio las escuelas de educación superior y media superior, no habían protagonizado un papel importante en los movimientos de independencia y revolucionario, en los años posteriores será justamente en esos planteles donde se condensan las principales demandas sociales. A partir de entonces jugarán el papel protagónico.

Algunos conceptos generales respecto al humanismo

La Real Academia Española define humanismo como un “Movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos [...] Doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos” (RAE, 2018, s/p). Una definición más cercana a la que busca este trabajo corresponde al concepto de *humanismo crítico*, definido como: “Humanismo que considera al hombre como ser histórico y que muestra lo que es a través de lo que hace con su esfuerzo y trabajo, en cuanto es capaz de desarrollar sus posibilidades” (RAE, 2018, s/p).

El humanismo es una de las disciplinas más antiguas. Se practica desde hace 2 mil 500 años y es –por tanto- una actividad de la que se tiene registro en la Edad Antigua. Por cuestión de pertinencia, esta parte de su historia no se trabajará aquí y solamente haremos una breve reseña de su evolución en algunas épocas o períodos claves de la historia; para contrastarlo con el significado que se le dio en el contexto latinoamericano y sus implicaciones dentro de la academia. Conviene entonces ver alguna de sus variantes. Javier García Gilbert lo describe de la siguiente manera:

Entendemos por *HUMANISMO* la tradición de una larga sabiduría, vertida por escrito, que tiene sus orígenes en la cultura grecolatina y en el posterior elemento catalizador cristiano y cuyo propósito no es otro que el ennoblecimiento armónico del ser humano en sus facetas ética y estética, existencial y espiritual (García, 2010, p. 11).

El humanismo ha sido transmitido principalmente mediante la escritura, en una modalidad de conocimiento práctico que se despliega a través de actividades teóricas. Es claro que no consiste en una práctica natural nacida por sí sola, sino que ha necesitado reproducirse y en ese proceso interviene la escuela como elemento de transferencia y desenvolvimiento. La palabra y concepto *humanismo* ha mantenido, por tanto, una relación muy estrecha con el concepto de universidad, desde que se fundaron los primeros centros a cargo de la Iglesia y los grupos eclesiásticos.

100

El humanismo latinoamericano

En América Latina el impulso de la formación humanista fue en principio de carácter colonial. Las primeras universidades no

fomentaron el humanismo crítico en los estudiantes, sino una educación encargada de reforzar los lazos de dependencia. Los planes y programas impulsados en las reformas educativas eran ideados por las autoridades coloniales y las oligarquías terratenientes, de manera que no incitaran a formas de pensamiento autónomo (Silva y Sonntag, 1970). Fue con la independencia de las posesiones coloniales como se dio el enfrentamiento de los terratenientes contra la corona. Las oligarquías criollas tuvieron en sus manos la tarea de reconstruir el Estado y la economía de sus países, una vez que alcanzaron el triunfo, aunque en un principio fue un verdadero fracaso. Silva y Sonntag (1970) atribuyen eso a que la guerra de independencia fue más bien una revolución de tipo política que social, en la que las bases económicas de dependencia no fueron trastocadas. Dicha situación arrastró al fracaso las pretensiones de reconstrucción de las naciones independientes.

Las universidades sufrieron una transformación orgánica en su estructura política pontificia, hacia fundamentos más de tipo secular. Con esta victoria, las oligarquías triunfantes vieron en estas escuelas el motor de cambio e intentaron introducir nuevos modelos educativos que ayudaran en la formación de las nuevas naciones independientes. Sin embargo, el modelo que adoptaron fue el de la *Universidad Napoleónica*, el cual funcionó para las necesidades de la sociedad francesa de su tiempo, no así para los países dependientes recién descolonizados. Por otro lado, las universidades latinoamericanas venían de una tradición salamantina y es probable que cuando se intentó incorporar este modelo francés, fuera una razón de peso para su fracaso. Tampoco se cumplieron los ideales de reconstrucción de las naciones independientes que las oligarquías terratenientes habían prometido, por el contrario, se vio una marcada dependencia económica y productiva, que se manifestó en un constante subdesarrollo de los países periféricos en sus relaciones de

mercado con la metrópoli, así como el sometimiento de las regiones indígenas y de los trabajadores del campo. Esto tuvo como consecuencia un impacto en los centros universitarios, produciéndose la germinación de una verdadera conciencia nacional y el surgimiento del pensamiento crítico y humanista (Silva y Sonntag, 1970).

Después de los procesos de independencia de los países latinoamericanos y de la consolidación de los terratenientes criollos en las esferas política y económica, surge dentro de las clases subalternas¹ la problemática del *sujeto latinoamericano*, que es la expresión de un intento por reconocerse y autovalorarse, con base en sus propias condiciones históricas de esclavitud en la población indígena y de explotación del trabajador mestizo en el campo. “La recurrencia casi obsesiva del problema del sujeto en el pensamiento latinoamericano tiene relación con la violencia, el despojo y la objetivación total de la humanidad americana que representó la conquista de América” (Fernández, 2012, p. 12). Esta búsqueda impulsó la necesidad de este sujeto de una constante pregunta por su identidad, surgiendo –a partir de entonces- una segunda generación revolucionaria latinoamericana, expresada en libertadores de origen campesino e indígena.

102

Las primeras manifestaciones de defensa de los derechos indígenas se fueron mezclando también con las ideas de libertad e independencia de los pueblos subyugados y de los trabajadores del campo. De esta manera se formó una identidad propia, un humanismo latinoamericano que ha llegado hasta nuestros días. Fernández (2012) menciona que este proceso de conformación de la conciencia latinoamericana no fue de ningún modo lineal, sino que tuvo sus propios vaivenes, que son precisamente las raíces de esta

corriente. En el mismo sentido, sobre la ponderación del rescate del legado del humanismo crítico, Gustavo Ogarrio afirma que:

¿Cuál es el legado de este humanismo americano, crítico y narrativo, que podemos empuñar para situarnos en el mundo que hoy vivimos? Si, como afirma Jean-Francois Lyotard, el “metarrelato” del humanismo está en crisis terminal, el pensamiento crítico corre el peligro de quedar atrapado en los “juegos del lenguaje” de la condición postmoderna; su criterio para valorarse sería su capacidad para competir en el mercado de las ideas. Sin embargo, todavía es necesaria esa memoria crítica y humanista del colonialismo para colocarnos ante el colonialismo actual, corporativo y transnacional, y para interpretar las violentas políticas antimigratorias, las guerras globales y locales, de prevención antiterrorista o de la apropiación poscolonial de los recursos naturales (Ogarrio, 2016, s/p).

El rescate histórico de una visión humanista crítica parece ofrecer también alternativas al mundo que rodea a hombres y mujeres de su tiempo, a contracorriente de aquellas posiciones posmodernistas, que intentaron convertir la historiografía global o al metarrelato, en un tipo de historia fantástica. En la misma línea se antepone el pensamiento crítico como una herramienta ideológica que contrarresta la tendencia posmoderna a borrar de la conciencia del sujeto el humanismo y –en particular– el humanismo latinoamericano.

El humanismo y las funciones sociales de la universidad fueron doctrinas de progreso que se legaron generacionalmente. En lo político, como forma peculiar de conformación de los Estados latinoamericanos modernos y en lo educativo, como una necesidad

de creación, desarrollo y progreso de las universidades. La función social de estas instituciones permanece todavía en muchas escuelas públicas de nivel superior, a diferencia de las universidades norteamericanas, en las que sus funciones tuvieron un enfoque de productividad y competencia laboral desde su fundación.

El modelo universitario que se incorporó en los países coloniales de Latinoamérica dista en sus objetivos del modelo norteamericano. Ambos parecen estar en pugna desde hace algunas décadas, no tanto por la competencia interuniversitaria, sino por la respuesta que ofrecen al desarrollo del sistema económico de cada país, entendiendo que las instituciones norteamericanas “se desarrollaron en la edad clásica del capitalismo norteamericano. El mercado estaba abierto, la demanda condicionaba la oferta” (Stephen Graubard, citado por Waggoner, 1973, p. 4). Esta pugna por la hegemonía del modelo educativo ha cobrado dimensiones desiguales, ya que los mega proyectos enfocados a las universidades -surgidos del plan Bolonia y del proyecto Tuning- insisten en incorporar las formas sistemáticas del modelo empresarial, en donde lo profesional y técnico, se sobrepone al carácter social, científico, crítico, democrático y humanista de las universidades latinoamericanas.

La ideología política en el Instituto Literario de Chihuahua

104

Después de la consumación de la independencia nacional en 1821, México contaba solo con una universidad centralizada y Pontificia, de marcada tradición dogmática y ortodoxa que se reflejaba en sus métodos, contenidos y control de la enseñanza al modo tradicional. En esa misma década comenzaron a surgir los primeros institutos literarios en los recién conformados estados, con la idea de satisfacer las necesidades de estudiantes que buscaban educación superior.

Aunque se puede decir que los institutos literarios surgieron con la idea de formar a la juventud mexicana en el aspecto religioso, existen indicios de cierta inclinación hacia el humanismo católico y las corrientes liberales de tipo positivista, a decir por las materias que conformaban el plan de estudios: latín, metafísica, ciencias, arte y francés como lengua adicional. Con el proceso de consumación de independencia, la visión de las clases oligárquicas fue también considerar a la universidad como el motor de cambio, pues estas instituciones darían al país los recursos humanos idóneos para realizar las funciones del gobierno y reestablecer la economía. Aunado a ello, imprimirían una fuerte ideología liberal, acorde al proyecto de nación que se buscaba alcanzar.

Los institutos literarios y los colegios civiles fueron instituciones que se formaron como alternativa a la educación religiosa. Rompieron de alguna manera con el monopolio que mantenía la religión de tendencia más conservadora y fue en estas escuelas donde se formaron personajes como Benito Juárez, Ignacio Ramírez, José María Luis Mora, Melchor Ocampo, entre otros liberales mexicanos.

Los institutos literarios recibieron la denominación de *científico* durante la época porfirista. En el caso de Chihuahua fue la institución educativa más importante a lo largo del siglo XIX y XX, como ocurrió en muchos estados del país. Ofrecía la enseñanza media, caracterizada por una formación humanista muy acabada donde los estudiantes aprendían latín, francés y en menor medida el inglés. Destacaba sobre todo la inclinación formativa hacia la corriente del pensamiento liberal mexicano. El resto de la educación correspondía básicamente a escuelas de primeras letras, cuya función principal era formar a los futuros maestros (Arredondo, 2004).

Con la fundación del Instituto Literario de Chihuahua en el mes de marzo de 1835 (Hernández, 2004) se amplió el espectro educativo. Décadas más tarde, los grupos liberales trataron de consolidar una idea de reforma educativa de tipo científico-positivista que permeo en todas las esferas del país y por esta razón al instituto se añade la categoría de *Científico* en 1881, quedando como Instituto Científico y Literario de Chihuahua (ICL), nombre que conservó hasta mediados del siglo XX (Hernández, 2010).

La orientación positivista del ICL tuvo su época de esplendor durante las últimas dos décadas del siglo XIX y primera del XX. Sin embargo, derivado del movimiento revolucionario de 1910, en 1933 comenzó a proyectarse una reforma educativa que tuvo profundas repercusiones en la formación humanista (Palacios, 1996). El gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) impulsó la primera reforma al artículo tercero constitucional, con lo que se marcó un hito en la conformación de un humanismo que se catalizó en la enseñanza de corte socialista, cuya tradición aún se puede observar en las escuelas normales rurales. La forma de incorporar la nueva corriente ocurrió de manera muy peculiar:

La educación socialista despertó el interés de los grupos intelectuales Chihuahuenses que conformaban mayoritariamente, como profesores, el Instituto Científico y Literario y las instituciones que guardaban una dependencia directa con este, -escuelas Preparatoria, secundaria, Normal y de Ingenieros Mecánicos y Electricistas- de tal manera que adoptaron los principios de la nueva reforma, les dieron una interpretación propia y se convirtieron en promotores de estas ideas a través de las actividades cotidianas desarrolladas, principalmente en los años de 1934 y hasta principios de 1936,

que corresponden al período de mayor agitación (Trujillo, 2015, pp. 94-95).

Las raíces ideológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua se encuentran pues en el liberalismo del siglo XIX, en el positivismo científico porfirista, en el proyecto revolucionario constitucionalista y en el socialismo cardenista. Tuvo una eterna deuda con el ICL –a través de la Escuela Preparatoria- y el 8 de diciembre de 1954 adquirió su autonomía, mediante el decreto 171 publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado (Hernández, 2004). A partir de ese momento, la institución inició una nueva etapa en su relación con la sociedad.

Conformación del humanismo moderno en la Universidad de Chihuahua

A mediados de los años cincuenta, uno de los grandes personajes que impactó enormemente en la formación humanista moderna y que dejó un legado indeleble en el pensamiento crítico moderno local, fue el maestro Federico Ferro Gay. Llegó a Chihuahua procedente de Italia, agobiado por la incertidumbre de su destino, pero logró incorporarse rápidamente a la docencia en el ICL, impartiendo clases de filosofía. Con el paso del tiempo se consolidó como uno de los eruditos en el Instituto y al fundarse la moderna Universidad de Chihuahua, fue el encargado de impartir las cátedras de letras clásicas y filosofía de la Escuela Preparatoria y de la Escuela de Derecho, según apunta Héctor Pedraza Reyes en una magnífica biografía dedicada a este erudito humanista y gran promotor de la educación crítica en el estado.

La visión humanista de Ferro Gay se puede resumir en las palabras que él mismo pronunció: “El humanismo es el interés genuino y auténtico por el hombre, el humanismo no tiene sentido si no se dirige al hombre, debe adquirir todos los días una batalla que debe ganar para sobrevivir” (UACJ Media, 2013). El hombre como centro fundamental de esta formación, más allá de ver al humanismo como una disciplina académica, la concibe como la conformación de un hombre social. Se dice que Ferro Gay se formó en el humanismo académico con los salesianos, pero lo llevó a la práctica a partir de su experiencia personal amarga con los horrores de la Segunda Guerra Mundial. Él decía que la formación humanista es “Producir cosas que hagan reflexionar y que concienticen a la sociedad, toda profesión se justifica por el servicio que presta... la universidad debe de prestar un servicio y acercarse más al pueblo, hacerle ver que hay una presencia activa, de la cual ellos pueden beneficiarse” (UACJ Media, 2013). Esta visión sobre el quehacer humano tiene una coincidencia muy similar con los conceptos de *humanismo* de los autores que se mencionaron con antelación en este trabajo.

Al precisar lo que debería caracterizar el pensamiento disidente, tomamos en cuenta lo que decía Gramsci sobre la transformación que la filosofía debe realizar en las formas populares de pensamiento: por un lado, propiciar la toma de conciencia de sus propias capacidades y necesidades, o sea, la liberación de sus prejuicios; y, por el otro, promover la elevación del sentido común, a niveles en los que este pueda estar en condiciones de participar en la conformación de un proyecto de sociedad, de tal forma que se establezca un nuevo orden social, una reforma intelectual y moral (Ferro, 2003, p. 393).

El pensamiento disidente como categoría gramsciana refleja la inclinación intelectual a la que el maestro Ferro Gay apuntaba. Introducía en la filosofía el ingrediente de los pensadores italianos de los años cuarenta, entre los que se incluyeron marxistas de la segunda generación que apuntaban hacia un pensamiento humanista pero también crítico.

Otro ejemplo de maestros formados con esa tradición humanista es José Luis Orozco Alcántar, quien estudió en la Escuela Preparatoria y la carrera en la Universidad. Al ser una práctica común que los egresados ejercieran posteriormente como profesores universitarios, comenzó a impartir algunas asignaturas en la Escuela Preparatoria y con el paso del tiempo –habiendo adquirido experiencia en la docencia- se encargó de ciertas cátedras en las áreas de filosofía y sociología (García, 2018, s/p); luego comenzó a publicar algunos libros sobre ciencia política. Parte de todo su bagaje y pensamiento lo materializó en la obra titulada “Escritos políticos (1968-1973)”, donde –entre otros temas- trabajó lo que para él es la verdadera y real función social de un individuo formado en la tradición humanista y crítica.

Pero ocurre igualmente preguntarnos hasta qué punto, esa coincidencia ideal entre “el hombre productivo” y el “hombre moral” que lanza por la borda sus creencias e ilusiones ancestrales, aproxima a la extinción “su falsa conciencia”. Lo cual presupone el interrogante previo sobre lo que es y cómo se entiende la “conciencia verdadera” del hombre. Porque si la entendemos fragmentariamente, a la manera del técnico que diseña sobre disponibilidades concretas, un fin adecuando objetivamente los medios para su realización, es evidente que esa conciencia pierde universalidad, se hace relativa al fin concreto. Con ello, la verdad se hace la verdad

del especialista; ir más allá, anhelar una verdad social más plena e inclusiva implicaría penetrar en el campo condenado de la ideología (Orozco, 2014, p. 422).

Esa transformación de la conciencia había sido guiada en un principio básicamente por las “visiones ocultas que requieren de una segunda mirada para explicárselas y que constituyen comportamientos culturales de la sociedad” (Hernández, Pérez y Trujillo, 2018, p. 194). Con sus reflexiones Orozco propone una *conciencia verdadera*, libre de prejuicios.

Como José Luis Orozco hubo otros maestros que asimilaron el humanismo tradicional y comenzaron a fomentarlo dentro y fuera de la Universidad. En el ambiente estudiantil existía una fraterna confluencia entre alumnos y maestros, a través de los contenidos educativos. Al socialismo clásico se adhirieron nuevas tendencias sobre el estudio del marxismo y en esos años comenzaron a llegar a Chihuahua libros con expresiones más críticas que complementaron el pensamiento de la comunidad estudiantil universitaria. El resultado fue que los profesionistas tuvieron una visión crítica e incluso –en algunos sectores reducidos- de izquierda, que se consolidó a partir del estudio de pensadores estadounidenses que criticaban la propia política exterior de los Estados Unidos. Comenzaron a discutir las diferencias entre los objetivos sociales de las universidades norteamericanas respecto de las latinoamericanas; sin embargo, hubo grupos muy pequeños y selectos que apuntaron hacia la concepción del mundo desde ángulos filosóficos, sociológicos y políticos.

110

Otro precursor de este tipo de humanismo fue Rafael Lozoya Varela, abogado destacado que impartía clases tanto en la Escuela de Derecho –luego Facultad- como en la Escuela Preparatoria. Influyó

en una gran cantidad de estudiantes que fueron herederos directos de su pensamiento y actuar.

En sus lecciones, sus críticas puntuales y despiadadas siempre estaban, en el fondo, la consigna de que había que atreverse a pensar (*sapere aude*) y además hacerlo por cuenta propia. Así fue en las múltiples cátedras que ocupó, en sus investigaciones, en el servicio público, en la academia y en el consejo prestado a la solidaridad requerida en momentos difíciles. Quizá, de alguna manera, los libros fueron su vida... Lo pienso así y este es sólo un testimonio de los muchos que hay sobre él, porque cuando fue mi maestro de Filología en la antigua y lamentablemente desaparecida Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua, nos explicó a detalle las familias de las lenguas del gran Babel universal deteniéndose, por razones obvias, en las indoeuropeas de las que el castellano es un descendiente. Eso lo llevó a exponernos el tema de los arios y a diseccionar las sangrientas visiones racialistas que se construyeron después por la extrema derecha europea hasta llegar a los horrores del nazismo. Sutil, pero profundo y ajeno a todo sentido panfletario o propagandista, quienes lo escuchamos supimos del peligro del totalitarismo y de los porqués de la necesidad de cancelar una ruta que desgraciadamente hasta ahora se empeña en destruir a la humanidad (García, 2017, s/p).

Las ideas humanistas se orientaron hacia un combate necesario contra el intento de imposición del pensamiento único, que ya se venía fraguando y que –a mediados de los años sesenta del siglo pasado- se dejó sentir en una impresionante rebeldía estudiantil a escala planetaria. Chihuahua se anticipó, a través de la acción de estos precursores, en fomentar un pensamiento auténtico que

formaba estudiantes liberales críticos, socialdemócratas y radicales. En ese mismo ambiente surge el trabajo práctico del maestro Augusto Martínez Gil, considerado también entre los docentes de corte humanista. Él estuvo convencido de que la Universidad tenía el deber de formar personas con alta responsabilidad social y concebía una institución con una verdadera inserción social, donde antes que servir al mercado, era responsable de la formación profesional de los universitarios más allá de la academia.

A la postre, quien tiene la razón y sabe sacrificarse por ella, ve concluido sus anhelos, por el éxito, más no el éxito del que hablan los que fincan su moral en el utilitarismo, si no de aquel que, inspirado en profundas convicciones humanitarias, sabe alcanzar sin impaciencia, la conquista de los grandes intereses de la sociedad. Consideramos que la tarea de contribuir a la formación de la juventud, sólo se puede satisfacer plenamente, si inspirados en estos principios, nos damos a la tarea de generar un profesional de nuevo tipo, profesional surgido de una universidad ya redefinida en sus objetivos, en sus propósitos y en los medios para alcanzar aquellos, es decir, en una universidad concebida como agente del cambio social, con sentido progresivo (Histórico Académico, 2016).

112 Estos maestros humanistas de la Universidad de Chihuahua mantuvieron un vínculo muy estrecho con la Escuela de Derecho y la Escuela Preparatoria, debido en gran parte a la impartición de cátedras de perfil humanista, con una convicción muy arraigada de la responsabilidad social universitaria. Sus actividades se encontraban dentro de la academia, pero muchos de ellos ejercieron influencia en otros ámbitos de la vida pública, como fue el caso del maestro Rafael

Lozoya Varela, Jorge Mázpules Pérez y Olac Fuentes Molinar, según testimonios de quienes fueron sus alumnos.

En esta misma línea humanista, pero con una tendencia más orgánica –y tal vez un poco más actual- se destaca el trabajo del maestro Antonio Becerra Gaytán, quien también formó parte de los personajes que influenciaron de manera directa la tradición formativa de la Preparatoria y de la Universidad, aunque él considera que la presencia de los estudiantes se dio más dentro del movimiento cultural. Para Becerra Gaytán, el desarrollo de las humanidades de la Escuela Preparatoria impactó directamente en la comunidad, debido a que “era en este espacio en donde se concentraban los personajes más ilustres, considerados entonces como la intelectualidad chihuahuense” (Antonio Becerra Gaytán, comunicación personal, 14 de diciembre de 2018).

La libertad de cátedra jugó un papel central en la formación humanista y al mismo tiempo suscitó el desarrollo del pensamiento crítico, pues se debatían abiertamente las ideas de la Revolución Mexicana y con ella, los temas respecto al liberalismo. Este pensamiento era de avanzada en la ciudad de Chihuahua, debido a que los grupos más influyentes –como la Sociedad Ignacio Ramírez- estaban a la vanguardia en las nuevas ideas. Precisamente el nombre de esta agrupación proviene de uno de los filósofos de la corriente del pensamiento liberal mexicano.

Radicalización del pensamiento humanista

La Escuela Preparatoria no puede estudiarse al margen de la Universidad por dos razones: 1) porque pertenecía a la estructura universitaria, al igual que la Escuela de Derecho, Ingeniería,

Zootecnia, Comercio y Administración; y 2) porque la década de 1960 es el periodo de auge del pensamiento crítico y humanista, y fue cuando se formaron la mayoría de los estudiantes que ingresaron a las distintas escuelas de nivel superior. Cuando se habla de los universitarios, se incluye a los estudiantes de la Escuela Preparatoria como parte inherente de esta casa de estudios.

Al fundarse la Universidad de Chihuahua -en 1954- la Escuela Preparatoria fue el pilar sobre el cual se edificó toda la estructura educativa universitaria. Su tradición se mantuvo por muchos años y como ejemplo fueron las organizaciones de estudiantes que en el resto de las dependencias tomaron el nombre de “sociedad de alumnos”, en tanto que en la Preparatoria la agrupación conservó el nombre de “Círculo Fraternal del Instituto Científico y Literario”. Este órgano estudiantil se constituyó en 1929, con base en el derecho que concedía el reglamento interno del ICL para formar asociaciones estudiantiles (Trujillo, Pérez y Hernández, 2013). Lo mismo ocurría con otros aspectos de la vida diaria, como señala Víctor Orozco: “Cuando fui alumno de ahí, en la secundaria (...) todavía le decíamos Instituto, aún y cuando oficialmente ya no lo era, ya habían pasado algunos años, pero todavía se le conocía como el ICL” (Víctor Orozco, comunicación personal, 17 de enero de 2019). Carlos Montemayor también menciona que: “Muy joven era yo cuando desde Parral vine a la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, preparatoria a la que en diversas ocasiones aún llamábamos Instituto Científico y Literario”. La tradición escolar que se fraguó en el Instituto pervivió en la memoria de muchos estudiantes y maestros, hasta que oficialmente la Escuela Preparatoria cerró sus puertas.

114

El pensamiento humanista de la década de los sesenta también estuvo fuertemente vinculado al normalismo chihuahuense que inició en 1906, cuando se fundó la Escuela Normal del Estado. La

institución ocupó e mismo edificio del ICL y compartían sus maestros (Hernández, 2010). La guerrilla de Arturo Gámiz García –estudiante normalista- respondió a esa formación del pensamiento independiente, al igual que muchos otros estudiantes, tanto de la Normal del Estado como de Salaires y –en menor medida- de la Normal “Ricardo Flores Magón” de Saucillo (Luna, 1977).

Durante la primera parte de la década de los sesenta comenzó a avivarse la radicalización hacia la izquierda dentro de la propia Universidad. Los movimientos estudiantiles que en un principio estuvieron en las normales, se trasladaron al ámbito universitario. El viraje respondió –en parte- a la fundación de la Sociedad Ignacio Ramírez, entre finales de 1964 y principios de 1965. Este proceso generó un acalorado debate que indujo a la crítica del estado de cosas, la religión y la política. Incluso dentro de los círculos católicos muchos integrantes se volcaron a posiciones de la izquierda radical.

La democracia cristiana era una fuerte corriente ideológica que se desmarcaba de la derecha religiosa, pues planteaban un cristianismo más vuelto hacia los pobres que politizaban apasionadamente con la izquierda marxista. En este grupo se ubicaba el maestro Arturo Rico Bovio quien señala: “éramos un pequeño grupo de pensadores entre los que nos encontrábamos Oscar Martínez, Bertha Luján y Manuel Siqueiros, polemizábamos mucho con los radicales marxistas” (Arturo Rico Bovio, comunicación personal, 25 de marzo de 2018). Así, entre 1962 y 1965 se juntaron en la Escuela Preparatoria esa vieja tradición liberal juarista del antiguo Instituto, con nuevos planteamientos que llegaban de la izquierda tradicionalista. Ambas contribuyeron a la diferenciación ideológica.

En esa misma década de 1960 hubo varios movimientos que marcaron el ambiente universitario de Chihuahua. El primero

corresponde a la huelga contra el rector Carlos Villamar Talledo, que estuvo dirigida por la sociedad Ignacio Ramírez: “fue una huelga que terminó en un empate, no renunció el rector, pero el movimiento quedó muy fortalecido” (Víctor Orozco, comunicación personal, 17 de enero de 2019).

En 1965, una vez levantada la huelga, se produjo el cambio en la rectoría de la universidad, lo cual radicalizó a los estudiantes, sobre todo a los de Derecho. Las escuelas Preparatoria y de Derecho siempre iban juntas en los movimientos y durante esa década estuvieron juntas en una serie de movilizaciones estudiantiles de menor importancia, pero que “contribuyeron mucho a acrecentar el peso político que teníamos los estudiantes en aquella época” (Víctor Orozco, comunicación personal, 17 de enero de 2019). La fuerza estudiantil era tan marcada en esos años que no se podían tomar decisiones unilaterales, ni por el gobierno, ni por las autoridades universitarias, si no se contaba cuando menos con el apoyo o la tolerancia de los estudiantes.

116 Durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz, las universidades estuvieron sometidas a un régimen de austeridad. Los recursos económicos no eran suficientes para el sostenimiento y mucho menos para emprender tareas de modernización. Las organizaciones políticas comenzaron a buscar alternativas para la obtención de recursos y una de las propuestas fue establecer una sobretasa a los impuestos estatales. En Chihuahua se propuso esta alternativa, pero el entonces gobernador Práxedes Giner Durán se opuso, así como el Congreso del Estado, las cámaras industriales y la clase política. Los estudiantes pugnaron por la obtención de recursos económicos exigiendo que se destinara el 10% de todos los impuestos del estado para la Universidad, pero –ante la negativa- los estudiantes optaron por la huelga. De esta manera las autoridades se vieron

obligadas a aprobar el impuesto universitario, aunque Víctor Orozco señala que no fue del 10, sino del 4% (comunicación personal, 17 de enero de 2019).

El triunfo de los estudiantes sirvió para mostrar la fuerza de su movimiento y a la vez dio a la Universidad recursos que de otra manera no se hubieran obtenido: “el presupuesto de la universidad en aquella época era de 8 millones de pesos y logramos aumentarlo a más de 24 millones, es decir se triplicó gracias al movimiento estudiantil” (Víctor Orozco, comunicación personal, 17 de enero de 2019). Este hecho sirve para dar una idea de la agitación política que se dio dentro de la Universidad en los años que corren de 1964 a 1974, donde las acciones estudiantiles trajeron triunfos significativos y concesiones palpables de las que pudieron disfrutar las siguientes generaciones.

A manera de conclusión

El trabajo de reconstrucción histórica de la conciencia colectiva y de la formación humanista que ocurrió entre mediados de la década de 1960 y mediados de 1970, en la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, no es un trabajo acabado. Se lograron recuperar bastantes datos que permiten la resignificación histórica del pensamiento crítico, democrático y humanista de quienes estuvieron como alumnos durante la década de los sesenta y que ya en 1972 y 1973 ejercieron como maestros.

La relevancia de este trabajo es que contribuye a enriquecer la historia local en un periodo muy genuino de la historia global, que difícilmente se repetirá, ¿cuáles fueron las raíces propias de estos estudiantes universitarios que lucharon y lograron transformar su

realidad, a pesar de la derrota final? Desde posiciones ideológicas se ha dicho que respondieron a las modas del momento, pero en esta investigación se puede ver que el movimiento universitario de Chihuahua tiene su propia historia que contar. Su proceso se liga incluso con la revolución villista y –en menor medida- con el zapatismo.

Después de la independencia de las colonias en Latinoamérica, junto a otros proyectos que se propuso la segunda generación de libertadores, se intentó construir la identidad latinoamericana. En México fueron principalmente las ideas de los liberales las que mudaron de la esfera política hacia los centros educativos. Posteriormente, con el fracaso de los proyectos de progreso anunciados por los positivistas del porfiriato, las generaciones revolucionarias buscaron otras alternativas hasta desembocar en la educación socialista de los años treinta. La combinación de elementos revolucionarios con programas ideológicos, provocó la efervescencia de un pensamiento crítico en pequeños grupos de vanguardias normalistas.

118 ¿Cuál fue el contexto sobre el que se fue gestando el pensamiento crítico, democrático y humanista de los estudiantes de la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua? Muchos líderes sociales chihuahuenses de los años sesenta y setenta fueron maestros formados en las escuelas normales y posteriormente se incorporaron a las escuelas de la Universidad. Hasta este último espacio llegó la segunda etapa de empuje estudiantil, siendo la Escuela Preparatoria el semillero de formación de una cultura política que condensó la tradición humanista que luego fue radicalizada.

Los problemas internos de la Universidad obedecieron al proceso de modernización natural, que luego llevó a los estudiantes a pugnar por

la transformación estructural, el cogobierno, la paridad, los recursos económicos destinados a infraestructura y la rendición de cuentas. Estos fueron elementos para la conformación del pensamiento independiente.

Los elementos del contexto que influyeron en los universitarios provienen de varios problemas y necesidades sociales de ese momento, tanto a nivel nacional como internacional. A finales de los años sesenta –aunado al crecimiento de la ciudad– aumentó el problema de escases de viviendas. Muchos estudiantes que se sintieron comprometidos participaron en la integración del Comité de Defensa Popular, agrupación que luego inició la lucha inquilinaria que permitió a muchos chihuahuenses contar con una casa. El sindicato de ferrocarrileros tuvo también una afinidad con el movimiento estudiantil y sus integrantes participaron activamente en varias movilizaciones. Lo mismo ocurrió con el problema de la tierra en la sierra de Chihuahua, que llegó a su máxima expresión el 23 de septiembre de 1965, cuando un grupo de jóvenes guerrilleros intentaron tomar el cuartel de Cd. Madera. Algunos combatientes fueron estudiantes de la Normal del Estado y de la Normal de Salaices, quienes mantuvieron un estrecho vínculo político con los universitarios.

A escala internacional, la efervescencia de las luchas estudiantiles que iniciaron en Berkeley en 1964, los contrastantes movimientos estudiantiles del 68 francés y mexicano; su contemporáneo movimiento estudiantil en Argentina, a principios de 1970, que había desembocado en el Cordobazo; así como las masivas protestas del pueblo norteamericano contra la Guerra de Vietnam, fueron elementos que marcaron una década convulsa en la que coexistieron los estudiantes de la Escuela Preparatoria. Estos acontecimientos catalizaron una peculiar identidad estudiantil.

Referencias

Arredondo López, M.A. (2004). La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua. *Perfiles Educativos*, XXVI, 7-37.

Fernández Nadal, E. (2012). El humanismo latinoamericanista de Arturo Andrés Roig. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(59), pp. 11-26.

Ferro Gay, F. (2003). *Introducción a la filosofía*. (Ed. 4). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

García Chávez, J. (2017). *Rafael Lozoya Varela*. En blog del socialdemócrata Jaime García Chávez. Recuperado de: <http://jaimegarciachavez.mx/?p=6445>

García Chávez, J. (2018). *José Luis Orozco Alcántar*. En blog del socialdemócrata Jaime García Chávez. Recuperado de <http://jaimegarciachavez.mx/?p=7548>

García Gilbert, J. (2010). *Sobre el viejo humanismo. Exposición y defensa de una tradición*. Madrid, España: Marcial Pons Ediciones de Historia.

Hernández Orozco, G. (2004). *Universidad Autónoma de Chihuahua 1954-2004*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

120

Hernández Orozco, Guillermo. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. [Colección Textos Universitarios]. Chihuahua, México: UACH.

Hernández Orozco, G.; Pérez Piñón, F.A.; y Trujillo Holguín, J.A. (2018). Mitos, ritos, utopías, alienación y fetiches de la

- educación. *Debates por la Historia*, 6(1), 193–212. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/13/24>
- Histórico Académico. (2016, 22 de septiembre). *Agradecimiento del Licenciado Augusto Martínez Gil*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rrvIU9G9-Bo>
- Luna Jurado, R. (1977). Los maestros y la democracia social. *Cuadernos Políticos*, 72–103.
- Ogarrio, G. (2016). *Pensamiento crítico y humanismo en la actualidad*. Recuperado de: <http://semanal.jornada.com.mx/2016/10/29/pensamiento-critico-y-humanismo-en-la-actualidad-3693.html>
- Orozco Alcantar, J.L. (2014). *Escritos Políticos (1969-1973)*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Palacios Valdés, M. (1996). La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934–1940): el caso de Toluca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), pp. 43-71. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100004
- RAE (Real Academia Española). (2018). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=UkbUarn>
- Silva Michelena, H.; y Sonntag Heinz, R. (1970). *Universidad, dependencia y revolución*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Trujillo Holguín, J.A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. [Colección

Textos Universitarios, n. 112]. Chihuahua, México: UACH / SPAUACH.

Trujillo Holguín, J.A.; Pérez Piñón, F.A.; y Hernández Orozco, G. (2013). *El Círculo Fraternal del Instituto Científico y Literario de Chihuahua: órgano de oposición a la educación socialista en el periodo 1934 a 1936*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0235.pdf>

UACJ Media. (2013). *Federico Ferro Gay. Humanidades en el desierto*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TCgr1RsVGVs>

Waggoner, G.R. (1973). La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica. *Revista de la Educación Superior*, 3(11), pp. 1-14.

Notas

¹ Clases subalternas es una categoría de Antonio Gramsci que hace referencia a grupos marginados o subyugados. En este caso se refiere a los indígenas y a los mestizos latinoamericanos, quienes trabajaban para los terratenientes o eran esclavizados.

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 figura histórica en los murales de escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua

The historical figure in elementary schools murals in the city of Chihuahua

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas*
Guillermo Hernández Orozco**

**Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), el cual pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Es Licenciado en Diseño Gráfico y Maestro en Docencia. Publicó el artículo "El otro muralismo en la ciudad de Chihuahua" (2019) en RECIE. Revista Científica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 2. Entre sus temas de interés está la historia del arte. Correo electrónico eliddiard@hotmail.com*

 <http://orcid.org/0000-0002-6572-024X>

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

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

Historial editorial

Recibido: 15-enero-219

Aceptado: 06-marzo-2109

Publicado: 29-abril-2019

La figura histórica en los murales de escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua

Resumen

La institución educativa suele tener una imagen sobria en su fachada, decorada únicamente con los colores oficiales. En este contexto, son pocos los establecimientos en los que se crean murales escolares, brindando vida y color al ambiente, pero también identidad a las personas que ahí estudian o laboran. El presente trabajo documenta y analiza las obras murales con figuras históricas encontradas en las escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua, abriendo la reflexión hacia la importancia que este tipo de mural cobra dentro del plantel, el status institucional que puede llegar a tener, su carácter educativo hacia el alumnado y la relación que guarda con la historia del arte y la escuela del Muralismo Mexicano. Igualmente ofrece una breve interpretación de los distintos elementos a resaltar en las obras expuestas.

Palabras clave: Murales, escuela primaria, historia, identidad.

The historical figure in elementary schools murals in the city of Chihuahua

Abstract

Educational institutions tend to have sober, simple facades, using only their official colors. Nevertheless, school murals are painted to create a more cheerful and lively atmosphere and to give a sense of identity to the people who study and work there. This article reports on and analyzes the mural works with historical figures of the elementary schools in Chihuahua city, and reflects on their importance within the institution, the possible status they may have, their educational attributes to the students, and their relationship to art history and Mexican Muralism. In addition, it presents a brief interpretation of the most important elements of the different murals presented here.

Keywords: Murals, elementary school, history, identity.

La figure historique dans les peintures murales des écoles primaires de la ville de Chihuahua

Résumé

L'institution d'enseignement a généralement une image sobre de sa façade, décorée uniquement avec ses couleurs officielles. Dans ce contexte dépouillé, les peintures murales de l'école sont créées, donnant vie et couleurs à l'environnement, mais aussi identité aux personnes qui y étudient ou y travaillent. La présente étude documente et analyse les œuvres murales avec des personnages historiques découverts dans les écoles primaires de la ville de Chihuahua, en ouvrant la réflexion sur l'importance que ce type de peinture murale occupe sur le campus, le statut institutionnel qui peut en résulter, le caractère éducatif qu'il génère envers les étudiants, et la relation qu'il entretient avec la branche historiciste de l'art et l'école du muralisme mexicain. Il propose également une brève interprétation des différents éléments à mettre en valeur dans les œuvres exposées.

Mots-clés: Peinture murale, école primaire, histoire, éducation, identité.

Introducción

El presente artículo es producto parcial de una investigación doctoral que lleva por nombre *Muralismo en la ciudad de Chihuahua: Historia local a través de la iconografía*, entendiendo esta última como la interpretación de las obra de arte por medio de los símbolos o atributos de los personajes presentados. Dicha investigación tiene como eje central el rescate de los murales en la ciudad de Chihuahua, la categorización de estos en distintos grupos temáticos, y la interpretación final con fundamentos semióticos e iconográficos para encontrar una continuidad e interacción con la identidad social de la comunidad. A pesar de existir publicaciones sobre este objeto de estudio, son trabajos que tratan de una obra o de un conjunto de obras, o se centran en un autor en particular. La investigación en curso se abre integral, intentando albergar la mayor cantidad de propuestas muralistas posibles.

Este documento se centra en los murales de escuelas primarias, dentro de uno de los mencionados grupos temáticos, el referente a las instituciones educativas. Metodológicamente, la localización de estas obras se hizo de forma aleatoria y por recomendaciones del mismo personal con el que se tuvo contacto en las escuelas, a manera de bola de nieve. Este personal, administrativos, docentes o directivos, relataron y describieron de manera oral el proceso de elaboración de los murales, así como quienes participaron en esto. Los comentarios obtenidos resultaron de valía para el análisis subsecuente.

Se han visitado once escuelas primarias hasta el momento, de las cuales cuatro tienen dentro de sus instalaciones por lo menos un mural con una representación clara y protagónica de una figura histórica mexicana. Se procedió a su rescate fotográfico, el cual se presenta aquí,

ya que la naturaleza visual del tema se extiende a este artículo, especificando al pie de cada mural su autor o autores correspondientes.

También se expone una interpretación asociativa entre las características de los paradigmas históricos presentados por Santana (2005), y las particularidades de simbología, ideas y contenido que se pueden encontrar en los murales, en este caso de las escuelas primarias. Con esto se proyecta obtener herramientas para un análisis integral, en relación a la temática del personaje histórico.

El objetivo del presente artículo es generar una reflexión válida del por qué del uso del personaje histórico en los murales encontrados en las escuelas primarias de la ciudad, ayudando de paso a dar forma al análisis de resultados actuales, en la referida investigación doctoral que fundamenta este documento.

El mural en las escuelas primarias

El muralismo es una manifestación artística plástica que nace desde los albores de la humanidad, en el Paleolítico, por la necesidad de plasmar acontecimientos o situaciones relevantes en los muros de los sitios en donde habitaban o se trasladaban las personas de una comunidad. Así, se convirtieron en un documento abierto para conocer qué había ocurrido ahí, y el contexto que rodeaba el suceso presentado. Esto perduró a través de la historia, con cada civilización adoptando su cosmología de la vida y técnicas pictóricas propias.

128

Los murales guardan siempre un carácter público, y esto significa que quedan expuestos a las inclemencias del clima y a la manipulación y vandalismo de terceros. Por ello el muralismo, más que cualquier otra expresión pictórica, es efímero y dependiente del ambiente que lo

rodea. Con esta particularidad se enfrenta no sólo el historiador de arte, sino el historiador en general, buscando en estos documentos abiertos y efímeros respuestas a incógnitas que surgen por otros medios, ya sean escritos u orales. Con esta consigna es que se voltea hacia estos elementos artísticos, que pudieran parecer meramente decorativos o creados para resaltar la arquitectura de un edificio. Por esto se necesitan apreciar los elementos detrás de sus meros trazos. Gombrich (2003) menciona que el estudio de murales necesita “el tipo de pregunta que el historiador debería formular al enfrentarse a los monumentos del pasado. Hay que reconocer que es probable que ninguna acción ni creación humana sirva únicamente a un fin” (p. 14).

Teniendo lo anterior en mente es que se da el encuentro con las obras murales de la ciudad de Chihuahua para la investigación doctoral mencionada, teniendo la sapiencia de que los trazos y los colores en ellos dicen algo más que lo meramente decorativo. El caso particular de los murales de las escuelas primarias no es la excepción.

El recurso de usar elementos simbólicos en el arte llega desde su inicio, como actividad humana inherente. En el muralismo, va desde las representaciones de animales en las cavernas figurando la buena temporada de cacería que se había tenido o el valor del líder del clan por haber capturado más presas, y llega hasta la imaginería alegórica que José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros utilizaron para dar forma visual a la reconstrucción del México postrevolucionario.

En definición de Jung (1995), “una palabra o una imagen son simbólicas cuando representan algo más que su significado inmediato y obvio” (p. 20). En el muralismo, este dualismo de ideas es aprovechado sobre todo en los frescos renacentistas, debido la carga religiosa y mística de la época. Aunque el simbolismo no es asignatura privativa del arte, este

abre la puerta al muralista a incluir detalles que muevan la asociación de ideas, no sólo en relación a la religión o espiritualidad, sino con respecto al momento histórico y la situación social en la que se creó la obra. Esto destaca en los trabajos de la mencionada trinidad del Muralismo Mexicano, Orozco, Rivera y Alfaro Siqueiros, que aunque no fueron los únicos en su época, sí son los más reconocidos hasta hoy.

De los murales de la postrevolución en México se pueden diseccionar varios símbolos generadores de múltiples significaciones, que aunque forjados de la visión de los creadores en un principio, generalmente se extienden a las interpretaciones actuales. Estos símbolos, parte de la memoria colectiva, fueron auxiliares en la formación de una cultura visual hacia un discurso de nación e identidad mexicana moderna (Sierra, 2016).

Aunque es importante señalar que los símbolos no son un elemento definido, ni que la interpretación es única. Jung (1995) también menciona que el valor del símbolo va ligado a aspectos inconscientes en el espectador, que es difícil explicarlo o definirlo, y que supera la razón. Se puede entonces concluir que el símbolo apela a conocimientos más allá de lo cotidiano, a información que queda grabada en la psique a través de toda una vida. Más aún para las personas en este final e inicio de siglo, donde los símbolos se aprecian diariamente en el bombardeo visual de los medios de comunicación y la publicidad.

130 Regresando al Muralismo Mexicano, es antecedente directo al tipo de mural escolar que se interesa analizar. En los recorridos y visitas a las escuelas primarias en Chihuahua capital se encontraron distintas manifestaciones murales. Los primeros se ubican por afuera de las instalaciones, casi siempre en la barda perimetral. Son murales urbanos y grafiti, realizados generalmente por grupos juveniles marginados, o colectivos de artistas callejeros en busca de espacios de expresión. En el

interior, con permiso de las autoridades escolares y siendo tarea directa asignada por un docente, se pueden observar los segundos, murales hechos por los mismos alumnos. Estos se aprecian alegres y coloridos, con la visión inocente de los niños de primaria, aunque sin demeritar el mensaje social que muchos plasman en sus trazos.

Pero no es sino el tercer tipo de mural, el que se expone en el presente artículo, en donde se encuentra un carácter más formal, más institucional. Es el que se presenta como el rostro que da la escuela a su personal, alumnado y visitantes, y que se pinta en su muro principal. Por lo general puede ser observado desde casi cualquier rincón de la institución, se presenta inmediatamente al entrar por el portón de entrada, o está a una altura y ángulo particular que puede ser apreciado desde la calle.

Es también común que esté directamente enfrente del patio principal, donde se llevan a cabo los honores a la bandera, los actos cívicos, las graduaciones y las kermeses escolares. Por esta razón suele ser utilizado de fondo para fotografías en donde las autoridades quieren resaltar la participación de la primaria, y el honor que esto genera en su comunidad escolar.

Para la investigación se acotó aún más, considerando sólo a los que presentan figuras históricas como leitmotiv de la estructura visual y temática, dejando de lado los que manejan distintas imágenes, como las escenas infantiles y las palabras representativas de valores universales. Así, por ejemplo, está el encontrado en la Escuela Primaria Guadalupe Victoria N° 2531, ubicada en la calle 32a #1825, de la colonia Santa Rita (ver imagen 1).



Imagen 1. Mural 1. Guadalupe Victoria. Autoras: Esparza, García, Perea y Ruiz. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

En este primer acercamiento al mural con figura histórica se pueden encontrar algunas características mencionadas anteriormente, como que se sitúa justo detrás del portón de reja de entrada, pudiendo ser visto desde el exterior y siendo el primer referente visual al ingresar a la escuela. En él se representa al primer presidente del México independiente, Guadalupe Victoria, en actitud solemne pero serena, sin rasgos beligerantes ni impulsivos (ver imagen 2). Contiene la tranquilidad que pudiera desearse del primer gobernante de una nueva nación. Sin embargo ostenta una mirada fija y decidida, observante de la llegada de los niños por el portón de entrada cada mañana desde 2015, cuando fue pintado.



Imagen 2. Mural 1. Detalle de la figura histórica. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

El paisaje detrás del personaje es un atardecer, con matices asociados a la serenidad, y creando un marco en tonalidades amarillas junto al suelo agreste de la campiña, resaltando la figura central. El vestuario militar de gala tiene concordancia cromática con la cordillera detrás y con el horizonte, resultando en conjunto una composición agradable y muy clásica del personaje resaltado dentro de su entorno histórico. El conjunto se asemeja a las estampas escolares que los alumnos de primaria utilizan para sus tareas de historia.

Esta última particularidad hace del mural una obra accesible para el niño, algo cercano a lo que visualiza constantemente con referencia a los personajes históricos que estudia. Para esto es necesario que el artista se aleje de cualquier interpretación o sesgo que tenga al respecto de la figura histórica y su legado, y que la estética que maneje corresponda a la representación clásica tomada de otros medios, como fotografías o pinturas creadas con anterioridad. Aunque el requerimiento de hacer el mural con estas características, como cualquier otro, se debe de plantear desde un principio por las autoridades que lo solicitan.

Al respecto de esto, al visitar la escuela Guadalupe Victoria, personal que estaba presente en ese momento proporcionó información sobre las autoras del mural, indicando que fueron un grupo de practicantes de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, pero no teniendo disponible el dato de sus nombres. Sin embargo estos se aprecian en la firma del mural, en la parte inferior izquierda (ver imagen 3).

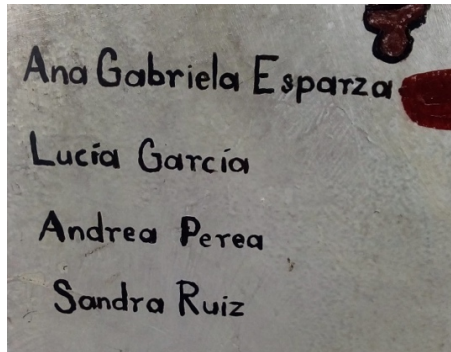


Imagen 3. Mural 1. Detalle de la firma de las autoras. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

El segundo tipo de mural escolar mencionado, el creado por los alumnos, busca alentar la creatividad de estos y el manejo de las técnicas aprendidas en la materia de artísticas. En la obra de Guadalupe Victoria se presenta también esta variante, en la parte izquierda e inferior, en donde los alumnos de 2do grado pintaron una serie de escenas bélicas referentes a la Independencia de México con su propio estilo y capacidades. Esta mezcla de mural institucional creado por artistas, y mural escolar creado por alumnos, es encontrado únicamente en esta escuela, Guadalupe Victoria, siendo un híbrido a tomar en cuenta por la peculiaridad, probablemente sugerida por las mismas practicantes (ver imagen 4).



Imagen 4. Mural 1. Detalle de las pinturas anexas de los alumnos. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Como se observa en esta primera aproximación al muralismo institucional a nivel primaria, el valor de la figura histórica como tal ofrece elementos de solemnidad que algunos planteles educativos buscan como valores a transmitir. Como ejemplo se aprecia el texto dedicado a Guadalupe Victoria con el que las autoras rematan su obra, y donde apuntalan la etiqueta que lleva una obra de estas características (ver imagen 5).

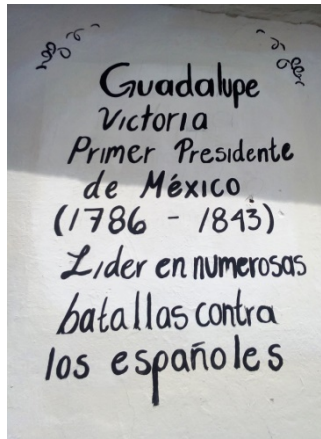


Imagen 5. Mural 1. Detalle del texto informativo. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Uso de la figura histórica

La particularidad de las obras murales con figuras históricas como eje central temático y visual, consiste en que para entender por qué y en qué ocasiones se presenta esto en las obras artísticas, se necesita retroceder en la historia de la humanidad. La respuesta puede iniciarse desde la antigua Grecia, con la exaltación que presentaban sus artistas y filósofos a la esencia antropomórfica, glorificando la figura de los héroes homéricos como portadores de los valores que culminan el ideal humano (Read, 1954).

136

La representación de la persona que tiene atributos mayores al del simple ciudadano común y corriente continuará a lo largo de la historia, específicamente en la Roma Imperial. Ahí se edificaría una exaltación hacia los líderes militares a lo largo y ancho de los territorios conquistados, en Europa, Asia y África. Esta práctica simbólica se

entendió entonces como una efectiva muestra de poderío político y militar.

En la Edad Media la religiosidad abrumante dio pie a que las figuras históricas se remplazaran por ángeles, vírgenes, santos y cristos de mirada perdida y cuerpos lacerados. La idealización del líder conquistador de antaño cambio por seres celestiales y personas viviendo en gracia. De nuevo, estas formas, ahora en los cotizados frescos de los maestros pintores de la época, eran portadoras de los valores que culminaban el ideal humano del Medioevo.

Ya en el Renacimiento se redescubre el humanismo de la Época Clásica, y se vuelve a la exaltación del cuerpo humano por encima del sufrimiento (Read, 1954). Junto a las representaciones religiosas, todavía muy solicitadas por el gigantesco mecenas que seguía siendo la Iglesia Católica, empezaron a colarse héroes antiguos a pinturas y demás obras plásticas, sobre todo al acercarse el Neoclasicismo. La justificación fue la nostalgia que provocaban en las clases letradas, y porque se empezaba a apreciar de nuevo los valores humanos, no celestiales, que investían a los grandes personajes.

Es Santana (2005), quien en su estudio de los paradigmas que dan forma a la práctica historiográfica, reflexiona sobre el uso de la figura histórica ya en la Edad Contemporánea. Menciona al paradigma historicista, con Leopold Von Ranke a la vanguardia, como el iniciador de una nueva manera de documentar la historia en las primeras décadas del siglo XIX. En este periodo, los renombrados estadistas modernos empiezan a tener una abrumadora exposición.

137

Es de tomar en cuenta que este Historicismismo se desarrolla en el contexto del Romanticismo europeo, por lo que el pensamiento de la época parece impregnar con su nostálgica glorificación del pasado, el trabajo

de aquellos historiadores, todo en plena ebullición de la Revolución Industrial. Los cronistas apuntalaron esfuerzos en pos de hacer públicas la vida y obra de los personajes icónicos (Santana, 2005). Y los artistas no tardaron en hacerse partícipe de la novedad, basta recordar el pasaje de sublimación que tuvo Ludwig Van Beethoven con Napoleón Bonaparte, al reconocerlo como la personificación de los ideales de la Revolución Francesa, llegando al grado de dedicarle su Sinfonía No. 3, Heroica.

Pero volviendo al Historicismo, este romanticismo enaltecido hacia los estadistas, militares y políticos, al ser trasladado a la población fue creando identidad, es decir un orgullo hacia los personajes propios de cada región. Esto, aunado al deseo de crear territorios fuertes y estables, los países como se conocen hoy en día, dio pie a la formación de los nacionalismos. El Estado tomó el papel de personaje, al ser ya visto por sus ciudadanos como un ente apersonado y cercano a ellos, no como un pensamiento abstracto (Santana, 2005).

Al contrario de lo anterior, los héroes se transformaron en brújula moral para la población del país de procedencia y sus vidas se transmitieron por medio de la educación del Estado hacia los niños, en un modo de adoctrinamiento y culto a la personalidad. No es difícil percatarse que esta manera de asegurar el nacionalismo en los ciudadanos ha persistido durante siglos, hasta nuestros días. En medio de esto, el muralismo adoptó este papel, a veces adoctrinador, a veces meramente educativo, aunque la línea entre ambas acciones es difusa.

138

El mural presentado a continuación, como los demás en este trabajo, tiene elementos para ser considerado dentro del terreno del Historicismo, tanto como práctica de difusión histórica, como elemento de identidad nacional. Es el encontrado en la Escuela Primaria Federal

Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada en la calle Emiliano Zapata s/n, de la colonia Villa Juárez (ver imagen 6).



Imagen 6. Mural 2. Josefa Ortiz de Domínguez. Autor: Desconocido. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

En este se puede apreciar en un plano central y muy destacado el busto del personaje principal, Josefa Ortiz de Domínguez, pieza clave en las reuniones secretas de conspiración para la Independencia de México del Reino de España. Se vuelve a detectar que el personaje elegido para protagonizar el mural es quien le da nombre a la escuela, en un franco patrón de relación directa en este sentido.

El semblante de la figura histórica, al igual que el anterior analizado en el mural de Guadalupe Victoria, se nota sereno, apacible, pero lleno de determinación. Si bien puede parecer que tiene ciertos rasgos de disgusto, posiblemente representando la situación de hartazgo social que se empezaba a generalizar en ciertos círculos poblacionales de la entonces Nueva España. Su vestuario es sencillo, nada suntuoso; inclusive el tocado de su cabello recogido refleja esto. Pero es de subrayar que los colores elegidos para este vestuario y tocado son los de la bandera mexicana, esto en combinación con lo pálido de su piel (ver

imagen 7). Se crea así un notorio paralelismo entre la persona y el concepto de nación, apelando incluso a lo subliminal.



Imagen 7. Mural 2. Detalle de la figura histórica. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

En esta pintura ya se aprecian elementos extras, como un par de estampas simbólicas que la flanquean, una de cada lado, dando un equilibrio en la configuración visual general. Estas pequeñas escenas refuerzan la temática de la Independencia, inherente en la trayectoria del personaje central. Esta forma narrativa, en el contexto particular observado, es sutilmente parecida a la que manejó Diego Rivera en su mural Epopeya del pueblo mexicano, situado en los muros de la escalera principal del Palacio Nacional de México, por ejemplificar sólo una obra de este tipo.

140 Es una forma de contar una historia lineal a base de escenas conclusivas perfectamente reconocibles, pero que en la composición global se entrelazan por los detalles que desprenden sus mismos personajes u objetos. Es una narrativa pictórica bastante usada en murales de carácter histórico e integral, en donde se realzan los puntos más populares y dramáticos de la historia de un pueblo o país. En México,

Rivera, junto a los demás artistas de la época, desarrollaron magistralmente esta forma de relatar el pasado.

Este tipo de mural historicista también se encuentra en Chihuahua capital, principalmente en el trabajo de Aarón Piña Mora en los murales que engalanan el Palacio de Gobierno. También en la obra de Leandro Carreón remarcada en sus murales del Paraninfo de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Y aunque ambos conjuntos murales son los más reconocidos en la comunidad, el presente trabajo ofrece ya escauceos de que la visión artística historicista se aprecia ahora continuada en las paredes de las escuelas primarias.

Continuando con las escenas complementarias en el mural de Josefa Ortiz de Domínguez, la primera de izquierda a derecha presenta la frase Iniciación de la Independencia, en franca alusión al periodo histórico en que Ortiz de Domínguez tuvo participación. Se acompaña en la parte superior de los bustos de los líderes militares Ignacio Allende, Mariano Abasolo, Juan Aldama, entre otros; quienes comenzaron esta gesta armada. Son representaciones más pequeñas en tamaño que la central de la protagonista, y se presentan a manera de fila organizada, todos con la mirada puesta al frente, hacia la esperada culminación de la victoria.

En la parte inferior se muestra la base del movimiento armado, en quien realmente se soportan los héroes de guerra: el pueblo inconforme. La figura principal lleva una antorcha en una mano, y la otra con el puño levantado, ambos elementos de la lucha armada popular. Este personaje anónimo está seguido por múltiples compañeros que se transforman en una sola masa amorfa, sin individualidades, tal y como un ejército lo es. A un lado se confunden las armas y las herramientas de trabajo, apiladas para ser usadas en el combate (ver imagen 8).



Imagen 8. Mural 2. Detalle de la escena 1. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

En el lado derecho, la segunda escena es más reconocida, siendo la tradicional representación del Grito de Dolores, imagen insigne del movimiento de Independencia. Miguel Hidalgo se presenta al centro, arengando a los pueblerinos con el estandarte de la Virgen de Guadalupe en una mano y también el puño al aire, como imagen espejo con la escena de la izquierda. Inclusive todos los personajes tienen el puño levantado, en alusión a la rebelión. También se observa un pergamino frente a la muchedumbre, superpuesto y con la frase Abolición de Esclavitud escrita en él, y unas cadenas rotas. Este último simbolismo también es usado con frecuencia en el arte, representando la liberación de las personas oprimidas (ver imagen 9).



Imagen 9. Mural 2. Detalle de la escena 2. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Tanto la figura central como las escenas de los lados están acogidas en un fondo completamente azul, el de un cielo sin nubes que lo cubran, ni contratiempos que frenen la lucha independentista iniciada. Es de tomar en cuenta la combatividad reflejada en este mural. Es probablemente la combatividad que quiso ser transmitida hacia los niños como esencia de los héroes de Independencia.

Este mural representa cómo los valores que se le dan al héroe en busca de su mitificación, y en pos de un sentimiento nacionalista, se pueden ayudar del realce visual que brinda el arte plástico. Esto ofrece, dentro de las propiedades inherentes al muralismo, un enriquecimiento a la experiencia de sólo conocer el tema, volviéndola también sensorial.

Se entiende como abrir el trabajo histórico a la población en general por medio del trabajo artístico. Aprovechar todas las cualidades de impacto y ubicación que brinda el muralismo para acercar las ideas al público. Por último, representa tomar las cualidades de glorificación del personaje histórico, propias de la historia oficialista, y masificarlo vía

los murales en los paredes de las instituciones públicas, tal y como lo hacía la ya mencionada escuela del Muralismo Mexicano, a mediados del siglo XX.

Esta corriente artística/política/social es reconocida por gestarse en diversos recintos públicos del centro y sur del país, seleccionados por su importancia en esa época. Los maestros muralistas mexicanos evocaban al pasado, y ayudaban a su vez a construir una imagen de país, de un México reconstruido (Sánchez-López, 2013).

A pesar de que el Muralismo Mexicano guarda algunos aspectos historicistas en su concepción, sobre todo la fundamentación de un sentimiento nacionalista como objetivo; el que su florecimiento se haya dado en el periodo histórico que abarca el paradigma idealista (Santana, 2005), hace que decante más por esta corriente generacional. Así, la forma de entender a la figura histórica se hace aún más idealizada y menos crítica. Aunado a esto, los muralistas mexicanos también importaban ideas de un socialismo que se asentaba cada vez más en la Europa de esos años. Por esto la lucha de clases se veía casi a cada pincelada, en cada puño levantado, y en cada martillo de obrero y hoz de campesino. Todas estas particularidades se fusionaron y dieron identidad propia al quehacer muralista en México.

En el mural escolar de primaria donde se apuesta por la figura histórica, se encuentra parte de lo anteriormente mencionado, sobre todo si la temática está centrada en la Revolución Mexicana, cuna del pensamiento del Muralismo Mexicano, tanto pictóricamente como ideológicamente. Prueba de esto es el siguiente mural, localizado en la Escuela Primaria Revolución, ubicada en la calle Ma. Elena Hernández s/n, de la colonia Revolución (ver imagen 10).



Imagen 10. Mural 3. 35to Aniversario de la Escuela Revolución. Autor: Jorge Rubio. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Lo primero que resalta en esta pintura es el cintillo que manifiesta que fue elaborado expresamente para el 35to aniversario de la escuela en cuestión, la cual fue fundada en 1980, como se lee en un principio. Se corrobora el dato de la celebración con el año de elaboración, 2015, inscrito junto a la firma del artista (ver imagen 11).



Imagen 11. Mural 3. Detalle de la firma del autor. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Dentro de la composición también destacan los rostros de gran tamaño de los personajes históricos, Emiliano Zapata y Francisco Villa, figuras representativas de la Revolución Mexicana. Ambos forman un tipo de ser bicéfalo que vigila con su doble mirada todos los ángulos de visión del espacio frente a ellos. Detrás de sus ceños fruncidos parecen develarse pensamientos para calcular nuevas estrategias para el campo de batalla. En medio de los dos se revuelven el águila devorando la serpiente, en cruenta pose. La alegoría se dirige hacia lo atroz que fue esta gesta militar, lo larga y lo dolorosa que fue. Y como la nación, encarnada en estos simbólicos animales, estaba en constante masacre fratricida, de mexicanos contra mexicanos. El constante color rojo del fondo lo refuerza (ver imagen 12).



146

Imagen 12. Mural 3. Detalle de las figuras históricas. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Por tercera vez los personajes históricos seleccionados inciden en el nombre de la escuela, corroborando la relación. Y al igual que en el mural de Ortiz de Domínguez, se recrean múltiples y coloridas escenas

narrativas, ahora revolucionarias, situadas a los lados de la estampa central. Se analizarán sólo un par por cuestión de espacio. La primera hace referencia a la desigualdad social y atropellos que se vivían en la época, con una representación cruda de un hacendado a caballo lacerando con un látigo a un campesino ya sometido y tirado en las líneas de arado (ver imagen 13).



Imagen 13. Mural 3. Detalle de la escena 1. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Aunque esta escena fue parte del México rural porfirista, en donde se gesta el descontento que llevó a las armas a las clases más humildes, es también un ejemplo de cómo representaciones artísticas de situaciones reales, son usadas para validar acciones y hechos históricos. Hay que recordar que el muralismo es utilizado en ocasiones para dramatizar los fragmentos del pasado que el grupo en el poder necesita resaltar.

147

La siguiente escena es menos severa y más amable. Contiene personas de la época en sus actividades diarias, en este caso calentándose alrededor de una fogata, probablemente después de alguna faena de

campo o al terminar una batalla. Uno de los personajes anónimos ameniza la velada tocando su guitarra. La representación de esta particular situación lleva a la memoria a la manera como se compusieron los corridos revolucionarios (ver imagen 14). Estos son la vía por la que se conocen hoy muchos hechos de la época, inclusive algunos estudiados en las aulas de la escuela referida.

Se aprecia también otro personaje en primer plano, apenas un niño, y erguido con orgullo. Es homenaje a las fotografías de los infantes que se enlistaron valerosos a las filas revolucionarias. Aunque, al igual que la escena del hacendado golpeando el campesino, podría percibirse como una representación idealizada de los hechos, sobre todo conociendo el inhumano proceso de reclutamiento forzoso que representaba la leva.



148

Imagen 14. Mural 3. Detalle de la escena 2. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Recapitulando, las escenas integradas en este mural son pasajes cotidianos y habituales, pintorescos y llenos del folclor del México rural de principios del siglo XX, destacables desde el comienzo del

muralismo moderno en el país (Sánchez-López, 2013). Y ya en conjunto con las escenas del segundo mural, son piezas que abonan hacia ese potencial aprendizaje de historia nacional que se quiere proporcionar, en el seno de la institución educativa que decidió pintar una obra de este talante.

Ahora, se ha mencionado ya bastante del querer educar a los alumnos de primaria con los murales que se pintan en sus escuelas. Esto trae el carácter educativo del muralismo a la mesa de análisis, pudiéndose empezar a reflexionar desde la sapiencia de que este carácter educativo deviene también de la influencia de la escuela muralista mexicana de la postrevolución. Sobre todo de la visión de José Vasconcelos, primer secretario de educación pública del país, artífice de la difusión cultural nacional, y llamado el apóstol de la educación.

Sánchez-López (2013) concatena el llamado de Vasconcelos hacia la educación de la nación con el fenómeno muralista, mencionando que “la acción vasconcelista es fundamental para iniciar y consolidar este amplio y diversificado proyecto el cual, al estar orientado en gran medida a una población analfabeta, buscaba generar en las imágenes un medio didáctico al que todos podían acceder” (p. 69).

El proyecto vasconcelista en México buscaba ofrecer educación a la gran mayoría iletrada del país, moldeando de paso su sentimiento patriótico a través de las imágenes en las paredes de aquellos edificios estratégicamente elegidos; el mural con figura histórica de las primarias en Chihuahua se puede visualizar como una extensión del libro de texto. Así se fundamenta plenamente el carácter educativo del muralismo de este tipo, al transformarse en un refuerzo de las lecciones de las clases de historia. Un refuerzo que está ahí, a diario, enfrente de su público cautivo.

En resumen, los murales de características historicistas intentan explicar el pasado con sus escenas simbólicas y poetizadas, y la figura histórica es importante para llegar más rápidamente a la apelación emocional. No hay nada mejor que los héroes y los villanos para crear historias. Aunque como se sabe, el pasado siempre se explica con la óptica del vencedor, o con el sesgo político del momento actual. A veces con el paso del tiempo los héroes se convierten en villanos y viceversa, y los murales son destruidos y vueltos a pintar, adecuándose al paradigma imperante.

Mural oficial en las escuelas

Dentro de todos los detalles detectados en el trabajo muralista de las escuelas primarias, hay uno en particular, el referente a que los cuidados y resguardo que se dan a un mural pintado por alumnos o maestros, relacionado a la mera decoración, o como actividad escolar o extra curricular, son menores a los que se les brindan al mural que tienen una figura histórica en su temática y concepción.

Este segundo tipo de mural conlleva mayor valoración por propios y extraños, ya que se relaciona con la seriedad buscada en una institución educativa. Inclusive llega a ser considerado el único al que se le puede llegar a llamar un verdadero mural. Esto porque se acerca más, como se expuso anteriormente, a la experiencia visual de las obras de los maestros muralistas de la postrevolución. Existe entonces, una dualidad de percepción entre los murales con temática y presentación historicista, y los que contienen elementos más casuales.

150

En una publicación anterior relacionada, se ha expuesto que este fenómeno es recurrente en el muralismo de la ciudad (Liddiard y Hernández, 2019). Ahí se analiza cómo existen murales que son

concebidos dentro de la solemnidad, siendo solicitados por canales institucionales y develados con el debido protocolo y rituales que la autoridad escolar marca. Estos son cuidados y restaurados, dándoles un estatus importancia en su espacio.

En contraparte, también se abordan los que subsisten dentro de la invisibilidad, la irrelevancia y la temporalidad. Invisibilidad al estar en espacios no tan preferentes, en zonas poco frecuentadas. Irrelevancia por generar poca expectación y menosprecio al observarse. Y temporalidad cuando la característica efímera del mural se acentúa por el poco cuidado. Se llega entonces a la conclusión de que existe el mural oficial y el no oficial, con las particulares descritas (Liddiard y Hernández, 2019).

La escuela primaria no es ajena a esta dualidad muralista, y las obras presentadas en este trabajo son ejemplos de la tendencia hacia la institucionalidad que puede llegar a tener el mural escolar. Más aún coronado con la validez y realce que la figura histórica brinda. Al final son muestra de cómo el respeto que inspira el personaje puede trasladarse a un muro, generando una cultura instantánea de cuidado, tanto por parte de las autoridades como de los mismos alumnos. Es una cadena visible de continuidad hacia los murales oficiales en Chihuahua, en donde:

Se les protege del daño accidental de los paseantes, de la crudeza del clima de la región, y de los diversos percances que pudieran presentarse. Hasta se invierte en su restauración en caso de ser necesario, para que el trabajo pictórico dure el mayor tiempo en la mejor condición posible (Liddiard y Hernández, 2019, p. 898).

151

A continuación y para concluir la reflexión del muralismo oficial, se presentan los murales de Emiliano Zapata y de Sor Juana Inés de la

Cruz, ambos dentro de la Escuela Primaria Emiliano Zapata, ubicada en la calle Francisco I. Madero #101, de la colonia Villa Juárez (ver imágenes 15 y 16).



Imagen 15. Mural 4. Emiliano Zapata. Autores: Colectivo Los Mismos.
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.



152

Imagen 16. Mural 5. Sor Juana Inés de la Cruz. Autor: Colectivo Los Mismos.
Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Estos presentan la particularidad de estar contenidos en la misma institución, a pesar de representar cada uno diferente figura histórica, y es porque uno es representativo del turno matutino y el otro del el turno vespertino. Físicamente, el de Emiliano Zapata se encuentra en el pórtico justo pasando la entrada principal, y el de Sor Juana Inés de la Cruz está enfrente del patio principal, en la pared de las aulas. Ambos fueron pintados en el 2012.

Se puede apreciar que la estética de estas pinturas es distinta a la de las anteriormente presentadas. Mientras que en aquellas la solemnidad y el discurso visual de estampa escolar era innegable, en estas se distingue un concepto distinto en los elementos que rodean las efigies de los personajes. Es libre, artístico y fluido en todas direcciones. Se contempla geométrico y orgánico por las diversas figuras circulares usadas. Incluso onírico por como resalta la mano, pero deja en la figura humana ese pequeño remanso de respeto a lo clásico. Este giro creativo, avalado por los directivos en turno, se presenta ya que el autor es miembro de un colectivo llamado Los Mismos, con obras murales del tipo urbano a lo largo de la ciudad de Chihuahua, caracterizadas, además por su alta calidad técnica, por su frescura en cuanto a propuesta (ver imagen 17).



Imagen 17. Mural 4. Detalle de la firma de los autores. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Entonces, se aprecia tanto al viril caudillo revolucionario, como a la atormentada pero valiente poetisa colonial, conviviendo con novedosos objetos y fondos, no muy comunes a su imaginario conocido. Los dos, cada uno en su pared, parecen atrapados en una telaraña multicolor. Pero el artista los acompañó de otros detalles, que ya no resultan tan extraños, como el fiel caballo blanco, compañero de mil batallas (ver imagen 18), o la pluma sobre la hoja, llena de tinta e inspiración (ver imagen 19).

En ambos murales se termina exhibiendo los rostros como se entienden, tan familiares para la memoria colectiva como se puedan pintar. Así estas obras de estilo poco común se transmutan, para volverse parte de la institución. Y como cualquier otro objeto simbólico, respetado y cuidado, adquieren el carácter de oficiales, de murales oficiales.



154

Imagen 18. Mural 4. Detalle de la figura histórica. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.



Imagen 19. Mural 5. Detalle de la figura histórica. Fotografía: Adán Erubiel Liddiard.

Conclusiones

Se ha expuesto que los murales escolares de características historicistas conllevan de forma inherente propósitos educativos. Es relevante introducir una primera conclusión: estas obras confieren al muro seleccionado para su ubicación un carácter distinto al de los demás. Esta pared se convierte instantáneamente en un punto referencial dentro de la escuela, y resalta de las demás edificaciones alrededor.

Otra conclusión asociada a la anterior se aborda al subrayar que el mural llega a tener una función recurrente en las escuelas: representar a la institución. En la investigación de campo fue frecuente advertir como las comunidades estudiantil, académica y administrativa, crean un vínculo con los objetos que conllevan una liga emocional con el recinto en el que pasan gran parte del día. Pueden ser en forma de

playeras, tazas, o cualquier utensilio que tenga un distintivo visual que los diferencie de las otras instituciones educativas.

Entonces, estos objetos se convierten en fetiches a los que se les confiere, no un poder mágico, pero sí simbólico (Hernández, Pérez y Trujillo, 2018), el de promover la sensación de unidad. El mural escolar pertenece a esta categoría de fetiches, y potencia el orgullo si en él se distingue la figura histórica que presta su nombre a la institución. En pocas palabras, ofrece sentido de identidad. Este, en la cotidianeidad de las actividades diarias, es el que hace que se desee pertenecer a un grupo y que se quieran hacer mejor las tareas encomendadas. Se encuentra en el llegar a la jornada de estudio o trabajo, y sentirse relacionado con las demás personas alrededor, y en lo posible ayudarlas a mejorar. Es crisol de ánimos para crear una sinergia de prosperidad.

Es por esto que los directivos de las escuelas primarias se toman el tiempo y esfuerzo de procurar un mural representativo, ya que frecuentemente se convierte un espacio para la unidad del alumnado, aunque los mismos escolares a veces no se den cuenta de esto. Siempre es plausible cualquier esfuerzo para generar una carga emotiva de bien para los niños, y es como se aprecia al final el mural escolar con figura histórica, más allá de su función educativa o hasta doctrinaria.

Referencias

156 Gombrich, E. H. J. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, G., Pérez, F. A., y Trujillo, J. A. (2018). Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación. *Debates por la Historia*, 6(1), 193–212. Recuperado de

<https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/13/24>

Jung, C. G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Liddiard, A. E., y Hernández, G. (2019). El otro muralismo en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 897–907. Recuperado de <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/322/453>

Read, H. (1954). *El significado del arte*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Sánchez-López, I. (2013). Representaciones y expresiones de lo mexicano en los muralistas de la primera generación. *Contribuciones desde Coatepec*, (24), 67–83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/281/28126456009.pdf>

Santana, J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buría.

Sierra, M. de las M. (2016). El muralismo y la imagen en movimiento; construcción de nuevas narrativas. *Reflexiones del Muralismo en el Siglo XXI*, (2), 50–66. Recuperado de <http://www.muralismo-unam.com/assets/revistareflexionesno2.pdf>

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



Los indios rarámuris (tarahumaras de México) y las libertades

The Rarámuris Indians (Tarahumaras of Mexico) and the freedoms

Patrick Allouette Montagnier*

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

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

Historial editorial

Recibido: 12-diciembre-2018

Aceptado: 08-febrero-2019

Publicado: 29-abril-2019

Los indios rarámuris (tarahumaras de México) y las libertades

Resumen

Para empezar, este artículo intenta aprehender la noción de libertad entre los indios tarahumaras de México según su propia concepción. Este preliminar establecido, hace una síntesis, desde la colonización hasta nuestros días, de las libertades perdidas, luego rescatadas, adquiridas y reconquistadas. Después, a partir de los resultados de investigaciones en terreno dirigidas a tarahumaras migrantes hacia Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, hace un balance en la actualidad de esas libertades; antes de concluir proponiendo perspectivas y soluciones que se les ofrecen a los diferentes actores: sociólogos, antropólogos, investigadores, así como a los miembros de esta etnia. Finalmente se exponen las consecuencias de la escolarización, los adelantos y unos puntos de vista de antropólogos acerca de mexicanización; se recuerdan las importaciones tecnológicas y, respecto a las migraciones, se presenta, en contrapunto, el caso de Ciudad Juárez.

Palabras clave: México, tarahumaras, libertades, aculturación, resiliencia

The Rarámuris Indians (Tarahumaras of Mexico) and the freedoms

Abstract

This article attempts to explain the concept of freedom among the Tarahumaras Indians of Mexico from their own perspective. It summarizes the ways in which freedom was lost, rescued, acquired and recovered from the period covered during the Mexican colonization until today. Then, based on the results of field research with Tarahumaras who migrated to Cuauhtémoc city in Chihuahua, it displays a current assessment of these freedoms. It also proposes perspectives and solutions to sociologists, anthropologists, researchers and members of this ethnic group. In addition, it presents the consequences of schooling, social progress and technology, as well as the points of view of anthropologists regarding mexicanization. Finally, to make a contrast of the Tarahumara situation, it presents the case of migration to Juarez city.

Keywords: Mexico, tarahumara, liberties, acculturation, resilience

Les Indiens raramuris (tarahumaras du Mexique) et les libertés

Résumé

Pour commencer, cet article tente d'appréhender la notion de liberté chez les Indiens tarahumaras du Mexique selon leur propre conception. Ce préliminaire établi, il fait une synthèse, depuis la colonisation jusqu'à nos jours, des libertés perdues, puis préservées, acquises et reconquises. Ensuite, à partir des résultats des recherches sur le terrain adressées à des Tarahumaras migrants vers Ciudad Cuauhtémoc, il réalise le bilan de ces libertés dans l'actualité; avant de conclure en proposant des perspectives et des solutions qui s'offrent aux différents acteurs : sociologues, anthropologues, chercheurs ainsi qu'aux membres de cette ethnie. Des annexes complètent l'historiographie de la mexicanisation, exposent les conséquences de la scolarisation, avancent des points de vue d'anthropologues au sujet de la mexicanisation, rappellent les importations technologiques et, par rapport aux migrations, présente, en contrepoint, le cas de Ciudad Juarez.

Mots-clés: Mexique, Tarahumaras, libertés, acculturation, résilience

Introducción

Como requisito previo a este estudio, definiremos lo que puede ser o representar la noción de libertad y en qué consisten las «libertades» para la etnia rarámuri –¿existen este concepto y esta palabra en su idioma?– en la Sierra Tarahumara, que ocupa una zona que cubre un cuarto de la superficie del estado de Chihuahua, o sea unos 65 000 km², al noroeste de México. A continuación, desde un punto de vista científico, repasaremos esas libertades intrínsecas perdidas, preservadas o reconquistadas en el transcurso de su historia, desde la colonización hasta hoy en día. Además, recurriremos a testimonios y percepciones propias de miembros de esta comunidad, accesibles a la «civilización moderna», no atrincherados en zonas remotas y abiertos a la comunicación: ¿cómo perciben lo que podríamos considerar como un *modus vivendi* entre ellos y los mestizos?; ¿cuál es el sentimiento que experimentan?, ¿tienen expectativas?, y, sobre todo, ¿han sido o se sienten expoliados o enajenados? y ¿Están en conflicto, en oposición contra los mestizos?

Para llevar a cabo una investigación en terreno, recurrimos a un cuestionario dirigido a unos tarahumaras que visitan o viven en Ciudad Cuauhtémoc¹. Este fenómeno de emigración temporal o duradera ya es una señal del cambio de sus costumbres e idiosincrasia ancestral. ¿Pero esto presume de una pérdida o de una adquisición de libertad(es)?

La noción de libertad en los tarahumaras²

163

En primer lugar, este artículo ofrece una mirada sobre una etnia que constaba de 85 018 miembros en 2010 (INEGI, 2010), entre los cuales una gran mayoría vive de manera nómada o seminómada entre las altas planicies y el fondo de los cañones del estado de Chihuahua, muy a

menudo independientemente de la civilización llamada «moderna», muy libremente. En segundo lugar, alejados de los núcleos urbanos, evitando los contactos con los *chabochis*³, es muy difícil acercarse y comunicar con ellos. El Dr. Carlos Maldonado Ortíz⁴ convivió y trabajó con aborígenes y mestizos por la Sierra Tarahumara, periódicamente, durante dieciséis años. Ha publicado un libro de primera importancia que aporta numerosos testimonios de su vivencia.

Es interesante notar que el vocablo «libertad» no figura en los diccionarios consultados⁵. De hecho, este concepto de libertad, inherente a la comunidad tarahumara ha de ser percibido de diferentes maneras pues se trata de una etnia plural, compuesta de una muy gran diversidad de subgrupos heterogéneos, en posible comunicación por la zona geográfica de su hábitat. Entre ellos, existen muy grandes diferencias lingüísticas (fonéticas, lexicales y gramaticales) que pueden hacer sus conversaciones ininteligibles. La variedad de diferencias toca también la indumentaria, así como el grado de aculturación. El término *basorowa* designa “`la libertad de movimiento´, es decir la libertad más enajenable según ellos. Es el valor supremo de toda moral por la cual siempre han luchado” (Coutarel, 1996, p. 168)⁶.

164

Es de notar también que el niño tarahumara, desde que es capaz de caminar, se ve casi abandonado a su suerte: empieza a explorar el mundo a su alrededor y, por consiguiente, está relacionado con la naturaleza de modo autónomo y libre. Pero esa libertad sólo se le da para que vaya aprendiendo por él mismo a conocer y respetar mejor el medio en el que vive y es limitada, en cuanto lo puede, por la obligación de sostener a su familia en los quehaceres. De manera que el concepto de libertad es tan natural e inherente a ellos que nacen y viven libres.

Y, con respecto a nosotros, occidentales, ¿es posible pensar que esta etnia sea libre? Basándose en McDougall (2012), lo fue antes de la

llegada de los españoles. En su origen, son hombres pacíficos, desinteresados y que viven sin sistema monetario, leales, solidarios, trabajadores y honrados. Su vida en comunidad ha mostrado todas sus cualidades y, consecuentemente, son libres de casi todos los males de muchas civilizaciones; no dependen de nadie (excepto de la ayuda mutua natural en sus faenas agrícolas) y son la encarnación de un pueblo libre. Sin embargo, no han podido permanecer así y han perdido, con el paso de los años, muchas libertades.

Las libertades alienadas o en retroceso

Hacia 1631, el descubrimiento de importantes yacimientos de plata en Parral, Chihuahua, provocó un flujo migratorio de buscadores y mineros, luego de agricultores y ganaderos españoles que se apropiaron los mejores terrenos agrícolas. La primera libertad perdida es, pues, la privación de sus tierras arables igual que el agua para regar los campos, fenómeno que perdura aún hoy en día, como lo subraya Carlos Maldonado Ortiz:

Para el indígena este era simplemente un episodio más en su inacabable búsqueda de nuevas áreas de cultivo [...] sufriendo desde entonces el despojo constante de sus mejores tierras, que lo ha orillado a ocupar las zonas más agrestes de las barrancas. Aún en la actualidad, los mestizos les disputan los pocos terrenos planos que poseen apoyándose en ciertas autoridades cuya mentalidad racista es a veces sutil, pero siempre presente e implacable (2009, pp. 7-8).

165

Eso se debe al crecimiento de las localidades mestizas que ha obligado a ciertas familias a sedentarizarse. Por otra parte, los rebaños españoles se extendían frecuentemente por las tierras cultivadas y de pasto

poseídas por los indígenas. A esto se añaden parcelas escarpadas (las cuales, a menudo desbrozadas, vienen a ser erosionadas e infértiles), la escasez de agua, la naturaleza pedregosa de las tierras y la pobreza de los suelos. Por si fuera poco, tienen poco rebaño, por lo tanto, disponen de escasos abonos naturales; la productividad de los cultivos es baja y las cosechas insuficientes. La consecuencia ha sido la desnutrición y hambrunas casi endémicas, esencialmente en invierno.

La segunda libertad alterada, la incitación forzada a su sedentarización, en otras tierras que las suyas, empezó con la llegada de los misioneros jesuitas que, como en toda la Nueva España, establecieron el sistema de reducciones⁷, premisas de las misiones, con el objetivo de evangelizarlos mejor y controlarlos administrativamente.

En consecuencia, desde 1639, con la creación de las misiones tarahumaras por los jesuitas, acarreado su evangelización, su libertad de creencias y de ritos culturales ha sido alienada y, por tanto, sus tradiciones y cultura. Jérôme Coutarel no vacila en hablar de “conquista espiritual” (1996, p. 112)⁸ a la cual fueron sometidos. Si había una resistencia, los misioneros (luego los colonos) no se andaban con rodeos en recurrir al ejército y a la fuerza: los latigazos, las casas quemadas, los cultivos destruidos, las mujeres y los niños tomados como rehenes no escaseaban como lo evidencia Maldonado (2009):

Son aterradores algunos relatos coloniales; por rehusarse a aceptar la nueva religión, se acusaba a los indios de herejía o de ser hechiceros enviados por el Diablo, condenándolos a la horca. Muchos indígenas prefirieron huir a las montañas antes que renunciar a costumbres ancestrales como la poligamia, las *tesgüinadas*⁹, la idolatría y la vida en el monte (p. 23).

La institución del trabajo obligatorio debido a la falta de mano de obra española para las minas y la agricultura pronto se tornó en esclavitud. McDougall da una imagen peor de lo que fue la colonización para ellos recopilando, con propósitos virulentos, hechos que les quitaron la libertad incluyendo la de vivir:

La última vez que los tarahumaras se abrieron a ellos [a los extranjeros], les avasallaron y colocaron sus cabezas en puntas de tres metros de alto. Los españoles ávidos de plata se adueñaron de sus tierras y descabezaron a sus jefes.

Los rarámuris eran acorralados como caballos salvajes y reducidos a la esclavitud en minas, escribe un cronista de la época. Todos los que se resistían, dice, se volvían los principales protagonistas de verdaderas escenas de terror. Antes de ser ejecutados, los tarahumaras capturados eran sometidos a un interrogatorio. He aquí todo lo que sus descendientes recordaban de los extranjeros (p. 48)¹⁰.

La importación de enfermedades y epidemias desconocidas por los autóctonos provocó una tasa de mortalidad muy elevada e incitó más a los indígenas a abandonar las misiones.

Las rebeldías violentas que implicaban a veces a miles de hombres y las represiones feroces españolas que siguieron acabaron con su resistencia pacífica y su aparente sumisión administrativa y religiosa.

A fin de escapar de todas esas obligaciones y malos tratos, los tarahumaras tuvieron que exiliarse primero hacia la *Tarahumara Baja* o *Tarahumara Antigua*, entre Parral y Chihuahua, luego hacia el noroeste de esta primera zona, en un sector contiguo, en la Sierra, la *Tarahumara Alta* o *Tarahumara Nueva* donde, a su vez, ocuparon el lugar de otras etnias que fueron asimiladas o desaparecieron¹¹.

En ese nuevo hábitat, como lo pone de relieve Jérôme Coutarel, se encontraron confrontados “a la dura realidad de la Tarahumara [...] maltrecha por la miseria [y su tribu se vio] diezmada por la enfermedad [pues están] privados de un medio natural fértil y son víctimas de los caprichos del clima” (1996, p. 101). Viviendo en la pobreza, muy someramente vestidos, padecen del frío glacial que paraliza sus actividades agrícolas y acarrea enfermedades, tales que la disentería, la neumonía y epidemias (malaria, viruela...), estas, junto con las condiciones de higiene lamentables, a menudo son mortales. Coutarel va hasta calificar de “malsanas y execrables” (p. 106) las condiciones en las cuales viven. Esa miseria es sin duda alguna la mayor alienación para este pueblo.

Asimismo, se han visto obligados a recurrir a las ayudas médicas del Estado, lo cual ha acrecentado su aculturación que va creciendo tanto más cuanto que la infraestructura establecida por el Estado provoca un éxodo de las montañas hacia las tierras bajas y, poco a poco, la medicina moderna supera el chamanismo ancestral. Y eso tiene aún más un impacto ya que las prácticas mágicas y religiosas tradicionales siempre han desempeñado un papel relevante para ellos.

Desde la llegada de los españoles, la colonización de los territorios por los hombres blancos y mestizos ha empezado a modificar profundamente el medio ecológico, principalmente con la caza de los animales salvajes, la cría de animales domésticos (los cerdos criados en libertad), el saqueo de las riquezas forestales (para la construcción de edificios y obtención de combustible) y minerales, lo que ha conducido a una deforestación abusiva en el estado y a la contaminación de los ríos debido a la liberación de sustancias químicas empleadas en las minas. La llegada del ferrocarril a partir de finales del siglo XIX ha abierto un acceso a más colonos y turistas. No obstante, durante nuestros viajes¹²

por la Sierra, no sentimos ese impacto tan negativo; al contrario, la región nos pareció relativamente preservada, de la misma manera dotada de infraestructuras pero que no desfiguran el paisaje y, por lo visto, no provocan la degradación de este marco de vida.

En cambio, cabe señalar una modificación significativa de su modo de vivir: la mexicanización¹³. A partir del siglo XVIII y hasta los años 1930, grupos mestizos se instalaron cerca de los ríos Papigochi y Conchos y comenzaron a establecer relaciones comerciales, aculturando a tarahumaras que entraron en el sistema de valores de los mexicanos, a saber, el uso del peso. Bajo la colonización, el objetivo de las reformas políticas de los Borbones apuntaba a incorporar al indio por su total asimilación a la sociedad occidental, adueñándose y explotando las tierras al mismo tiempo, hasta el siglo XX en que el gobierno, mediante la gestión del Instituto Nacional Indigenista, orientó su política hacia la integración intercultural de los indios por la educación, el desarrollo agrícola, la creación de una red de infraestructuras y de salud así como la administración de la justicia.

La cultura ancestral del peyote por ciertos miembros les fue reducida también, casi suprimida, pues el consumo de la raíz de este hongo les hacía desobedientes a los mestizos, según las autoridades de México, como lo recalcó Antonin Artaud (2004). Por fin, una de las llagas que más les afectan es la cultura y el tráfico de drogas, esencialmente en la parte sur de la Sierra. Efectivamente, los narcotraficantes han creado terracerías clandestinas¹⁴ recorridas por patrullas de policía y del ejército (inclusive aéreas). Otra perturbación que hay que notar es la explotación por los *chutameros* (*narcos*) de los indios, forzándoles a servir de guías, e incluso de mulas, cometiendo abusos y violencia.

La enseñanza escolar ha sido impartida a los indios por la Secretaría de Educación Pública, desde 1922, en el marco de la reforma educativa

(segunda parte de la mexicanización), y, bajo la coordinación del Instituto Nacional Indigenista que ha construido, a partir de 1927, escuelas rurales, llamadas después Misiones Culturales, hasta 1950; luego albergues-escuelas.

Ese fenómeno de aculturación se ha desarrollado con la construcción de una red ferroviaria y carretera del gobierno que une los estados de Chihuahua, Sonora y Sinaloa.

En el transcurso de la historia, este pueblo ha sido víctima de abusos, como lo argumenta Francisco M. Plancarte:

[...] son *chabochis*, gente extraña que vino a meterse en su territorio y que le acarrea molestias y perjuicios incontables; ladrones que les han arrebatado sus mejores tierras, que abusan de sus mujeres, que les roban su ganado y que, en el mejor de los casos, realizan con ellos tratos y transacciones comerciales en que mañosamente siempre les quitan lo más para darles lo menos (1954, p. 35).

Desde comienzos del siglo XXI, con el aumento de los precios de los metales como el oro¹⁵, la plata, el cobre y el plomo, empresas mexicanas y en particular canadienses han reabierto varios viejos centros mineros abandonados. Sariego (2009) califica de “alto grado de penetración del capital canadiense en la Sierra de Chihuahua, un fenómeno sin precedente en la historia” (p. 5). A partir de mediados del 2012, algunas empresas han disminuido su actividad o se han retirado, dejando daños medioambientales sin ningún beneficio para los autóctonos. El auge del turismo «espectacular» o «de aventura», él tampoco, no les ha beneficiado ni en términos de empleos ni en ingresos ya que los capitales son o bien privados o bien de Estado, así pues, fuera del alcance de la economía indígena. En contraposición, unos proyectos

mucho más modestos, como en San Ignacio de Arareko o Cusárare, han permitido ayudar a la gente. La pobreza sigue siendo el principal infortunio que ninguna política ni programa ha logrado remediar. El narcotráfico y la violencia organizada han venido a empeorar la situación, sobre todo desde 2008. Por su extensión (consta de 23 municipios en 68 344 km², según datos del Instituto Nacional Indigenista)¹⁶, su alejamiento, su aislamiento, su relieve muy escarpado, la influencia de los cárteles de la droga, esta región parece haber vuelto a ser abandonada. Por añadidura, en distintos grados, están aculturados y algunos incluso usan teléfonos celulares o radios. Algunos casos de toxicomanía, de alcoholismo y hasta de homicidios no escasean.¹⁷

Por causa de las condiciones de vida muy difíciles en la Sierra y ante todo el hambre, hay quienes están obligados a emigrar temporalmente ora hacia las plantaciones de verduras de los valles fértiles de Sinaloa o para Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua y Ciudad Juárez, ora para trabajar a destajo como jornalero o bien con el fin de pedir limosna por las calles.

Las libertades preservadas, adquiridas y reconquistadas

Las libertades preservadas

Por el hecho de que, desde hace siglos, su hábitat ha venido a situarse en lugares cada vez más remotos, en su conjunto, no están sometidos a presiones externas importantes. Y, por eso, podemos pensar que la cuestión de las libertades no es fundamental *a priori* para ellos en esos lugares aislados. Por cierto, han perdido su libertad de vivir en las dos llanuras centrales del estado de Chihuahua¹⁸, pero han vuelto a encontrar esa forma de libertad por esa inmensa zona montañosa donde han establecido su domicilio y viven más libremente que en

presencia de los españoles o mestizos, siguiendo sus usos y costumbres ancestrales en su gran mayoría. Han conservado, pues, su propio modo de vida. Empero, las variaciones climáticas debido a las estaciones y al relieve les han condicionado al seminomadismo al cual, en definitiva, se han adaptado bien. Si su modo de vida ha permanecido casi idéntico: continúan viviendo de la agricultura de subsistencia, cultivando maíz, frijoles y calabazas, en complemento de la caza¹⁹, la pesca y la recolección de frutas silvestres. Han podido conservar también su ropa tradicional igual que su idioma.

A nivel espiritual, habida cuenta de la necesidad de recurrir a catequistas tarahumaras (por falta de misionarios en suficiente número) para transmitir el cristianismo, la doctrina cristiana pura no ha sido enseñada con exactitud, provocando un sincretismo religioso “extraordinario” (Maldonado, 2009, p. 28) y manteniendo una sobrevivencia de las creencias y de los ritos tradicionales; tanto más cuanto que esta confesión no ha podido ser asimilada por los indígenas que la han entendido a su manera, transformándola y adaptándola en función de su cosmovisión. La manifestación más patente de la aceptación del cristianismo, si bien sincrética, se traduce en las fiestas de la Iglesia de primera importancia en la vida religiosa, social y cultural de este pueblo.

Entre los elementos del «movimiento de defensa de su patrimonio cultural», J. Coutarel incluye su “medicina tradicional basada en creencias y técnicas ancestrales” (Coutarel, 1996, p. 106), la cultura y el uso del peyote, la absorción de *tesgüisno* y el chamanismo.

Las libertades adquiridas

Los aportes tecnológicos de origen europeo han mejorado su vida cotidiana en muchos aspectos. En efecto, los jesuitas les legaron adelantos en el plano agrícola, al enseñarles cultivos y técnicas agrícolas. Despecho a esos numerosos avances, su sistema agrícola ha evolucionado muy poco desde el siglo XVII y sigue siendo a menudo arcaico e insuficiente.

Los medicamentos traídos y los cuidados sanitarios proporcionados por enfermeros y médicos (del INI), efectuando frecuentemente su servicio social, muy jóvenes e inexperimentados, les han permitido curarse mejor frente a las nuevas enfermedades importadas por los colonos, guardando al mismo tiempo la libertad de ser o no ser sanado por la medicina moderna y/o los remedios y las plantas de los curanderos de su comunidad. Las mujeres que lo desean pueden tomar la píldora anticonceptiva, otro adelanto que les da una libertad más. Respondiendo a las demandas de los jefes locales, el Estado mandó construir dispensarios y clínicas.

Los misioneros jesuitas han instaurado un nuevo sistema de mando que ha perdurado hasta nuestros días. Este se compone de un gobernador general y dos gobernadores secundarios que imparten justicia, de acuerdo con la comunidad tarahumara y las autoridades mestizas. Parece que este nuevo sistema representa para ellos la adquisición de una libertad, a saber, que ahí donde no había autoridad competente, la presencia y el rol de los gobernadores son apreciados. Por otra parte, en algunos lugares, la educación católica les ha permitido reunirse regularmente, lo cual ha contribuido a su socialización, así como a la mejora de sus condiciones de vida.

Amén de todas esas adquisiciones, el ferrocarril ha hecho evolucionar sensiblemente parte de la sociedad tarahumara, o sea los indios que han querido sacar provecho del mundo moderno. La construcción de la vía férrea y de su infraestructura, entre 1940 y 1961, dio empleos a miles de autóctonos – hasta 9000 – de los cuales un gran número de indígenas, sin que tuviesen que abandonar la Sierra. Por otro lado, ese eje de comunicación no ha desestructurado a la sociedad tarahumara, pero ha hecho posible su adaptación a la modernidad. Recordemos que estos autóctonos viven por zonas, en su mayor parte, muy distanciadas de la vía férrea y que su carácter y modo de vida atañe, antes que nada, al aislamiento deliberado, su «política» siendo la de la resistencia a la civilización occidental moderna.

Las libertades reconquistadas

Primer hecho notable, en 1767, acusados de enriquecimiento y apoderamiento, los jesuitas fueron expulsados de las posesiones españolas. Los franciscanos tomaron el relevo, pero, por falta de medios suficientes, no pudieron llevar a cabo su obra, lo que acarreó la vuelta de los indígenas a sus rancherías; el sistema de reducciones fue abolido mientras que el legado jesuita fue conservado.

Segundo hecho histórico, en 1821, con la Independencia de México, los misioneros españoles fueron expulsados del país y la iglesia perdió muchos bienes.

174

Entre 1856 y 1863, bajo las presidencias de Ignacio Comonfort y Benito Juárez, las Leyes de Reforma instauraron la separación de la Iglesia y del Estado, suprimieron las órdenes religiosas en México y establecieron la desamortización de sus bienes. Estos hechos marcaron

un hito en la reconquista de sus valores, como lo pone de manifiesto Maldonado (2009): “Estos acontecimientos liberaron a los indígenas del dominio de los centros misionales, favoreciendo su autodeterminación, y fueron uno de los principales factores que les permitieron conservar sus ancestrales rasgos culturales” (p. 32).

En 1900, los jesuitas pudieron volver a la Tarahumara hasta la Revolución durante la cual fueron deportados a los Estados Unidos por Francisco Villa, antes de retornar en los años de 1920.

Un balance muy pormenorizado, en cinco cuadros recapitulativos, sobre los elementos desaparecidos, persistentes, deteriorados de la cultura tarahumara, completado por los principales aportes exteriores, ha sido establecido por Bennett y Zingg, y han sido retomados por Sariego (2009) que nota así la supervivencia de los grandes rasgos de esta civilización: “los antiguos rasgos persistentes son cuantitativa y cualitativamente predominantes sobre aquellos otros que han desaparecido, han sido asimilados de fuera o se han combinado con otros externos” (p. 77)²⁰. Esos estadounidenses adelantan su capacidad de conservar “tenazmente su antigua cultura [y hasta se asombran] que no se hayan mexicanizado más [...]” (Bennett y Zingg, 1986, p. 568); van hasta mostrar que, por supuesto, son capaces de hacerse suyos elementos exteriores, pero también de modificarlos, retocarlos a su manera, de tal modo que su cultura no se halle profundamente afectada, como lo hacen constar: “hay una delgada capa superficial de elementos españoles e indios, que es posible separar, con bastante seguridad o certidumbre, de los elementos prehispánicos (Bennett y Zingg, 1986, p. 575).

175

Hoy en día, existe en Creel, una oficina de Derechos Humanos, no oficial, acompañada de tres centros culturales, gestionados por los padres jesuitas²¹. Además, miembros del INI se dedican

particularmente al servicio social en actividades como la construcción de escuelas, talleres y hospitales, lo cual constituye avances sociales y sanitarios que brindan más libertades a la población local.

Por ende, nos parece pertinente orientar un cuestionario, encaminado a la implementación de una encuesta de rarámuris, para los que podríamos calificar de desarraigados, obligados a abandonar su comunidad y entrar en contacto con la civilización moderna principalmente porque no logran vivir decentemente, es decir producir sus cultivos alimentarios y nutrirse lo suficiente.

En esta óptica, podemos preguntarnos si van al contacto de los mestizos con la esperanza también de adquirir libertades y, en este caso, ¿cuáles? Si están sometidos a una aculturación voluntaria o involuntaria, y -una vez aculturados- ¿han llegado a ser más libres que antes o se sienten alienados? este es el lugar central de esta problemática.

Resultados y conclusiones de las encuestas de campo

Estas encuestas fueron aplicadas en abril de 2017²², a 45 rarámuris migrantes de la Sierra Tarahumara a Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua. Se trata de 13 hombres y 32 mujeres, de 12 a 87 años y de quienes la mitad –aproximadamente- han migrado por primera vez.

Tanto para los hombres (el 77%) como para las mujeres (el 67%), la causa principal de migración de la Sierra hacia esa ciudad es la búsqueda de un empleo. Esto confirma el hecho de que hayan llegado a ser

dependientes del sistema económico occidental moderno: necesitan ganar dinero para comprar y consumir bienes y productos.

La gran mayoría de los hombres (un 77%) estiman no haber perdido libertades al vivir en la ciudad, así como para las mujeres (un 72%). Sin embargo, un 53 % de los hombres y un 72% de las mujeres sienten como una obligación la migración o la estadía en la ciudad; lo cual da un total de más del 66 %. Así pues, podemos considerar este cambio de lugar de vida como una pérdida de libertad. Pese a esto, el 54 % de los hombres tienen el sentimiento de ser libres en la ciudad, está correspondiendo a sus expectativas (ofertas de empleo en primer lugar y nuevos hábitos) y esa cifra es superior con creces para las mujeres puesto que alcanza el 75 %. Entonces, si la migración es obligada, el *modus vivendi* ciudadano les conviene a la gran mayoría (cerca del 69 % en total). En su conjunto, ahí viven bien puesto que pueden trabajar y el marco de vida de esta pequeña ciudad provincial les cae bien. Amén del trabajo, punto principal, disponen igualmente de más productos (acceso a la comida, ropa, calzados), bienes y servicios (sobre todo escolares y médicos), de oportunidades de ocio y diversiones (televisión, radio, cine, restaurantes, parques). Algunos incluso llegan a decir: “vivir bien y estar bien”, “estar a gusto” (esta expresión es recurrente). Las quejas son la inseguridad y los gastos inherentes a la vida urbana.

Pero, cuando se les interroga sobre su sentimiento de ser libre o de gozar de una mayor libertad por la Sierra, indiscutiblemente, hombres y mujeres contestan casi por unanimidad con la afirmativa (un 77% para los hombres y un 90 % para las mujeres, o sea casi el 87 % para el conjunto). Las razones, si bien expresadas muy diversamente, tienden esencialmente hacia el que se trata de su lugar de nacimiento y de los primeros años de su existencia; la calidad de vida (más sana, más segura, la naturaleza, la quietud, el espacio más vasto y las libertades en general).

Las libertades preservadas o en adquisición

A propósito de sus relaciones con los mestizos, los hombres afirman unánimemente que son buenas y se sienten en seguridad, aunque, profundizando el cuestionario, tres casos vienen a minorar este resultado: los que están “en conflictos”, “en problemas con los policías” y el sentimiento de estar “excluidos”. En cuanto a las mujeres, más del 84 % abundan en este sentido. Esta tasa inferior es, sin duda, debida a su condición femenina e indígena a pesar de que el 87 % dice sentirse en seguridad. Aun cuando, conviene señalar que más del 15% declaran ser o haber sido explotadas o abusadas y el 6 % desposeídas o robadas, sólo para mencionar los problemas más graves.

Lo que esperan de los mestizos, es más que nada buenos sentimientos, una mayor igualdad o, por lo menos, respeto. Esto se traduce por un 46% de opiniones masculinas en este sentido y un 40% de las femeninas. Esperan de igual modo seguir siendo apoyados, ayudados, en particular por oportunidades de empleos y un mejor acceso a los servicios médicos.

Para ir más lejos en sus opiniones, en lo que concierne a los matrimonios exogámicos, están muy divididos: alrededor de un 54 % de los hombres son favorables en contra de tan sólo un 40 % de las mujeres. En efecto, los hombres parecen ser más abiertos, dispuestos a ir hacia el otro (los no tarahumara), listos para compartir sus sentimientos, un conocimiento mutuo, la igualdad entre hombres y mujeres mientras que las mujeres, mucho más tradicionalistas oponen las diferencias entre las costumbres y las culturas mayormente.

178

Sobre los vínculos y las relaciones que mantienen con sus familias que han permanecido en la Sierra, prácticamente todos (salvo una excepción para los hombres y otra para las mujeres) declaran

mantenerlas, llevarse (muy) bien e incluso visitarlos regularmente. Podemos concluir que, por lo pronto, no se han separado de sus orígenes, de su familia y continúan reconociendo su cultura original.

A final de cuentas, podemos deducir que, frente a esa dura realidad en la Sierra, teniendo muchas dificultades para subsistir, se ven obligados a tener un empleo remunerado y, para ello, ir a la ciudad. Ya han pasado a ser víctimas de esa alienación común al conjunto de la humanidad: la dependencia del modo de vida moderna que, en su caso, fundamentalmente les obliga. Mas, esos migrantes, en su mayor parte, han mostrado una gran capacidad de adaptación e integración a su nueva vida, sin grandes sufrimientos, haciendo gala de pragmatismo y eficacia, conservando al mismo tiempo valores humanos tales como la dignidad adquirida por el trabajo, el respeto, las buenas relaciones, hasta la amistad y el amor. Por ello, habiendo logrado hacer abstracción de esa alienación inherente a la sociedad moderna y de su desarraigo forzado, como muchos otros migrantes, las tres cuartas partes de ellos no se sienten privados de libertades, pese a que, en el fondo de ellos mismos, subsiste lo que podríamos llamar cierta forma de nostalgia de su vida anterior para más del 86 % de las personas interrogadas. Mejor aún, lejos de ser infelices de su suerte, han logrado seguir o volver a empezar una vida y sacar ventajas, de ahí sus sentimientos de estar a gusto y de apreciar encontrarse en la ciudad. Estos buenos resultados se confirman asimismo en los aspectos relacionales intra y extraétnicos dado que han guardado, y con frecuencia esperan a cambio, los valores del altruismo, la solidaridad y el humanismo propios de esta etnia. Y, lo que es más, no se han dejado pervertir por las angustias de vida ciudadana, al contrario, dan la impresión de intentar preservarse de eso, aunque tengan que ensimismarse un poco (reduciendo, por ejemplo, sus movimientos, especialmente por las personas que se sienten inseguras). Por fin, el número relativamente elevado de

tarahumara migrantes hacia las ciudades muestra no sólo la situación muy precaria en la que viven originalmente sino también su preferencia (unos no han vacilado en decirlo) por la ciudad. Algunos se han acostumbrado tanto, llegando hasta la aculturación, que viven y reaccionan como mestizos en su pequeña vida tranquila y confortable (notemos que el adjetivo ha aparecido repetidas veces). Entonces parecería que sus condiciones de vida se hayan mejorado.

En conclusión, en Ciudad Cuauhtémoc, las cosas parecen transcurrir bien para ellos, posiblemente gracias al hecho de que se trata de una pequeña ciudad²³, que se sitúa cerca de la Sierra y que su desarrollo se ha hecho a partir de la llegada de los inmigrantes menonitas de Canadá en 1921-1922. En cambio, para dar otro ejemplo de ciudad de destino, en Ciudad Juárez, su acogida y situación son todo lo contrario.

A continuación, procede ahondar el concepto de la mexicanización aplicado a esta área, haciendo una síntesis histórica hasta la actualidad; dar a conocer los resultados de la escolarización así como los puntos de vista de antropólogos acerca de la mexicanización; poner de manifiesto las importaciones tecnológicas que representan un avance de primer orden; y acabar contraponiendo el caso de Ciudad Juárez al de Ciudad Cuauhtémoc en lo que atañe a la adaptación de los migrantes en el medio urbano.

180 La mexicanización

La política de primera colonización mestiza de apropiación de las tierras y de explotación de los minerales es llamada “política del mestizaje” (Sariego, 2009, p. 197)²⁴ de la Sierra. Permitía sentar el poder e impedir las revueltas multiétnicas; esto acarreó la transformación de

la región y una pérdida notable de libertades para los autóctonos, como lo pone en primer plano Sariego: “El territorio [...] se convirtió en un espacio de litigio cultural entre indios y mestizos” (2009, p. 198). Ella ha tenido un éxito muy limitado a los centros mineros, los indios, habiéndose dispersado, siguiendo su modo de vida ancestral. En el siglo XIX, esa política fue sostenida por las leyes de 1825, 1856 y 1859. Se ha intensificado a partir de la realización de la reforma agraria y de la educación indígena, entre 1920 y 1952, mayoritariamente a favor de los mestizos que ya se habían apropiado parcelas indígenas y se instalaron en los ejidos recién atribuidos. El principio descansaba en que “el indio y su cultura son incompatibles con un proyecto de nación” (Sariego, 2009, p. 198) y que había que erradicar el modo de vida indígena. Esa política incluía una repoblación territorial (entre 1767 y 1827, se estima que el número de personas pasó de 600 a 6000 en los valles orientales y el macizo centro-occidental) unido a la desintegración de los pueblos de misión franciscana. Posteriormente, el gobierno, a través de la gestión del Instituto Nacional Indigenista, creado por la ley votada el 10 de noviembre de 1948, consideró las regiones aisladas y subdesarrolladas de México como “refugios” y la palabra clave fue la integración intercultural de los indios por la educación, el desarrollo agrícola, la creación de una red de infraestructura y de salud, así como la administración de la justicia. Este “modelo” teórico para el proceso de aculturación, válido para Chiapas, era inadecuado a la región serrana de Chihuahua donde no había cabeceras municipales en las que se pudieran instalar las sedes de los Centros Coordinadores del INI, sino rancherías dispersas y aisladas junto a antiguos centros mineros desafectados y poco poblados. La construcción del tramo de 248 km de la línea ferroviaria Chihuahua al Pacífico, por la Sierra, entre 1940 y 1961, conllevó la contratación²⁵ y la subsistencia de numerosos indígenas – unos 25 000 sobre 65 000 – como obreros y tuvo un impacto relativamente importante en el fenómeno de aculturación²⁶ en muy

buenas condiciones y relaciones humanas de gran calidad. Desde la puesta en servicio de la línea de este ferrocarril en su totalidad, en 1962, las mujeres tarahumaras, muchas veces con sus hijos, las que han escogido adaptarse al turismo y sacar un mísero salario con la confección y la venta de objetos artesanales en los andenes, se han visto en competencia con los comerciantes que les han comprado toda su existencia a un precio irrisorio para revenderlo en sus tiendas o en tianguis, con más ganancias. Para colmo de esta competencia desleal, algunos mestizos han mandado fabricar copias o imitaciones de los productos indígenas y los venden prácticamente al lado de los puestos de venta de los tarahumaras. Estos han elegido abandonar la agricultura y la ganadería para dedicarse al comercio, sedentarizándose. Así que han llegado a ser dependientes de la economía mexicana moderna: si quieren comprar productos necesarios, están obligados a vender su artesanía. Las ciudades y los pueblos más afectados son Creel, Bocoyna, Nonoava, Batopilas. El análisis de Coutarel (1996) muestra igualmente, sin exageración, una “automexicanización”, una “sociedad de consumo” y concluye sobre un “trastorno de ciertos valores de la cultura tarahumara” (pp. 123-125) con consecuencias lamentables:

Las consecuencias de esta mexicanización son de una lógica dramática: desigualdades sociales en el seno de la tribu, empeoramiento de la miseria y de la desnutrición, debilitamiento del organismo, vulnerabilidad aumentada a las enfermedades, aparición de una forma de delincuencia. Dicho de otra manera, el “círculo vicioso” del subdesarrollo (p. 126).

Los resultados de la escolarización

El resultado logrado –la hispanización por el idioma y la cultura, con la finalidad de desarrollar la región y mejorar el nivel de vida de los autóctonos– no ha estado, tampoco en este caso, a la altura de las expectativas ni de los intereses en juego. Esta cuestión puede contemplarse bajo dos ángulos opuestos. A primera vista, puede parecer legítimamente como la adquisición de una libertad, el acceso a la educación escolar como en el resto del país. En verdad, los padres dan su acuerdo para mandar a sus hijos a estudiar porque están atendidos, nutridos y criados. Esta obligación escolar está en contradicción con la tradición apropiada que les permitía adquirir el conocimiento de su medio ambiente y les preparaba a vivir mejor en él. Maldonado expresa su crítica sin equívocos sobre este tema:

Al querer imponerle un estilo de vida y un idioma ajenos, se atenta contra su integridad natural pues se afecta negativamente la mentalidad infantil, dañando la estructura fundamental de esta sociedad milenaria. El niño es víctima de un silencioso despojo cultural que no le reditúa nada a cambio [...] (Maldonado, 2009, p. 142).

Además, la escolarización, asociada a los servicios conducidos en español por los jesuitas, junto al comercio con los mercaderes mexicanos, es un factor de la aceleración de la aculturación lingüística, inclusive de vestimenta. Todo eso influencia sobre todo a los jóvenes que pueden tomar como modelo lo que se les enseña y, a corto plazo, esa ladinización puede representar una amenaza de desarraigo o deculturación del indígena. Coutarel ha escrito al respecto: “la Tarahumara está hoy sometida a los mecanismos de una aculturación galopante” (1996, p. 33). Otro hecho notable: muy pocos estudiantes indios en las grandes ciudades desean volver a la Sierra una vez

acabados sus estudios. Y estos pueden tener un efecto devastador a nivel lingüístico: el olvido o la pérdida de su lengua vernácula, como lo deplora el poeta e investigador chihuahuense Enrique Servín: “las escuelas, como lo han dicho los compañeros rarámuris en muchas ocasiones, son fábricas de chabochis; los niños entran monolingües en tarahumara y salen monolingües en castellano” (Crece en Chihuahua la generación..., 2017, s/p).”

Los puntos de vista de antropólogos acerca de la mexicanización

A este respecto, Carlos Basauri, el primer antropólogo mexicano que condujo un estudio de campo sobre esta etnia, respaldaba esta tesis a finales de la década de 1920, que Sariago (2009) vincula a la teoría del primitivismo marcado por un pesimismo, debido al fracaso de la política indigenista encaminada a la educación por las escuelas jesuitas confrontada a las reticencias de los indios. Esta constatación ha sido confirmada por los estudios etnográficos de dos antropólogos estadounidenses: Robert M. Zingg, de la Universidad de Chicago, Wendell C. Bennett, de Yale. Así, para ellos, no hubo aculturación ni cambio social significativo. La visión más reciente de C. Maldonado, atestigua esa resistencia étnica: “se conserva la independencia individual, se satisfacen las necesidades de comunicación social. Las familias llevan una existencia solitaria, relativamente apartadas de otros miembros de la comunidad (2008, p. 8); lo cual no les impide reunirse para visitas personales, faenas colectivas en el campo o fiestas y celebraciones de carácter religioso.

Las importaciones tecnológicas

Las herramientas importadas tales como el arado, el hacha de metal, el machete, el pico, las navajas, las gubias, los encendedores, las barras de metal, los molinos metálicos para el maíz, las agujas y telas sintéticas han facilitado sus manualidades. Más aún, muchos animales domésticos han sido introducidos: los bueyes útiles para las labranzas, las gallinas, los carneros, las cabras, las vacas, los burros, las mulas y los caballos, cuya crianza está en el origen de la necesidad de las migraciones estacionales. Han descubierto así los productos de la cría de bovinos, ovinos y caprinos, como los quesos, la lana (en complemento de las fibras vegetales). Los españoles también les trajeron los abonos y fertilizantes, muy importantes para abonar los pedregales. El aporte del cultivo del trigo ha venido a suplir el del maíz en caso de hambruna. La introducción de las frutas como las manzanas, los chabacanos, membrillos y naranjas ha desempeñado un papel destacado en esta evolución. Esto les ha permitido mejorar sus cosechas. Más recientemente y aún en la actualidad, la goma de las llantas les sirve para confeccionar las suelas de sus *huaraches* o sandalias (en vez de emplear solamente pedazos de cuero no curtidos), lo que denota un progreso no despreciable para este pueblo andador y corredor. De este modo, podemos considerar esas aportaciones como una adquisición de libertades que les ha permitido diversificar su alimentación beneficiándose de carnes²⁷ y productos lácteos más nutritivos. No es por ello que han abandonado sus antiguas prácticas agrícolas, de caza y pesca. En este sentido, Coutarel (1996) habla de un sincretismo y hace hincapié en el uso del rifle y del palo de dinamita; pero también de la modernización de su artesanía, notablemente gracias a la llegada del curtido de pieles, del punto, de la confección de nuevas cestas.

El caso de Ciudad Juárez

Con el propósito de comparar las encuestas realizadas en Cuauhtémoc con las condiciones de vida en Juárez, proponemos una síntesis del artículo de Luis Bautista Ricardo Cortez (2017), sobre los 1500 indígenas que viven en esta urbe, de los cuales unos 600 son tarahumara, instalados en la Colonia Tarahumara (en la periferia) y en el km. 33 en la carretera que conduce a Casas Grandes. Han migrado de la Sierra por la deforestación importante, la sequía, la escasez de trabajo, la pobreza y las hambrunas (son puntos comunes). En la ciudad, los hombres obran como comerciantes, artesanos, cocineros, albañiles en su mayoría. Los hay que son empleados en los ranchos del Valle de Juárez. Pese a ello, hay mujeres y niños que siguen siendo enviados a mendigar²⁸. Los servicios públicos son insuficientes, excepto la escuela bilingüe (son otros puntos similares). Pero, aquí también, frecuentemente es un lugar de acoso, lo cual les obliga a las familias a vivir retiradas de la sociedad y eso les frustra. Por lo contrario, el autor de este artículo hace referencia a los estragos de la sociedad posmoderna: unos miembros de esta comunidad son víctimas del alcoholismo. Permaneciendo pobres, sufren de estar excluidos o muy poco incluidos y especialmente de las numerosas discriminaciones, humillaciones, de los gritos, las burlas, agresiones físicas debidas al racismo, pudiendo ser muy violentas y llevar a la muerte, tanto de parte de la sociedad como de las autoridades²⁹. Por ejemplo, reciben insultos a causa de la ropa que llevan o simplemente porque son más morenos que los mestizos. Así viven en el temor o el miedo de los otros por la falta de respeto para con ellos y eso representa en su opinión una privación importante, una pérdida de libertades. Sólo quienes han logrado librarse de eso vuelven a encontrar su libertad y se sienten más a gusto, estima R. Cortez. A pesar de todo, algunos quieren salir adelante, concretamente los niños o jóvenes que estudian y tienen

ambiciones para cambiar su situación. Su elección de vida ciudadana parece ser irreversible en la medida en que han comprendido que consiste en su única oportunidad de evolucionar. El artículo llama la atención sobre una de las causas esenciales de esos comportamientos incívicos: la carestía de leyes de integración de estos pueblos indígenas a la sociedad y a la clase productiva. Despecho a todo eso, los ancianos se esfuerzan por mantener y perpetuar sus costumbres ancestrales para los jóvenes (como el mantenimiento de las danzas), este hecho viniendo a aminorar la deculturación. Como contrapartida, se han adaptado a la vida ciudadana y al día de la Madre, de Navidad, Halloween. En síntesis, anhelan ser mejor conocidos y sobre todo reconocidos, por lo mismo respetados, rasgo común con el estudio del caso de Cuauhtémoc.

Conclusión: Debate sobre las perspectivas

Si se adopta la perspectiva estricta de los etnólogos y antropólogos tradicionalistas, cuyo mayor interés es salvaguardar lo más posible a los pueblos y sus culturas originales, concepto que se opone al progreso y a la modernidad, se puede concluir sobre una situación de fracaso, como Maldonado lo ha puesto de realce: “Por desgracia, este cambio no parece superficial. Manipulados por la civilización, sus vidas y mentes se transforman paulatinamente adaptándose al consumismo. [...] Poco a poco su mente y su alma han sido atrapadas por el vértigo de la modernidad” (2009, p. 50). Hasta va más lejos afirmando que el indígena es utilizado con fines turísticos, su imagen siendo idealizada, aun mitificada, lejos de la realidad de este ser necesitado, con defectos y debilidades humanas. Por otro lado, todos esos cambios son profundos e irreversibles.

Sin embargo, si se opta por un compromiso entre tradiciones preservadas y modernidad, se depende que esta etnia ha sabido encontrar, en su mayoría y en cierta medida, un *modus vivendi* que le corresponde, de modo que se distinguen tres tipos de reacciones: los tradicionalistas que rehúsan cualquier concesión a la aculturación, atrincherándose más en el corazón de las montañas y evitando al máximo los contactos con los mestizos y los liberales; estos mismos, aculturados en diversos grados, se acomodan en ciertos cambios procedentes del exterior de su comunidad; y, al fin, los que deliberadamente abandonan (a veces definitivamente) la Sierra para migrar hacia las grandes urbes donde pueden estar sometidos a la ignorancia, la incomprensión, las ofensas y hasta el racismo y los malos tratos. Por eso, los tradicionalistas, consciente o inconscientemente, escapan de los males de las civilizaciones modernas y se protegen de ellos, conservando así lo más posible sus libertades originales, por encima de todo la de vivir en armonía con la naturaleza. En la década de los 90, ya no representaban más que alrededor de un 20% de la etnia (Coutarel, 1996, p. 139).

Empero, y a pesar de todos los aportes y las mejoras que les han permitido tener una vida mejor, esto no concierne a todos los individuos: los hay que padecen de hambrunas, restricciones o privaciones de las libertades evocadas, particularmente del avance de la civilización moderna provocando trastornos tales como aculturación, ladinización o mexicanización que pueden acarrear una deculturación psicológica y material o bien una asimilación a la civilización.

188

La problemática relacionada con el indigenismo ha sacado a la luz su retraso evidente con respecto a la civilización moderna, pero sobre todo el olvido y el abandono de la sociedad nacional, impotente para extraerlos de sus condiciones miserables de vida y aún menos para

integrarlos. Sobre este tema, el etnólogo y periodista Fernando Jordán, crítico respecto de ese “problema tarahumara”, ha declarado:

Cuatro siglos de influencia cultural europea, 140 años de gobierno autónomo, 50 años de Revolución y 10 de política indigenista no han logrado hacer cambiar la tradición del tarahumara y, ni por asomo han conseguido mejorar su vida miserable ni propiciar su incorporación a nuestra civilización a nuestra sociedad (Jordán, 1948).

Incluso considera que este pueblo cuesta dinero a la Nación (y, de esta manera, a los contribuyentes) y que, a cambio, no participa para nada en el desarrollo económico y social (Jordán, 1989).

En realidad, se asiste a una modificación de cultura progresiva y en diversos niveles, junto con una pérdida de libertades ancestrales y una adquisición de nuevos derechos y libertades. La cuestión queda en si ¿esta sustitución se produce voluntariamente, en plena conciencia, o en contra de ellos, más o menos inconscientemente? Con consentimiento y el deseo de evolucionar o bien si sufren de lleno esa destribilización. Jordán (1954), para quien su porvenir está condicionado indudablemente por la evolución y el progreso, el medio o el método menos violento es la educación tal como los jesuitas la han impartido en las misiones, escuelas e internados.

Por último, se plantea otra pregunta: ¿cuál es la mejor perspectiva que se puede adoptar para ellos? Para aprehender este aspecto, hay que tener en cuenta dos posturas: la de la sociedad mestiza mexicana y la de los tarahumaras. Para la primera, existen dos opciones: abandonarlos a sus condiciones de indios “primitivos” con la intención de preservarles lo mejor posible, sin perjuicio de que se vuelvan excluidos; esta concepción no es válida sino para el porcentaje de autóctonos más

reticentes a cualquier cambio y que desean vivir en autarquía. Mas, en vista de las condiciones de vida muy difíciles que soportan a duras penas, ¿es razonable dejarles así? La segunda perspectiva consiste en ayudarles, de la mejor forma posible, a vivir mejor. Para una muy amplia mayoría de esta etnia, el interés en juego es a ese nivel. La realidad es una aculturación en diferentes grados, en ocasiones una asimilación de miembros de esta comunidad por los mestizos.

Por su cuenta, se puede establecer un paralelismo con las dos opciones citadas y, en cuanto a los hechos, resultan ser muy influenciables, adoptando fácilmente los usos y costumbres modernos a los cuales están cada vez más expuestos. A ese respecto, el fotógrafo Pedro Tzontémoc, quien notó esas transformaciones, esa mexicanización, está para salvar no su ropa ni aun su idioma sino su concepción de la vida. Dedujo de ello que, a fuerza de irse abriendo al mundo exterior, se hallan en una fusión de las culturas tarahumara y mestiza, forma de una nueva cultura. Así se explicó: “aunque muchos tarahumaras viven como mestizos, tienen un fuerte arraigo cultural. Tienen una doble vida porque sienten a la vez rarámuris y mestizos (Coutarel, 1996, pp. 189-190), como hemos podido observarlo en los municipios de Cuauhtémoc y Juárez. En resumen, esta situación sociocultural puede representar un compromiso más bien favorable. Y si se les consulta sobre esta cuestión, no parecen estar opuestos a una educación nacional siempre y cuando integre su propia cultura. Para dar una opinión representativa de dicha comunidad, el líder Juan Gardea García ha declarado: “queremos la educación pero que tenga un espíritu indígena, orientada a nuestra cultura (Crece en Chihuahua la generación..., 2017). Ha deplorado también el que los maestros exteriores, por lo general, dicten cursos sin tomar en cuenta esta reivindicación de transmitir las tradiciones y creencias locales.

Referencias

- Almodóvar, A. (2015, julio 9). El racismo del que no se habla, la cuestión Tarahumara en Ciudad Juárez. *La Izquierda Diario*. Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.mx/El-racismo-del-que-no-se-habla-la-cuestion-Tarahumara-en-Ciudad-Juarez>
- Allouette, P. (2000). *Mexique : Le Chemin de Fer Chihuahua-Pacifique: Voie de communication, Histoire et Société (De 1849 à nos jours)*, [thèse de doctorat, sous la direction du Professeur Pierre-Luc Abramson]. Université de Perpignan, Perpignan, France.
- Artaud, A. (2004). *Œuvres*. Paris : Quarto Gallimard.
- Bennett, W.C. y Zinng, R.M. (1986). *Los Tarahumaras, una tribu india del Norte de México*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Coutarel, J. (1996). *Les Tarahumaras : le rêve d'un homme, la réalité de tout un peuple* [mémoire de maîtrise, sous la direction de Louis Panabière et Pierre-Luc Abramson]. Université de Perpignan, Perpignan, France.
- Crece en Chihuahua la generación de chabochis entre tarahumaras. (2017). *Las Noticias México*. Disponible en: <http://www.lasnoticiasmexico.com/184527>
- De la Peña, M.T. (1945). La mexicanización del indio. Un problema económico. *Revista de economía*, v.I., pp. 3-34.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Tabulados>
- Jesuitas en Tarahumara: Trabajo de la comunidad de Jesuitas en la Sierra Tarahumara. (2017). Disponible en: <https://jesuitasentarahumara.wordpress.com/>

Jordán, F. (1948, diciembre 24). Ejemplares vivos de los hombres de la prehistoria. *Mañana*.

Jordán, F. (1954, julio 24). ¿Serán los indios el problema? Es posible que los indigenistas sean un problema mayor. *Siempre*, (57).

Jordán, F. (1989). *Crónica de un país bárbaro*. 7ª Ed. Chihuahua, México: Centro Librero La Prensa.

Maldonado Ortiz, C. (2009). *Rarámuri: Libertad en ocaso. Recuerdos de la Tarahumara*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.

Mayorga Ordóñez, P. (2012). Huyen de la sierra por sequía y narcoviolencia. En la miseria, mujeres indígenas que migran a ciudad de Chihuahua. *cimacnoticias.com.mx*. Disponible en: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/61071>

Mcdougall, C. (2012). *Born to run (Né pour courir)*. Chamonix : Éditions Guérin.

Plancarte, F.M. (1954). *El problema indígena tarahumara, memorias del Instituto Nacional Indigenista*. México: INI.

Ricardo Cortez, L.B. (2017). *Indígenas en la ciudad: discriminados y pobres*. *netnoticias.mx*. Disponible en: <http://netnoticias.mx/reportajes/indigenas/index.php>

Rodríguez Villegas, M. (s/f). *Diccionario español–tarahumara en línea AULEX*. Disponible en: <http://aulex.org/es-tar/>

192

Sariego Rodríguez, J.L. (2009). De minas, mineros, territorios y protestas sociales en México: los nuevos retos de la globalización. *Cahier Des Amériques Latines*, p. 173-192. Disponible en: <https://cal.revues.org/1435?lang=es>

Sil International México. (2017). «Diccionario tarahumara actualizado» 2016 [Diccionario tarahumara de Samachique, Chihuahua, México–edición especial corregida y actualizado–1993].

Disponible

en

<http://www.mexico.sil.org/es/resources/archives/68110>

Wampler, J. (1978). *La Barranca del Cobre de México. La Región e Historia de los Indios Tarahumaras y de los F. C. Chihuahua al Pacífico*. Berkeley.

Notas

¹ Esta cabecera municipal se ubica 100 kilómetros al noroeste de la capital del estado de Chihuahua.

² Aunque su endónimo es *rarámuri*, el uso ha generalizado el empleo del sustantivo y del adjetivo «tarahumara». En su lengua, *rarámuri* significa también el nombre de su idioma y no ha sido señalado antes del siglo XIX, según Maldonado (2009). Por comodidad, seguiremos nombrándoles de la segunda manera.

³ Término tarahumara que designa «mestizo», según Rodríguez (s/f).

⁴ El Dr. Carlos Maldonado Ortiz es médico, fotógrafo, montañista, políglota, escritor, administrador empresarial y viajero.

⁵ A saber el «Diccionario español–tarahumara» y el Sil International México.

⁶ Este trabajo fue premiado por la Sociedad de Hispanistas Franceses. Traducción libre de P. Allouette.

⁷ Pueblos fundados en torno a una pequeña iglesia y una plaza.

⁸ El autor menciona, en la misma página, que esta obra de cristianización comenzó hacia 1607-1608 y que “fue interrumpida [un año] en 1616 por la sublevación de los indios tepehuanes.” Evoca también, en la p. 116, la pérdida progresiva total de las creencias y prácticas ancestrales “en las zonas más propensas a la evolución,

[donde] la evangelización ha dado lugar a una forma de sustitución cultural.” Traducción libre de P. Allouette.

⁹ Borracheras con *tesgüino*, tipo de cerveza de maíz que fabrican.

¹⁰ Traducción libre de P. Allouette.

¹¹ Tales como los Témoris, Chínipas, Guazapares y Tubares.

¹² Entre 1994 y 2010.

¹³ Este concepto está definido por el antropólogo Juan Luis Sariego Rodríguez de la manera siguiente: “La mexicanización del indio, entendida esta en términos más culturales que biológicos, significa aceptar con realismo el ineludible proceso histórico que enfrentaba al indígena ante el dilema de desaparecer o asimilarse a la cultura mestiza” (2009). Luego, retomando a De la Peña, recuerda los fundamentos económicos necesarios a este proceso: “las estrategias más efectivas para acelerar esta mexicanización del indio –más avanzada en los estados norteros de la República, tenían que ser de carácter económico y consistían en fomentar la construcción de vías de comunicación en las regiones indígenas, alentar su colonización mestiza en actividades como la minería, modernizar las actividades agropecuarias y extender el aparato educativo” (1945, p. 202).

¹⁴ Esas terracerías sirven para transportar los estupefacientes hasta aviones, ubicados más al norte, para transportar esas drogas a los Estados Unidos.

¹⁵ Entre 2000 y 2008, el precio del oro creció un 117% (Sariego, 2009).

¹⁶ En 1954 había 113 pueblos y 915 *rancherías* (Sariego, 2009).

194 ¹⁷ La directora de la *Coordinadora Estatal de la Tarahumara*, Eloisa Robledo, ha citado un alto porcentaje – 40 % – de detenidos indígenas en las cárceles de la Sierra (Crece en Chihuahua la generación de chabochis entre tarahumaras, 2017).

¹⁸ Cerca de las riberas del río Conchos, al pie de la Sierra Madre Occidental.

¹⁹ Aunque las reservas faunísticas han disminuido mucho debido a la extinción de las especies.

²⁰ El autor expone también los dominios a los cuales se unen esos rasgos: “se refieren al núcleo de la cultura material, a las concepciones y prácticas sobre la salud y la enfermedad, la estructura y función de las fiestas tradicionales o “nativas”, los ceremoniales de vida y muerte, la figura de los shamanes y hechiceros, los términos y estructuras del parentesco, las nociones y prácticas relativas a la propiedad y la herencia, los juegos, los deportes y la valoración sobre el consumo festivo del tesgüino y del peyote” (Sariego, 2009, p. 77).

²¹ Ayudados por laicos, están activos desde 2011 y han creado el blog «*Jesuitas en Tarahumara: Trabajo de la comunidad de Jesuitas en la Sierra Tarahumara*», actualizado hasta 2017. En su portal, dan un resumen de sus misiones, principalmente para 70 niños, tocándoles a 90 familias: “Los Centros Culturales complementan la educación pública. Su objetivo es fomentar espacios de profundización de la vida y cultura rarámuri, por medio de la alfabetización, actividades artísticas y musicales, para que niños, niñas y jóvenes indígenas puedan desarrollar aptitudes que faciliten una mejor interacción dentro y fuera de su cultura sin perder su identidad.” <https://jesuitasentarahumara.wordpress.com/>. También han abierto una página en Facebook y una cuenta en YouTube (cuyos enlaces están al final del artículo del 27/02/2017, en el URL mencionado).

²² Deseamos dar las gracias a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuauhtémoc, bajo la coordinación de la Dr. Patricia Islas Salinas, que han realizado estas encuestas de terreno.

²³ Contaba con 168 mil 482 habitantes en 2015, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

²⁴ Sariego intitula una parte de su trabajo así: El sueño del mestizaje (2009, 197).

²⁵ 2 000 a 3 000 obreros trabajaban en promedio en las obras, la mayor parte eran tarahumara (Wampler, 1978).

²⁶ Véase Allouette (2000) pp. 449-480.

²⁷ Consumidos durante las ceremonias y festividades.

²⁸ Como en la Sierra, las mujeres fabrican y venden también su artesanía. Pueden realizar igualmente quehaceres siendo empleadas pero, según Patricia Mayorga Ordóñez que retoma a la antropóloga Ana Elena Loreley Servín, especialista en migración indígena en el estado de Chihuahua, la mayoría prefiere renunciar. Separadas o viudas, invitadas por su familia, migran a Chihuahua con el objetivo de cambiar de vida. Se instalan en zonas marginadas, uniéndose a las personas oriundas de su región, en las mismas condiciones que en Ciudad Juárez. Según esta antropóloga, como no quieren renunciar a su libertad de movimiento, generalmente, se niegan a sententarizarse en hogares o para empleos industriales. Le dan mucha importancia a su autonomía y se oponen a la sumisión y dependencia para con empleadores. De ahí el hecho de que viven de la caridad (el famoso *Kórima* o donación/reparto) de sus semejantes y de la limosna (Mayorga, 2012).

²⁹ El caso de un joven tarahumara de 22 años, víctima de un homicidio perpetuado por policías de Ciudad Juárez, en 2015, ha sido objeto de un artículo (Almodóvar, 2015).

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.



Universalización de la microhistoria

Universalization of Microhistory

Francisco Alberto Pérez Piñón*
Guillermo Hernández Orozco**
Jesús Adolfo Trujillo Holguín***

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

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

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua" en IE Revista de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 14 (2017); Debates por la historia (Cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico ghernand@uach.mx*

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

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

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

Historial editorial

Recibido: 16-enero-2019

Aceptado: 12-marzo-2019

Publicado: 29-abril-2019

Universalización de la microhistoria

Resumen

Universalización de la microhistoria es el nombre con el cual se ha titulado el presente artículo, precisamente por la irradiación de este paradigma a nivel internacional, que ha puesto la mirada en rescatar los acontecimientos en esa reducción de la escala de observación a un nivel micro. Se realiza este recorrido enunciando los paradigmas historiográficos que hasta los años setenta y ochenta del siglo XX habían sido hegemónicos y que habían guiado la investigación en esta área. Sin embargo, a partir de aquel momento surgió la visión de rescatar las historias de personajes y acontecimientos localistas por lo que se le ha denominado microhistoria. Se realiza el rescate de las dos líneas de investigación que ha seguido la microhistoria, la de Carlo Ginzburg y la de Luis González y González; la primera conocida como la microhistoria a la italiana y la segunda como microhistoria a la mexicana. Ambas son narradas y diferenciadas en el presente texto, además de analizar las obras más significativas de los autores. En este texto están presentes los elementos teóricos y metodológicos en los cuales se sustenta la microhistoria y al final se invita a los interesados en esta tarea u oficio de historiador a que se recupere la propia microhistoria, partiendo de lo familiar, local y regional; siempre teniendo en mente la importancia de recuperar el sentido de lo humano.

198

Palabras clave: Paradigmas historiográficos, microhistoria, teoría y metodología.

Universalization of Microhistory

Abstract

The name of this article is “Universalization of Microhistory” specifically because this paradigm, which focuses on studying a particular event, reducing the scale of observation at a micro level, has captured international attention. This article’s journey begins by detailing the historiographical dominant paradigms that guided research in this area in the late 1970s and early 1980s. Next came a different approach that aimed to restore the stories of local characters and events that afterwards became known as microhistory. Then the article recounts the two lines of research that microhistory followed, that of Carlo Ginzburg and that of Luis González y González; the first known as microhistory à la Italian and the second as microhistory à la Mexican. Both lines are described and differentiated in the present text, besides analyzing the most significant works of both authors. After that, this report describes the theoretical and methodological elements on which microhistory is based. The journey ends by inviting those interested in the historian’s craft to recover their own microhistory, commencing from the familiar, local and regional; always bearing in mind the importance of recovering the human experience.

Keywords: Historiographical paradigms, microhistory, theory and methodology.

Universalisation de la microhistoire

Résumé

Le nom « Universalisation de la microhistoire » est donné au titre à cet article précisément en raison du rayonnement de ce paradigme au niveau international et parce qu'il s'est centré sur la préservation des événements à une échelle d'observation réduite au niveau micro. Ce parcours se réalise en énonçant les paradigmes historiographiques qui, jusque dans les années 1970 et 1980, avaient été hégémoniques et avaient guidé les recherches dans ce domaine. Cependant, à partir de ce moment-là, est apparue l'idée de préserver les histoires des personnages et des événements locaux, vision à l'origine du nom « microhistoire ». On réalise le sauvetage des deux axes de recherche que la microhistoire a suivis, celui de Carlo Ginzburg et celui de Luis González y González; le premier étant connu sous le nom de microhistoire à l'italienne et le second comme microhistoire à la mexicaine. Les deux sont relatés et différenciés dans le présent texte, en plus de l'analyse des travaux les plus significatifs de ces auteurs. Les éléments théoriques et méthodologiques sur lesquels repose la microhistoire sont également présentés et, à la fin, les personnes intéressées par cette tâche ou par le travail de l'historien sont invitées à retrouver leur propre microhistoire, à partir du milieu familial, local et régional; en gardant toujours à l'esprit l'importance de retrouver le sens de l'humain.

200

Mots-clés: Paradigmes historiographiques, microhistoire, théorie et méthodologie.

Introducción

El presente trabajo está enfocado al rescate narrativo del nuevo paradigma que surge en los años setentas, esto debido al agotamiento de los grandes paradigmas que preconizaban la historia total y que direccionaban teórica y metodológicamente la práctica de los investigadores de la historia; paradigmas que subsumían los hechos particulares en sus explicaciones generalizadoras hacia un nuevo paradigma de microhistoria, que como su nombre lo indica, le da la vuelta a las visiones telescópicas de los hechos por las visiones microscópicas en su tratamiento historiográfico.

En este nuevo paradigma se conocen dos enfoques, el de la microhistoria a la italiana de Carlo Ginzburg y el de la microhistoria a la mexicana de Luis González y González. Ambos tienen sus diferencias en cuanto a las formas en que se aproximan al rescate de ese universo micro, aunque comparten el paradigma indiciario y la reducción de la escala de observación y de análisis, se realizan los comparativos correspondientes y se presentan ejemplos de las obras de estos dos grandes historiadores como *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI* (Barbosa, 2015) en el cual se aprecia el juicio al que fue sometido Menocchio por la Santa Inquisición y posteriormente llevado a la hoguera al no obtener el perdón, por haberse obstinado en sus creencias que el mundo procedía de un gran queso y el surgimiento de Dios al descomponerse el queso en gusanos. En relación a las obras de González, se rescatan para su análisis y narrativa tres: *Pueblo en Vilo: microhistoria de san José de Gracia*, *Invitación a la microhistoria* y *La nueva invitación a la microhistoria*. De estas obras se escudriñan los elementos que son útiles para el rescate de las historias del terruño, las personas, los recuerdos. Todo ello a través del planteamiento emotivo y no racional para el rescate de la patria, como lo menciona el autor de estas tres grandes obras.

El recorrido por el presente artículo nos traslada a conocer los enfoques teóricos y metodológicos que como sustentos epistémicos están presentes en este nuevo paradigma de la microhistoria. Gracias a las distintas fuentes y lecturas a las que se tuvo acceso para la estructuración del presente artículo, llevó a tomar conciencia del gran impacto que ha tenido a nivel mundial, razón por la cual lleva por título la universalización de la microhistoria.

Esperamos que el lector interesado, por lo que aquí se narra, se apasione y contribuya posterior a su lectura al ponerlo en práctica y que inicien por rescatar las historias a nivel micro que le circundan, empezando por su historia de la familia, amigos, poblado y lo más importante, que ellos mismos se den cuenta que como sujetos forman parte de la historia.

Los paradigmas de la historia total

Como ya se mencionó, el presente trabajo tiene la intención de profundizar en una línea de investigación histórica, que ha permitido la oxigenación de esta disciplina social y que pretende abundar en el conocimiento del hombre y la mujer, sus interacciones, formas de vida, idearios, su conformación cultural; pero ahora partiendo del nivel micro y apoyados en el paradigma de la microhistoria, que surgió ante el quiebre de paradigmas deductivos o generalizadores que miraban desde lo alto hacia abajo y ahora se invierte ante la idea de investigar históricamente de abajo hacia arriba, esto es, partir de los acontecimientos particulares, como lo explica Ronen:

La microhistoria se planteó como una respuesta a la crisis de los paradigmas hegemónicos en las ciencias sociales de mediados

de la década de 1970, particularmente el estructuralismo y el materialismo marxista. Se presentó, así como una reacción frente a un cierto estado de la historia social dominante. Específicamente contra el modelo de paradigma hegemónico francés representados por la Escuela de los Annales, en particular contra su segunda etapa, la que fue dominante entre la segunda postguerra y los años '70, dirigida por el modelo 'braudeliano' inspirado en una historia con tendencia sociológica y estructuralista, ejemplificado en la metáfora de la 'larga duración'. Una historia supuestamente 'social', pero que quedaba fuertemente anclada en parámetros estructurales, privilegiando la caracterización de 'sistemas' y dejando un minúsculo margen al accionar concreto de los sujetos en tanto actores sociales (Ronen, 2013, p. 179).

Esta cita nos obliga a la reflexión, al mencionar que ante la caída de los paradigmas hegemónicos se presenta la emergencia de nuevas formas para abordar los acontecimientos sociales. La microhistoria, que debemos de considerar como el paradigma emergente y que aun con las críticas de sus detractores para aceptarlo como nuevo, continúa poniéndose en práctica por los investigadores del área en estos primeros veinte años del siglo XXI.

Independientemente del debate teórico, se considera que con la inauguración de esta manera de abordar nuestras sociedades, permite la recuperación de las acciones de los sujetos de carne y hueso, aquellos que se habían perdido ante los grandes sistemas estructuralistas, en donde el peso recaía en la totalidad y eran desconocidos e ignorados los elementos o partículas sociales simples (individuos, pueblos, culturas subalternas). La óptica era ver desde el todo a sus partes constitutivas, partiendo siempre de categorías generalizadoras a las cuales se ajustaban los acontecimientos particulares, en el caso del materialismo

marxista como paradigma dominante y del posterior desarrollo del Braudelismo (Pérez, Hernández y Trujillo, 2018). Se partía de supuestos teóricos hegemónicos aplicables a realidades sociales concretas. A manera de ejemplo, citamos la categoría marxista de conciencia social como forma totalizante, en la cual la conciencia individual dependía de la social y esta era la configuración de las distintas manifestaciones culturales e ideológicas resultantes del modo de producción y que a la vez eran el sustento o cimiento (Di Pasquale, 2012), que unía a la sociedad para que no se disgregara o cambiara en la manera de producir, distribuir, consumir y reproducir.

Sin embargo, hoy en día el peso a la conciencia individual ha sido rescatado al igual que el sujeto productor, hoy se sostiene que las acciones y pensamientos son del sujeto individual, y que estas dependen del lugar que ocupa en la estructura de la sociedad. También como forma totalizante y sin abundar demasiado en ello, porque ya la literatura y sus distintas lecturas están agotadas, es lo concerniente a las condiciones finalistas a las que nos llevaría el marxismo, la idea de que se llegaría a la sociedad socialista y que el desarrollo dialéctico permitiría negar a la burguesía como clase social dominante, por la llegada al poder de los proletarios. El problema es que todas las sociedades llegarían a ello y la prueba de que esa teleología fue fallida, con el cambio de los países socialistas del área de influencia de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas al repunte de las economías de mercado o capitalistas a finales del siglo XX y ¿por qué no decirlo en términos coloquiales? esta mirada de que todos los países serían socialistas porque es el modo de producción y distribución más igualitario y que los sujetos al enterarse de estas bondades, lucharían por esta forma de vida de producción y de apropiación social. Sin embargo, no hubiera sido necesario, como declaró el Dr. Antonio Blanco, docente de la Universidad de La Habana, Cuba:

El socialismo llegará montado en tanques rusos a Polonia cosa distinta sucedió en el caso de México, porque este llegó a través de la reforma agraria cardenista y aunque fue una reforma desde arriba o despótica, si benefició a las clases sociales campesinas y rurales a través de la creación de los ejidos en vez de los grandes latifundios (A. Blanco, comunicación personal, 5 de diciembre de 2018).

En el caso de Braudel, no podemos soslayar que mencionaba que no era posible entender la espuma sin el mar (Ríos, 2009), esto para referirse a los acontecimientos de corta duración en la historia, pero siempre habían de analizarse en relación a las historias de mediana y larga duración; solo tenían sentido los objetos, fuentes, actos y pensamientos individuales en relación a la conectividad con la totalidad social. El minúsculo margen de la actuación individual es recuperado ahora con la microhistoria y maximizado, como esas historias ocultas e invisibles dejadas de lado por las grandes teorías de la historia estructuralista; ahora es posible pensar en los objetos-sujetos individuales, la recuperación y reconstrucción de historias de personajes, acontecimientos particulares y significativos a nivel local por parte del investigador.

En síntesis, la visión de la historia desde abajo y a nivel microscópico es la que encontramos en distintos trabajos o ponencias que se presentan en coloquios o congresos nacionales, como en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, todos en México y dentro del área de la investigación educativa. Por lo que se puede generalizar de manera parsimoniosa que se continúa trabajando con esta forma metodológica y teórica de la microhistoria, por lo tanto –y sin ser demasiado avezado en el campo- se menciona

que la microhistoria es el paradigma actual de referencia que se está utilizando por los investigadores de la historia de la educación.

La mirada en estos tiempos posmodernos está puesta en los acontecimientos sociales cercanos, locales y regionales, es por ello que se hace necesario retomar y enunciar a continuación algunos de los elementos teóricos y metodológicos de este paradigma, así como las dos visiones, hasta cierto punto encontradas, de microhistoria, haciendo necesaria su aclaración y delimitación.

Microhistoria a la italiana

De inicio, en su definición nos encontramos con dos propuestas, una microhistoria a la italiana y otra microhistoria a la mexicana, por lo que se requiere diferenciar al menos en sus nociones las posturas y tratar de conocer en la actualidad si se siguen presentando las diferencias entre ambos enfoques

Iniciando con la primera, en la transcripción de la Mesa Redonda organizada por el Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán, el 18 de noviembre de 2002, el Dr. Carlos Aguirre Rojas menciona que:

La microhistoria italiana es un proyecto bastante reciente, que surgió desde fines de los años setenta y se desarrolló en los ochenta y noventa asociados a las obras de una generación de brillantes historiadores: Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Poni, por mencionar a los más representativos. Y es importante aclarar que el objetivo de esta microhistoria italiana no es el de estudiar las cosas pequeñas, ni las pequeñas anécdotas, ni tampoco los pequeños procesos.

Ellos lo han dicho miles de veces: no estudiamos pueblos sino `en` los pueblos, pero también estudiamos por ejemplo obras de arte, o biografías de ciertos individuos, o a un sector de la clase obrera en Turín en un periodo de cincuenta años. Así que es un error total tratar de identificar a la microhistoria italiana con la simple historia local (citado en Hernández, 2005, p. 195).

Este párrafo es claro en relación a lo que significa microhistoria desde este enfoque, el que apunta al estudio de una historia del tiempo pasado e intenta probar tesis generales en escenarios contextuales concretos y una vez que se confirman, se regresa a la comprensión y explicación general. Por mencionar un ejemplo, el conocer la cultura popular que existía en el siglo XVI a través del personaje Domenico Scandela, mejor conocido como Menocchio, el molinero de la región italiana de Friuli; quien fuese acusado de hechicería:

Al poco tiempo Menocchio fue ejecutado. Lo sabemos con certeza por la declaración de un tal Donato Serótino. El 6 de julio de 1601 este dijo al comisario del inquisidor de Friuli que él se encontraba en Pordenone, poco después de que hubiera «sido ajusticiado por el Santo Oficio... el Scandella» (Ginzburg, 1997, p. 207).

El trabajo de investigación partió de las actas de los juicios que enfrentó con las autoridades eclesiásticas, pero lo interesante de la visión de Ginzburg al realizar esta investigación es que buscaba conocer los imaginarios culturales de las clases sociales marginadas, ya que antes la cultura era considerada, vista y analizada como folklore, artes y tradiciones populares. También Ginzburg tenía supuestos generales y buscaba la verificación en el personaje, en este caso del molinero friulano, quien había creado sus concepciones del venir a ser del mundo

a través de interpretar de manera libre la biblia y otros libros que abordaban lo sagrado.

Se entiende que este tipo de microhistoria como se enunció anteriormente, no se estudian los pueblos, sino en los pueblos. Lo que deja lo anterior es un sabor de que esta profundización en contextos concretos bien podría ser el indicativo de emergencia de historias que se han quedado de lado y en el olvido, precisamente por ser pequeñas, siendo su reconocimiento y posible interés, solo una esfera social reducida. Sin embargo, también surgen huellas de personajes, lugares, imaginarios y cosmogonías que representaron cambios localistas o nivel micro y aunque en esta tendencia no era el objetivo rescatarlos, no podemos cegarnos que es una forma también de redimir y reconstruir la historia desde abajo, desde el nivel del suelo, y aunque la demanda era la generalización, bien podemos quedarnos con esas microhistorias o pequeños hilos “de la telaraña”.

En relación a los cincuenta años de la focalización de los estudios de la microhistoria italiana, hoy en día se sabe que el objeto de estudio de la historia es el pasado y también el presente, con lo que se pretende construir el futuro deseable en atención y conocimiento de los acontecimientos, siempre pensando en el bienestar social y tratando de concretizar esos pensamientos de los ilustrados del siglo XVIII que idearon como finalidad. En lo económico, el aprovechamiento de la naturaleza para obtención de los satisfactores básicos en bien del hombre; y en lo político, la fórmula trinitaria de la división de poderes para que no prevalezca uno sobre el otro y no exista empate en las decisiones consensuales que se tomen y en lo social, el logro de una sociedad que consienta y haga sinergia para los logros personal y social. Por lo anterior, no importa si el rescate de microhistorias pertenece al pasado o son estructuradas desde el presente, el fin es ese rescate,

utilización y revalorización, pensando siempre en el bien de hombres y mujeres del presente.

Microhistoria a la mexicana

En relación a la microhistoria a la mexicana, como se han reconocido los trabajos de Luis González y González, y como él mismo lo mencionó cuando escribió *Pueblo en Vilo, la microhistoria de San José de Gracia*, lo hizo con el fin de diferenciarla de la historia nacional. Posteriormente se le encomendó escribir de microhistoria y fue cuando apareció este libro como una invitación a la microhistoria. Después apareció la escritura de otro libro, denominado *Nueva invitación a la microhistoria*, además de los distintos artículos que se publicaron en esa línea de investigación direccionada a recuperar historias que se habían escapado de la escritura de esa gran historia que se hacía desde el centro del país e ignoraba personajes, acontecimientos y geografías como si no hubieran existido (Hernández, 2005). En este mismo sentido y de conformidad con Arias (2006) cuando menciona que:

Por un lado, había que cuidarse, por supuesto, de leyes y generalizaciones. Pero por otra —bien lo sabía don Luis— había que dejar de insistir en particularidades y minucias extremas a las que eran tan afectos los que practicaban la historia pueblerina, personas bien intencionadas, ante todo, pero escasamente formadas en el oficio de historiar y motivadas, muchas veces, por incorporar, a como diera lugar, a su patria chica en el escenario de la gran historia nacional, más que por descubrir la especificidad del terruño, la peculiaridad de sus pobladores. Pero, como sabemos, don Luis logró muy bien y en

muy poco tiempo atravesar el pantano y ahí está *Pueblo en vilo* para mostrarlo y demostrarlo (p. 180).

La intención de González es clara, las historias generalizadoras no satisfacían y en varias ocasiones lo manifestó criticando la historia que se hacía desde el centro del país, lo que ilustraba con el movimiento armado de la Revolución Mexicana, el cual se presentaba por los historiadores como si hubiera sido igual en todos los estados del país.

Aquí se hace un paréntesis y aprovechamos en este espacio de escritura para explicitar que en el caso del levantamiento armado en el norte del país, concretamente en el estado de Chihuahua, se dio en el pueblo de Cuchillo Parado, en el municipio de Coyame, con el levantamiento de Toribio Ortega el 14 de noviembre, seis días antes del conocido pronunciamiento de Francisco I. Madero, quien lanzó el Plan de San Luis convocando a las fuerza vivas a levantarse en armas el 20 de noviembre de 1910 en contra el dictador Porfirio Díaz. Sin embargo, es esta última fecha la que se considera como el inicio de la Revolución Mexicana, precisamente por el centralismo histórico dominante.

210 Con lo anterior se ilustra también la referencia textual, de cuidarnos de esos deseos y empatías para que el terruño o la patria chica figure a nivel nacional o de hacer narrativas de esas minucias extremas. Es en ese momento cuando se rescata ese deseo y amor inefable de González, por centrar la visión de la microhistoria en el rescate de las relaciones establecidas por los pueblerinos, sus condiciones de vida, pero sobre todo sus formas e intercambios culturales que se van pasando de generación en generación. Existen varios ejemplos de esto, uno de ellos está relacionado con la ordeña de las vacas, ese oficio importante en los pueblos y sus moradores, que sin ser una actividad lucrativa tenía el significado de la alimentación saludable para las familias; que aparte de obtener leche y consumirla directamente, estaban las distintas

actividades que se realizaban para la elaboración de productos derivados del lácteo, al grado de que se puede establecer y diferenciar a través de sus ocupaciones laborales el grado de especialización cultural al que arribaron distintos poblados.

Sin duda, la obra *Pueblo en Vilo* es un texto reconocido dentro y fuera de México como un caso ejemplar que universalizará este pensamiento de amor y pasión por rescatar las microhistorias o historias locales en otros países. Como sucedió en la República de Polonia, cuando formaba parte de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas; a través de un comentario que realiza la estudiante de nacionalidad polaca Izabela Tkocz “nosotros leíamos Pueblo en vilo en la universidad y lo teníamos como guía en el rescate de las historias de nuestro país, porque teníamos presente que no podíamos perder nuestro pasado y ello nos ayudaba” (I. Tkocz, comunicación personal, 11 de noviembre de 2018). Con este testimonio se reconoce el valor y la utilidad de la obra antes mencionada, así como su internacionalización. Además, permite conocer cómo el texto ha sido ejemplar para recorrer el camino historiográfico y en lugar de seguir esa historia lineal, total o más claro aún del marxismo, se cambia por la necesidad de conocer el pasado y el presente, como en el caso de Polonia y varios países donde urge rescatar las raíces culturales después de la usurpación de la Rusia comunista, cuando la identidad había sido suplantada y ahora su rescate será lo que volverá a unir y direccionar a la Polonia actual.

La microhistoria a la mexicana se aboca al estudio de “la sociedad microhistórica, el objeto de estudio, es el pueblo entendido como ‘conjunto de familias ligadas al suelo’, ‘un puñado de hombres que se conocen entre sí, cuyas relaciones son concretas y únicas’, donde imperan las relaciones personales inmediatas” (Arias, 2006, p. 181). Al mirar a través de este instrumento teórico metodológico se está realizando una ojeada microscópica en donde interesan cuestiones

sencillas, pero no por ello menos importantes. Es necesario mencionar que la historia como ciencia social comprende de las relaciones dependientes e independientes, de la voluntad que se establecen entre los seres humanos; se trata del interés hermenéutico por rescatar a hombres y mujeres, así como el sentido que le asignan al estar en este mundo, en donde se establecen imaginarios, deseos y aspiraciones, donde el terruño juega un papel cohesionador muy importante, pues es su patria, por lo que adquiere un significado concreto. Expresado en términos de González no es abstracto como el significado que se le asigna al concepto general de patria.

Es de suma importancia el rescate de las interacciones simbólicas establecidas entre la gente popular, personas con las que se ha tenido contacto y que están presentes en el acontecer cotidiano. Esta forma de hacer historia está ligada a lo cualitativo, porque le interesan las cualidades, pensamientos e ideas de las personas, porque son a través de ellas que articulan su micro universo porque:

Para don Luis la microhistoria, historia pueblerina, historia parroquial, historia patria, de la patria chica, municipal, concreta, de campanario, como solía llamarlas de manera intercambiable, debía ser, ante todo, el relato verdadero, concreto y cualitativo del pretérito de la vida diaria, del hombre común, de la familia y el terruño (Arias, 2006, p. 181).

212 Es interesante que el hombre recupere su pasado familiar, porque ahí es donde inicia su historia, en la reconstrucción de la historia de sus ascendentes y el interés por tener presente su pasado, las actividades productivas del poblado, de la historia local aledaña a la propia, el rescate cultural de sus mitos, ritos y utopías (Hernández, Pérez y Trujillo, 2018). En fin, la historia nos tiene que llevar y motivar a pensar históricamente, porque todo lo que nos circunda tiene historia que está

esperando a que alguien la haga visible y la cuente, para que con ello pueda formar parte de la cultura y el sujeto la haga suya, porque lo humano es su historia. Se hace una propuesta con la siguiente cita de Ríos, de lo que debe motivar o estar presente para este rescate de acontecimientos a nivel microscopio:

Emociones que no razones son las que inducen al quehacer microhistórico. Las microhistorias manan normalmente del amor a las raíces... González hace aflorar la razón. La mueve una intención piadosa: salvar del olvido la parte del pasado propio que ya está fuera de uso. Busca mantener el árbol ligado a sus raíces. Es la que nos cuenta el pretérito de nuestra vida diaria, del hombre común, de nuestra familia y nuestro terruño. No sirve para hacer, pero sí para restaurar el ser. No construye, instruye. Le falta el instinto adivinatorio. No ayuda a prever; simplemente a ver (Ríos, 2008, p. 313).

Existe algo que los investigadores del área de la historia casi no mencionan, es que desde la selección de la temática a investigar está presente el deseo o el sesgo por esa elección, no es verdadero que el sujeto es neutro o imparcial cuando se lanza a la investigación, porque el mismo es parte ya de ella, algo está buscando que le mueve las entrañas y el corazón. Aquí si se menciona que es el amor por lo nuestro, por nuestra patria, familia, pueblo. Lo emocional es la parte para escudriñar en los más alejados rincones de la realidad, la respuesta a las preguntas indagatorias que siempre tienen que ver con su vida y con sus recuerdos. El amor se menciona en la cita y después la razón para penetrar en esas raíces de información de lo nuestro, los paisajes, amigos, placeres, cultura siempre juzgados por el sujeto que investiga, pero también siendo cuidadosos al triangular la información para que el conocimiento a comunicar sea el científico.

Si bien, la metáfora del árbol ligado a sus raíces se puede expresar de varias maneras, preferimos externar que es la maravilla por tratar de recuperar algo que se está perdiendo y no queremos dejar ir. Es difícil seguir a Luis González y González en la lectura de *Pueblo en Vilo*, *Invitación a la microhistoria* y en la *Nueva invitación a la microhistoria* sin dejar de lado las emociones personales por el tiempo y los acontecimientos del pasado; pero continuemos para entender cómo la microhistoria puede convertirse en la herramienta para acrecentar el conocimiento científico de la historia.

Elementos teórico-metodológicos de la microhistoria

En relación a los sustentos del paradigma de la microhistoria se clarifica cuáles son estos, que no sean sólo juicios a priori, expresado a la manera de Emanuel Kant como simples y llanos supuestos, sino que deben estar anclados en lo concreto de los acontecimientos. En ese sentido, Roldán (2013) menciona que:

Si a una definición por características generales nos referimos, la que corresponde a la microhistoria parece haber sido esquematizada a partir de un soporte de tres puntas: reducción de la escala de análisis, explotación intensiva de la(s) fuente(s) y adopción del modelo de exposición explicativa -muy generalmente relacionado, según sea bajo el impacto del paradigma indiciario o la descripción densa, con el esquema de una novela policial o con la forma del drama social (p. 180).

214

Se amplía la explicación del modelo de tres puntas al que se refiere la cita, comenzando con la escala de análisis, esto se refiere al espacio en el cual se realiza el trabajo, lo micro de un acontecimiento local,

regional, una persona y/o acontecimiento. Lo que interesa es ese espacio a nivel microscópico y revisar mediante la investigación o la observación. El modelo se acopla perfectamente a procedimientos inductivos y a las cualidades de lo que sea posible descubrir, no importa tanto la investigación telescópica, ni cuantitativa relacionada con los datos; el trabajo de análisis es sencillo pero muy emotivo. Se compromete por la profundidad de las cosas y personas, lo que se pierde en extensión se gana en intención y en empatía por los sucesos que se rescatan, que se convierten en las narraciones que pueden llegar a calar profundamente en el investigador y a quienes se dirija el trabajo.

El segundo punto es en relación a la explotación de las fuentes. Está relacionado con la intensificación y profundidad de la extracción de la información, algo apasionante que es el trabajo detectivesco que el investigador sigue. Tiene que ver con ir encontrando pistas en direcciones distintas y opuestas, triangular información con archivos donde estos se encuentren, con las narrativas de los lugareños o con quienes estén familiarizados y sin descuidar nunca la subjetividad de quien esté recuperando esa microhistoria, que bien puede ser un investigador o una persona común, pero con el desiderátum de conocer más lo que le interesa.

Por lo que concierne al modelo de exposición explicativa es la manera sencilla de presentar los resultados, las comunicaciones son con fines de entendimiento, emotivas y contienen deseo de que se siga abundando en la información y también que permeen con deseos de ponerse en práctica para el rescate de los acontecimientos en diferentes latitudes, según Giovanni Levi (1993):

La microhistoria trata de hacer una descripción más realista del comportamiento humano, recurriendo a un modelo de la conducta humana basada en la acción y el conflicto y que

reconoce una relativa libertad individual a pesar y más allá de las trabas de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos (citado en Ronen, 2013, p. 171).

Con esta aportación, Levi deja en claro que le interesan las conductas humanas, de ahí la necesidad de la profundidad en este tipo de estudios. Lo que se gana al considerar en intensidad el espacio de estudio reducido en escala.

En efecto, la capacidad individual de interpretación y de construcción de lo real es lo que yace en el corazón de este modelo, evidentemente marcado por el constructivismo lógico. La sociología de redes y los aportes de Norbert Elias. Gribaudo asegura, por lo tanto, que “el problema de la escala no es pertinente sino al interior de la óptica macrosociológica”, [cuyo] “modelo causal [...] implica la necesidad de mostrar cuáles son las articulaciones entre los fenómenos que son propuestos como de una esencia diferente y actuantes en niveles de escalas diferentes” (Roldán, 2013 p. 182).

216 Se inserta la precedente cita precisamente porque conjuga los elementos teóricos propios de la microhistoria a la italiana y de la microhistoria a la mexicana. En donde la primera se preocupa por los supuestos macrohistóricos con el fin de generalizar los hallazgos encontrados a nivel micro, previos a una red de conjeturas y de elaboraciones a priori y después considerar esos hallazgos como indicativos o inferencias presentes a nivel macrosocial. Tratan de encontrar esa causalidad y eslabonamiento de los acontecimientos, con el ideario teórico de que a partir de las partes con sus interacciones es posible pensar que así funciona y reacciona el todo, en este caso el todo focalizado en lo social. En cuanto a la microhistoria a la mexicana, se queda con la reducción de la escala a nivel micro, con el fin de profundizar en los aspectos humanos, sus deseos, aspiraciones,

voliciones y pasiones, que en esencia es lo que interesan. Pero también interesa el contexto como una forma de ubicar en el tiempo y en el espacio las ocurrencias sociales, con el fin de dejar acabado ese resultado historiográfico que resulta de esa escala de observación y de intervención a nivel micro.

Con todo lo anterior se precisa que una de ellas reduce su escala de observación y de investigación con el fin de validar supuestos macrohistóricos a nivel telescópico. A la otra le interesa la profundidad de la escala de observación, investigación y de intervención a nivel microscópico. Ambas tendencias se basan en el constructivismo como epistemología para la construcción y la reconstrucción socio-histórica de los acontecimientos, aclarando que estos pueden ser del tiempo pasado o del tiempo presente.

En lo referente a la metodología de la recuperación de microhistorias existen varias. Entre ellas podemos citar a continuación a Ronen (2013) cuando menciona que:

Algunos microhistoriadores recurren a lo que denominan el 'paradigma indiciario', este sería un modelo cognoscitivo que replantea las tradicionales reglas de control y las formas de inferencia en las explicaciones científicas, en él las inferencias inductivas, la abducción como base científica y el empirismo metodológico tienen la primacía en las elaboraciones investigativas. En ellos prima la creencia de que el análisis histórico de procesos microscópicos le permitiría a la historiografía adquirir una dimensión teórica propia, específica, no subalterna ni subsidiaria de las demás ciencias sociales hegemónicas; aunque no por ello descarten un ideal interdisciplinario en las ciencias sociales, sino que proponen

una interdisciplina plural y transversal, en la cual no haya unas disciplinas principales y otras meramente `auxiliares´ (p. 168).

En definitiva, se cuenta con un paradigma indiciario el cual permite la reconstrucción de los acontecimientos. Este lo podemos definir como las huellas encontradas o los indicios para encontrar las evidencias que interesan al investigador en la reconstrucción de las historias que surgen del contexto micro o a la manera detectivesca. Son las pistas que nos pueden conducir a conocer el fenómeno social buscado; lo heurístico (indagación, búsqueda) no puede perderse en este paradigma de la microhistoria. En esta metodología de corte indiciario se aprovechan las aportaciones y prestamos que hacen las demás disciplinas, por lo que el enfoque es también interdisciplinario, con el fin de profundizar en el objeto de trabajo y de gran utilidad resulta la antropología,

Sobre todo, con el concepto de `descripción densa´ de Clifford Geertz: La descripción densa sirve, pues, para registrar por escrito una serie de sucesos o hechos significativos que, en caso contrario, resultarían evanescentes, pero que son susceptibles de interpretación al insertarse en un contexto, es decir, en el flujo del discurso social (Gracia, s/f)

218 A manera de cierre, se explica que no se puede negar la importancia de las visiones de la microhistoria. Una es con el fin de probar tendencias sociales a manera de generalidades en escalas de reducción del espacio a nivel micro y la otra se queda en ese universo de reducción micro con el fin de abundar en la información. Básicamente en el rescate de lo humano, haciendo honor a su denominación de ciencias sociales, ya que lo que importa son las relaciones que se establecen entre las personas durante el tiempo, haciendo alusión a Marc Bloch cuando

definía a la historia como la ciencia que estudia a los hombres en el tiempo.

Conclusiones

A través de la revisión de diversas obras y artículos relacionados con la microhistoria y utilizados para estructurar el presente escrito, se encontraron evidencias de que es un paradigma que está irradiando en distintos países latinoamericanos y europeos, razón por la cual se concretó el nombre de universalización de la microhistoria.

Se mencionan los paradigmas macrohistóricos y microhistóricos, los primeros subsumen los acontecimientos micro, mismos que se pierden en las grandes explicaciones; los micro intentan recuperar esos acontecimientos olvidados dejados de lado por su nivel en la escala de observación. Pareciera que se da un desencuentro entre lo que podríamos enunciar como la visión historiográfica telescópica contra la visión microscópica, sin embargo, es menester aclarar que una y otra se complementan.

Se abordan en el texto lo que se ha denominado una microhistoria a la italiana cuyo autor es Carlo Ginzburg y la microhistoria a la mexicana de Luis González y González, con el fin de precisar las diferencias entre una y otra, al menos en sus orígenes, porque hoy en día es difícil separarlas. Encontrando que en las narrativas se da la fusión en ese afán de abundar en la información buscada.

La microhistoria como todas las ciencias requiere de la interdisciplinariedad con el fin de abundar en el conocimiento y obtener a profundidad -desde distintos enfoques- en los objetivos planeados en la investigación. El paradigma indiciario y constructivista

son los elementos con los cuales es posible recuperar esas pequeñas historias, historias que se recogen a ras del suelo.

Referencias

Arias, P. (2006). Luis González. Microhistoria e historia regional. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (21), pp. 177-186. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13902112>

Barbosa, W. (2015). De menocchio a la imaginaria política. *El tranvía. Revista digital de análisis político y cultural*. Recuperado de: <http://revistaeltranvia.com.ar/de-menocchio-a-la-imaginaria-politica/>

Di Pasquale, M. (2012). Notas sobre el concepto de ideología. Entre el poder, la verdad y la violencia simbólica. *Tabula Rasa*, (17), 95-112.

Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. España: Muchnik editores.

Gracia, F. (s/f). *Formas de hacer historia, narrativa y microhistoria. Un trabajo basado en el libro de Peter Burke, Formas de hacer historia*. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/revista/entrevista-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-las-diferentes-memorias>

Hernández, C. (2005) Mesa redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. *Revista Relaciones*, invierno, XXVI(101), pp. 193-224.

220 Hernández Orozco, G.; Pérez Piñón, F.A.; y Trujillo Holguín, J.A. (2018). Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación. *Debates por la Historia*, 6 (1), 193-212. Recuperado de <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/13>

Pérez Piñón, F.A.; Hernández Orozco, G.; y Trujillo Holguín, J.A. (2018). Faire l'histoire. *Debates por la Historia*, 6(1), 169-192. Recuperado

de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/15>

- Ríos, L. (2008). A propósito de la nueva invitación a la microhistoria. *Revista Ánfora*, 15 (25), 309-315.
- Ríos, M. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo xx. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (37), 97-137.
- Ronen, M. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia actual online*, (30), pp. 167-173.

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: Rosano, Alejandro (coord.); Miradas para una geohistoria regional, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2018

Book Review: Rosano, Alejandro (coord.); Miradas para una geohistoria regional, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2018

Jesús Adolfo Trujillo Holguín*

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

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

Historial editorial

Recibido: 20-enero-2019

Aceptado: 29-marzo-2019

Publicado: 29-abril-2019

Reseña del libro: Rosano, Alejandro (coord.); Miradas para una geohistoria regional, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2018

La elaboración de esta reseña del libro *Miradas para una geohistoria regional*, coordinado por el joven historiador uruguayo Alejandro Rosano, tiene el doble propósito de articularse con la exposición de similitudes que encontramos entre dos grupos de investigadores que desarrollan sus actividades académicas en hemisferios opuestos del planeta y que les tocó coincidir en la presentación de sus proyectos en un congreso. El primero agrupa a un conjunto de colectivos que se reúnen en torno a las Jornadas de Geohistoria de la Región Centro-Sur y sus integrantes comparten el interés por estudiar el pasado local y departamental en la República Oriental del Uruguay. El segundo grupo es un Cuerpo Académico conformado por profesores-investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, y su línea de investigación gira en torno a la historia e historiografía de la educación, con énfasis en el espacio local y regional.

De Ranchería Juárez, Chihuahua, a la Región Centro-Sur del Uruguay

224 Al presentar los avances de investigación en las mesas de trabajo del XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) -celebrado en la ciudad de Montevideo, Uruguay, a principios de 2018- se pudieron constatar las grandes similitudes que existen en dos países latinoamericanos en cuanto a tendencias académicas y desafíos para el ejercicio de las actividades de investigación. Ambas naciones –Uruguay y México- presentan el fenómeno del centralismo político en su ciudad capital, lo cual impacta en la asignación limitada de recursos económicos para los

departamentos y estados - respectivamente en cada caso- que se destinan al desarrollo de proyectos y al financiamiento para la publicación de libros, los cuales constituyen una vía para la circulación del conocimiento en los sectores sociales interesados: escuelas, estudiantes, habitantes de pequeñas localidades, grupos de profesores de educación básica y media, entre otros. En estos estratos regularmente no se tiene acceso a los canales tradicionales de circulación de productos generados por los investigadores (repositorios institucionales, revistas científicas, memorias electrónicas, congresos académicos, entre otros).

Los dos grupos de trabajo, sin haber tenido acercamientos previos, desarrollaron actividades de investigación muy similares, con el interés de rescatar la memoria colectiva de sus comunidades para ponerla al alcance de las actuales y futuras generaciones. Buscaban abrir “ventanas” a través de las cuales las personas pudieran mirar hacia el pasado para reconocer sus principales procesos, contextos, personajes, coyunturas y –en general- todos los elementos cotidianos que van moldeando su identidad comunitaria.

En el caso de Chihuahua, la tarea inició con una investigación destinada a recuperar la historia –particularmente de sus procesos educativos- en una comunidad ejidal denominada Ranchería Juárez, proyecto que se sometió al concurso del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC / 2015) que financió la edición de un libro que luego fue incorporado en las actividades educativas con alumnos de educación básica de las escuelas del lugar. El trabajo fue tan exitoso que en menos de dos meses se agotó la edición de los primeros mil ejemplares de la obra, sin que para ello hubiera un intercambio académico fuerte. Se trató simplemente de discusiones entre los habitantes que opinaban acerca del contenido del libro durante alguna reunión familiar, conversaciones entre los asistentes a la cantina *La*

Frontera, reclamamos entre los ejidatarios por los nombres de quienes habían aparecido o de quienes quedaron ausentes en los relatos, remembranzas de los abuelos que se trasladaron a su época de estudiantes en alguna escuela de su antigua ranchería y nostalgia al revivir momentos que se creían olvidados.

En el caso de la Región Centro-Sur del Uruguay, igualmente grupos de investigadores interesados en rescatar los procesos históricos de sus respectivas localidades, lograron conjuntar sus esfuerzos alrededor de una actividad académica que les permitió configurar un proyecto colectivo que también fue presentado ante una instancia de gobierno – el Fondo Regional para la Cultura- Ministerio de Educación y Cultura- con el cual obtuvieron apoyo para la edición de un libro, el cual se reseña en el siguiente apartado. Sobre su impacto y resultados, quedará pendiente que los autores lo den a conocer más adelante.

Comentarios al libro *Miradas para una geohistoria regional*

226 El libro refleja la tendencia que existe en Uruguay de regresar a las investigaciones locales que rompan con las visiones centralistas. Este fenómeno no es exclusivo del contexto uruguayo, sino que en México también es compartida la idea de que debemos migrar de una histórica centrada en los acontecimientos a nivel macro (estructuras económicas y de poder, grandes personajes, historia de bronce), hacia relatos más “vivos” del pasado; centrados en la vida cotidiana, en los personajes de “carne y hueso” y en todo aquello que ocurre en los micro espacios que conforman una localidad, región o país (Aguirre y Márquez, 2016; Galván, 2003).

Miradas para una geohistoria regional se antoja como un proyecto plausible por varias razones. En primer lugar, porque parte de la idea de revalorizar las actividades de investigación en el ámbito local, las

cuales se nutren de las fuentes primarias disponibles en las comunidades que integran cada uno de los departamentos y que -sin duda- contribuyen a generar relatos con enfoques más concretos, más reales y más representativos del diario acontecer de una población. Esta mirada hacia lo local se coloca a tono con la tendencia que también se vive en México, la cual se ha visto reforzada por un creciente interés de las comunidades de investigadores hacia los márgenes de la historia y hacia la búsqueda en archivos de escuelas, familias, municipios, iglesias u otros espacios que atesoran documentos con los cuales podemos encontrar nuevas pistas para explicar el desarrollo humano. Al voltear la mirada hacia lo local, apuntamos al enfoque de la “microhistoria a la mexicana” que –en palabra de Luis González y González- se refiere a:

[...] la vida cotidiana de un ser en su propio medio, para hablar del hombre común y corriente (de estatura normal, no de los “gigantes” como hace la historia normalmente), de los modos de proceder que son los más íntimos, pero también los más propios del ser humano en general (González, 2002, p. 198).

El segundo elemento de valor es el abandono del enfoque academicista del conocimiento histórico por el cual el interés de los autores del libro no se encaminó hacia la publicación de sus trabajos en revistas indexadas y arbitradas -preferentemente internacionales- que los dotaran de prestigio académico. Por el contrario, utilizaron como canal el libro, se apoyaron en un programa de financiamiento público y optaron por desarrollar temas de relevancia para los habitantes de Durazno, Flores, Florida, Trinidad, San José, Minas, Lavalleja o Canelones. La característica en cada texto es el lenguaje sencillo y con ello aportan un insumo invaluable para llevar a los lectores a –como ellos dicen- “correr el velo sobre aspectos poco o nada conocidos del transcurrir histórico de las sociedades del interior del Uruguay” (Rosano, 2018, p. 208).

El tercer aspecto de importancia es que el libro resulta del trabajo colaborativo en red, teniendo como escenario las Jornadas de Geohistoria de la Región Centro-Sur, abanderadas por el Grupo Identidad Florida y en las cuales participan también los grupos Geohistoria Durazno y Porongos. Como en toda empresa, el trabajo no ha quedado exento de dificultades y obstáculos, pero a todos sus integrantes les une “la tarea de alcanzar un conocimiento más profundo y crítico sobre sí mismos” (Padrón, 2018, p. 10).

Miradas para una geohistoria regional también enseña que las nuevas tendencias académicas e investigativas no aparecen de la nada. En cada uno de los capítulos se pueden apreciar diferentes grados de madurez en el manejo de herramientas conceptuales y metodológicas cuyo punto de encuentro es la fundamentación del dato en fuentes primarias, lo cual repercute en la revalorización del Archivo Histórico como espacio para propiciar las actividades de investigación en el campo. El trabajo sistemático, la exploración de nuevas vetas investigativas, la publicación de resultados, entre otros esfuerzos que realizan los historiadores de manera individual y en grupo, sin duda alimentan esta revalorización del patrimonio documental que se acompaña del rescate de archivos durante la última década, como el correspondiente a los Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Juaquín R. Sánchez” de Montevideo (Hernández y Faget, 2013) o los que fueron utilizados para la elaboración de cada uno de los artículos del libro: Curia Metropolitana de Montevideo; Departamental y Parroquial de San José; Antigua Junta Económico Administrativa, Oficialía del Registro Civil, Juzgado Letrado, Museo Histórico Casa de Rivera, Jefatura Política y Policiaca, y Pequeño Teatro de Durazno; Junta Departamental de Lavalleja; Escuela Número 2 de Minas; Parroquial de Canelones; entre otros.

228

Los 13 trabajos que incluye el libro ponen la mirada en instituciones concretas como el Pequeño Teatro de Durazno, donde Sandra Casas se

ocupa de reseñar el surgimiento y desarrollo de este recinto artístico que va más allá de un espacio físico. Lo coloca como pretexto para recorrer la vida cotidiana duraznense, las tendencias artísticas y los personajes y grupos que ejercieron mayor influencia a nivel regional y nacional. Trae a la memoria de esa comunidad los nombres de personajes como Rosita Sosa Galó, Domingo Alonso y Juan Rodons, fundadores del teatro. Es destacable cómo a través de una reseña histórica como esta se pueda dar cuenta de la evolución en las políticas públicas destinadas a la cultura de todo un país, en este caso Uruguay.

El resto de los capítulos que componen el libro van en el mismo sentido, es decir, rescatar hechos, personajes y lugares que tienen algún significado para los habitantes de cada localidad: el Puente de Porongos, los orígenes de la prensa en Durazno, el panteón en cerros de La Macana o los centros educativos de Florida y Durazno. Se trata pues de un relato centrado en la cotidianidad, donde la aportación más importante sea quizás la de mantener en el imaginario colectivo, en la memoria de los habitantes, lo que les dota de sentido de pertenencia e identidad. Margarita Patrón, Alberto Lamaita Rodríguez, Héctor Moreira, José Aldecoa, Oscar Montaña, Facundo Ortiz Listur, Andrés París, Alejandro J. Peláez, Ramiro Tourreilles, Oscar Padrón Favre, Roberto Bonilla, Oscar Nóbile Agapo, Luis Palomeque, Cristina Campelo, Milsa Dozetas, Alejandro Rosano, Alberto Cruz, Hugo R. Irrazábal Luzardo, Malba E. Maciel Touriño y Mónica Martínez tienen algo que contar; así que la invitación es a prestar oído a sus relatos, sumergiendo la mirada en los textos que integran esta obra.

Referencias

Aguirre Lora, M.E.; y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes

de un territorio abierto. En Aguirre Lora, M.E. (coord.), *Historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, vol. I, pp. 35-60. México: COMIE / ANUIES.

Galván Lafarga, L.E. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En Galván Lafarga L.E.; Quintanilla Osorio, S.; y Ramírez González, C.I. (coords.), *Historiografía de la Educación en México*, pp. 85-92. México: COMIE.

González y González, L. (2002). Mesa Redonda: Microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional [Presentación de Conrado Hernández López]. *Relaciones*, XXVI(101), pp. 193-224.

Hernández, C.; y Faget, M.E. (2013). Editorial. *Revista Superación*, segunda época, núm. 5, pp. 9-10.

Padrón Favre, O. (2018). A manera de prólogo. En Rosano, A. (coord.). *Miradas para una geohistoria regional*. Florida, Uruguay: Fondo Concursable para la Cultura / MEC.

Rosano Soca, A. (coord.). (2018). *Miradas para una geohistoria regional*. Florida, Uruguay: Fondo Concursable para la Cultura / MEC.

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





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA